

## PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DAS NECESSIDADES FORMATIVAS EM ATIVIDADES REMOTAS

**Rita de Kássia Cândido Carneiro**

UNESP-Araraquara  
ritakassiacandido@gmail.com

**Micheli Fernanda Machado**

UFSCAR-Universidade Federal de São Carlos  
Michelifmachado81@gmail.com

**Andreza Marques de Castro Leão**

UNESP-Araraquara  
Andreza.leao@unesp.br

### Resumo

O presente artigo visa problematizar as necessidades formativas dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares brasileiras, diante da realidade da Pandemia da Covid-19. Partimos de um questionário realizado via Google Formulário, com questões que se voltou a dar voz a estes profissionais de maneira a conhecer as principais dificuldades enfrentadas por eles neste período. Os dados obtidos desvelam que embora os professores estejam tentando estabelecer uma relação de proximidade com as famílias e os estudantes, por meio do uso das tecnologias, estes têm enfrentado alguns percalços em se tratando do formato de ensino não presencial. Eles apontam a dificuldade de alcançar os estudantes, devido, principalmente, aos problemas de acesso às ferramentas digitais. Ademais, relatam que não apresentam formação adequada para algumas demandas deste cenário de Pandemia. Frente a isso, ressalta-se que faz-se necessário uma política de formação continuada pautada nas reais necessidades dos docentes, porquanto é emergencial a busca de saídas para que este novo modelo de ensino funcione de maneira qualitativa.

**Palavras-chave:** Necessidades formativas; Docência; Participação; Família; Tecnologia.

## Abstract

This article aims to discuss the training needs of preschool and elementary school teachers in Brazilian public and private schools, given the reality of the CoViD-19 Pandemic. We started from a questionnaire carried out via Google Form, with questions that were once again given voice to these professionals in order to know the main difficulties faced by them during this period. The data obtained reveals that although teachers are trying to establish a close relationship with families and students, through the use of technologies, they have faced some difficulties when it comes to the non-presential teaching format. They point out the difficulty of reaching students, mainly due to problems in accessing digital tools. Furthermore, they report that they do not have adequate training for some demands of this Pandemic scenario. In view of this, it is noteworthy that a continuing education policy based on the real needs of teachers is necessary, as it is urgent to search for solutions for this new teaching model to work in a qualitative way.

**Keywords:** Training needs; Teaching; Participation; Family; Technology

## 1. Introdução

O contexto da Pandemia do novo coronavírus (CoVoD-19) trouxe uma realidade até então desconhecida para os diversos países do mundo. Como forma de controle da propagação do vírus e “achatamento” da curva de contágio, autoridades e os órgãos responsáveis pela saúde, recomendaram que a população praticasse o isolamento social<sup>1</sup>.

Tal determinação afetou cerca 1,57 bilhão de estudantes em 191 países (UNESCO, 2020) e provocou a necessidade de readequação das práticas cotidianas dos indivíduos e, no caso das escolas, é evidente que este foi um dos cenários que

---

<sup>1</sup> “Que sustente, nos níveis federal e estadual, a recomendação de manter o isolamento social, num esforço de achatamento da curva de propagação do coronavírus, até que evidências epidemiológicas robustas recomendem a sua alteração”  
<http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1132-recomendacao-n-027-de-22-de-abril-de-2020>



gerou intensos debates, por tratar-se de uma instituição caracterizada, principalmente, pela sociabilidade entre os sujeitos.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 5/2020), que tratou de oferecer as orientações, reorganizando o calendário escolar, possibilitando atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, ficou estabelecido que as escolas deveriam manter contato com as crianças e a dinâmica proposta seria a seguinte:

- Para a creche e pré-escola, os professores deveriam aproximar-se virtualmente das famílias, estreitando os vínculos e propondo atividades lúdicas, pautadas em brincadeiras;

- Nos anos iniciais, as atividades teriam um teor mais prático, assegurando que os pais não assumissem o papel dos professores.

O documento sugeriu que os professores poderiam fazer uso de diversos materiais e recursos, dentre eles: videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão e rádio, ou ainda, aderir a materiais didáticos impressos, entregues aos responsáveis.

Uma das maiores novidades deste novo momento foram as “aulas remotas”, termo que corresponde às aulas propostas pelos professores, fazendo o uso das tecnologias digitais. No entanto, diferente da Educação a Distância (EaD), que já é estruturada com estratégias e recursos próprios, as aulas (remotas) são elaboradas para o momento emergencial e devem levar em consideração os conteúdos do próprio ensino presencial. Essa é uma forma de minimizar os impactos negativos na aprendizagem, podendo ser “ao vivo ou gravadas, por meio de videoconferência ou recurso similar. A carga horária é a mesma das aulas presenciais, mantendo a frequência” (IPOG, 2020, n.p).

Tais propostas ocasionaram uma intensa necessidade, por parte dos docentes, em ter de aprender a lidar com as ferramentas digitais. Além disso, para o êxito deste novo modelo educacional, eles precisam se aproximar dos familiares dos alunos, sendo agora consideradas como “mediadoras de aprendizagem”, responsáveis por orientar as crianças na realização das atividades escolares.

É importante considerar que anterior à Pandemia a escola vinha enfrentando dificuldades em aproximar as famílias das dinâmicas da escola de maneira eficaz e já carecia de formação na área das tecnologias na educação, enquanto ferramenta pedagógica.

À vista disso, trabalharemos na vertente investigativa de como os professores estão se sentindo com tantas mudanças na organização e estrutura do trabalho, considerando os aspectos da relação com os familiares e a utilização das ferramentas digitais no contexto do ensino remoto.

Para tanto, dividiremos este artigo em três tópicos.

No primeiro, discorreremos sobre temas referentes a alguns marcos da política educacional brasileira, seus fundamentos, trazendo para a reflexão a função que a escola apresenta na sociedade contemporânea. Perpassaremos, brevemente, sobre alguns constructos históricos que se formaram com o tempo e apontaremos as contribuições que essa instituição tem na formação cidadã. Trabalharemos com os desafios da contemporaneidade, tais como as exigências da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a demanda curricular que foi discutida no Plano Nacional de Educação e que deu suporte para a construção da Base Curricular Nacional. O objetivo é buscar traçar uma análise sobre o resultado de tais influências na prática das escolas, de forma a desvelar os novos desafios postos em período de Pandemia.

Neste tópico será abordado, ainda, a necessidade de alteração que se vinha colocando para a escola (antes mesmo da Pandemia) para que esta se adequasse ao contexto tecnológico; trazendo, neste bojo, o debate acerca da necessária readequação que os sistemas de ensino brasileiros deveriam passar para atender as transformações sociais, porém que não foi efetivada. Ademais será discutido as necessidades formativas do professor advindas, sobretudo, deste cenário.

No segundo tópico será discutido as etapas da pesquisa, tratando, entre outros, sobre a elaboração do Google formulário, escolha dos participantes, entre outros. Nesta seção, será apontada a forma como realizou-se o tratamento dos dados coletados, os referenciais escolhidos, possibilitando, assim, um delineamento acerca de como as respostas foram analisadas para a construção dessa pesquisa.

No terceiro tópico serão discutidos os resultados da pesquisa, principalmente os desafios que os professores estão enfrentando neste momento de aulas remotas, as dificuldades e as necessidades de formação que o contexto de aulas remotas trouxe.

Em suma, intenta-se com este trabalho contribuir com a área das pesquisas educacionais voltadas à reestruturação das relações professor e aluno, ensino e aprendizagem, escola e família.



## 2. As políticas educacionais e o papel da escola contemporânea

O final do século XX foi o berço de inúmeras transformações no contexto escolar, a começar pelas propostas das legislações brasileiras, que tiveram como principal bandeira o resgate dos direitos das camadas da população menos favorecidas. Neste ínterim, é possível mencionar a Constituição de 1988 que trouxe em seu bojo a luta pelo respeito às diferenças e a construção da cidadania, tendo como uma das principais frentes, o fortalecimento dos sistemas de ensino.

A Constituição inovou ao trazer o conceito de educação para todos, que foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.9394/96. A LDB, por sua vez, apresentou no Art.º 2.º, a educação, como dever da família e do Estado e quando pontuou os princípios dessa educação, elencou: a igualdade de condições para acesso e permanência, a liberdade para aprender, o pluralismo de ideias, o apreço à tolerância, a coexistência entre instituições públicas e privadas, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, a garantia da qualidade, um novo olhar para as práticas escolares e experiências extraescolares, respeito à diversidade étnico-racial e a garantia da aprendizagem para a vida toda. (Brasil, 1996)

Após a promulgação das leis supracitadas houve um intenso debate que foi instaurado, buscando definir o que seria um ensino de qualidade. A LDB apontou ainda para a necessidade de as escolas terem a autonomia na construção dos seus próprios Projetos Político-Pedagógicos, garantindo um olhar sensível para as realidades individuais das comunidades e a participação de todos.

Surgiram então os debates acerca da importância de as escolas construírem seus próprios projetos. Neste sentido, Veiga (1995) afirma que a construção do PPP consiste num lançar-se para diante, partindo do que temos e “buscando o possível” (p.12). Essa seria a principal motivação de uma escola democrática e autônoma, conforme descrita pela legislação.

Neste contexto, muitos foram os debates acerca das necessidades que as escolas apresentavam, tanto físicas, quanto formativas; dilemas, tais como: autoridade versus flexibilização, quantidade de aulas contidas na grade curricular versus qualidade destas aulas, autonomia dos alunos versus controle, inovação versus práticas pedagógicas conservadoras, responsabilização das famílias versus a função das escolas, provas

versus avaliação contínua, fracasso escolar versus aprendizagem, reprovação versus progressão continuada, dentre tantos outros.

Considerando este cenário, a escola do início do século XXI encontrava-se em meio a inúmeras tendências e poucas soluções, e hipotetiza-se que isso ocorre porque a própria sociedade pôs-se assim, numa busca desenfreada por algo novo, descartando o passado, contudo, sem perspectivas futuras palpáveis.

Stuart Hall (2005), após fazer uma análise esclarecedora do processo de globalização, apontou para as tensões entre o local e o global e a transformação das identidades. Ele afirma que houve um abandono acerca do sujeito cartesiano da modernidade, um sujeito com muitas certezas, e abriu-se novos espaços para a aceleração dos processos globais, numa concepção em que a sensação é a de “que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (Hall, 2005, p.69).

A escola, diante dessas novas perspectivas e influências, viu-se frente à necessidade de ser mais participativa, porém sem saber ao certo o que seria este “fazer parte”.

Heloisa Luck (2006), apresenta as maneiras que a escola encontrou para ter os pais como partícipes, tais como: a participação como presença; a participação enquanto expressão verbal e discussão de ideias; a participação como representação; a participação como tomada de decisão, mas afirma que se faz necessário trabalhar no sentido do alcance do “nível mais pleno”, que seria a participação por engajamento. Este tipo de participação, como a citada autora coloca, é uma forma de participar que ultrapassa a simples adesão, é, em suas palavras, um “empreendedorismo comprometido.”

De acordo com Luck (2006), seria necessário que a escola buscasse este espaço de participação, agregando valores, tais como: a ética, no sentido do respeito ao ser humano; a solidariedade, envolvendo a reciprocidade; a equidade, pautada na paridade, ofertando mais atenção aos grupos com situações desfavoráveis e o compromisso, no que tange ao envolvimento no processo pedagógico (Luck, 2006).

No entanto, de acordo com Paro (1997), a escola pública deparou-se com as raízes de autoritarismo e é por este motivo que os discursos liberalizantes não conseguiram modificar as práticas pedagógicas vigentes. O próprio conceito de



liderança colocou-se como dificultador para as mudanças substanciais que as legislações traziam, sendo que os cargos de gestão viam-se ameaçados pelas novas tendências participativas, e os professores, por vezes, sentiram-se acuados diante de tantas transformações no processo do ensino e aprendizagem. Luck (2014) analisou ainda que em virtude de ausência de formações, os sujeitos escolares desconhecem que o próprio exercício da gestão participativa “pressupunha liderança” (Luck, 2014).

Neste cenário assistimos a mudanças intensas na sociedade que trouxeram impactos significativos às práticas escolares, tais como os novos modelos de família; o ingresso maciço das mulheres no mercado de trabalho; a desigualdade social; o desemprego e a diversidade cultural constituída pela mobilidade entre pessoas de diversos países; assim como, a tecnologia que proporciona essa aproximação e interação (Tancredi, 2009).

A escola passou a assumir diversas responsabilidades e novas atribuições foram delineando o cenário educacional do início do século XXI. Dentre elas, pode-se citar as discussões acerca dos conteúdos a serem ministrados nas escolas, principalmente sob o intento de se pensar na qualidade da educação oferecida.

A própria LDB, já trazia no artigo 26 que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio deveriam ter uma base nacional comum, a ser complementada pela realidade de cada comunidade (Brasil, 1996). Em 2014, o Plano Nacional de Educação, na meta 7 visava fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, buscando a melhoria na aprendizagem, partindo do objetivo da elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), retomando a discussão sobre a necessidade de se construir a Base Curricular (Brasil, 2014).

A Base Curricular surgiu então numa busca coletiva acerca da definição do “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017).

A escola também passou a ter novas exigências referentes ao processo de alfabetização, visto que o Plano Nacional de Educação (PNE), apontou como uma de suas metas, que as crianças aprendessem a ler e escrever, até no máximo, o final do terceiro ano (Brasil, 2014).

As avaliações externas, como o SARESP, Prova Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), apareceram nos cenários escolares como forma de controlar e identificar os níveis de aprendizagens em território brasileiro, porém em muitos locais os objetivos destes exames acabaram sendo dispersados, simbolizando rankings.

Este era o contexto das escolas até o ano de 2020, momento em que a Pandemia do novo Coronavírus se instalou no mundo todo, exigindo o isolamento social como forma de redução do contágio da doença. Com isso, mundialmente, houve a suspensão das aulas presenciais e foi exigido do professor novas habilidades para a organização do trabalho educacional.

Como mencionado na introdução deste artigo, após a publicação do Parecer nº 5 de 2020, foram traçadas as diretrizes para a orientação das escolas da Educação Básica e instituições de ensino superior a serem cumpridas durante a Pandemia, prevendo a necessidade do afastamento social. Foi instaurado um novo formato de ensino-aprendizagem, denominado por “ensino remoto”. Sobre o termo “ensino remoto”, Paulo, Araújo e Oliveira (2020) explicam que o:

(...) termo “remoto” por sua vez, conforme o Dicionário Online de Português está relacionado a algo que se encontra longe no tempo ou no espaço. Logo, essa forma de ensino foi imposta porque os professores e alunos estão impedidos de darem continuidade às aulas presenciais. O fato de se tratar de um caráter emergencial, fez com que rapidamente o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 fosse substituído dando lugar a atividades pedagógicas mediadas pela internet, cartilhas e programas de televisão. Tudo isso foi providenciado na tentativa de minimizar os impactos da pandemia na aprendizagem. (p.195)

Paulo, Araújo e Oliveira (2020) enfatizam ainda que o momento em que o ensino remoto foi instaurado, os professores não contavam com o preparo profissional, sendo que “a maioria, dentro deste processo é inexperiente e todas estas tecnologias são utilizadas como um viés instrumental e de testes.” (p.196). Somado a isso, os autores ressaltam ainda que “o currículo da maior parte das instituições não foi pensado para ser aplicado remotamente, o que torna a situação mais complexa (Paulo, Araújo e Oliveira, 2020, p.196).

Nesta perspectiva, no artigo “(Re) inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19”, Monteiro (2020), expõe sobre o fechamento abrupto das escolas, a inquietude dos professores, estudantes e familiares. A autora salienta ainda:

Há discursos que afirmam que as famílias estão, de certa forma, vivendo, agora, em casa,





um pouco da dinâmica diária dos professores e professoras em sala de aula. Aqui vemos pelo menos duas possibilidades: uma primeira, valorização destes profissionais; e outra, que seria intensificar ainda mais a relação estressora com a escola. Será que as pessoas estão realmente se dando conta da importância da instituição escolar na formação das crianças, adolescentes e jovens ou estamos criando mais uma ilusão no contexto da crise? Será que após esse momento haverá uma valorização e reconhecimento da importância do espaço-tempo escolar ou a escola continuará sendo apenas um local onde os pais “depositam” seus filhos por algumas horas diárias? Será que conseguiremos construir o tão desejado trabalho compartilhado entre escola e famílias? (Monteiro, 2020, p.241)

Diante de tantos desafios, os professores esbarraram na falta de valorização do seu trabalho e de condições adequadas para uma prática pedagógica de qualidade, traduzido pela falta de formação e preparo para desenvolver este novo modo de lecionar. Sabemos que tais problemas aconteciam no ensino presencial, visto que as crianças já se mostravam próximas da realidade digital e os professores, sem formação adequada, e sem materiais digitais disponíveis, não conseguiam fazer uso destes em suas aulas.

O quadro das mudanças educacionais apontadas atesta que ser professor na atualidade é um desafio, pois exige deste profissional que acompanhe as transformações de políticas públicas educacionais, bem como se integre com as alterações tecnológicas e sociais que atingem a escola. Conforme frisa Marcelo (2001, p.532), é “uma transformação não planejada que está afetando a forma como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos”<sup>2</sup>.

Atualmente, os alunos lidam com uma quantidade imensa de informações em tempo real proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação, que influenciam a maneira de aprenderem e de se comportarem. Isso requer dos professores versatilidade e práticas pedagógicas distintas das que comumente a escola pratica.

Diante do cenário de mudanças e transformações presentes na sociedade hodierna, também intitulada “do conhecimento”, a formação de professores deve assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos, comprometida com a inovação e a

---

<sup>2</sup> Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, cómo trabajamos, cómo nos relacionamos y cómo aprendemos (MARCELO, 2001, p.532).

atualização, transpondo as barreiras do isolamento tão característico na profissão docente (Marcelo, 2001).

De acordo com Nóvoa (2009), não haverá mudanças se não modificarem as condições de trabalho nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores.

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (Nóvoa, 2009, p. 21)

Em síntese, entende-se que a formação de professores é uma ferramenta de suma importância, dentro da esfera da valorização do trabalho docente e ela promove atuações bem-sucedidas do contexto escolar, no entanto, muitas vezes, torna-se difícil organizar tais formações e nos resta a dúvida: como encontrar saídas? Uma das formas interessantes para que isso ocorra é considerar a parceria com outros segmentos, tal como a universidade, para que os docentes tenham cada vez mais êxito em suas práticas.

De acordo com Masetto (2018), em cada fase que compõe o desenvolvimento profissional docente, há necessidades formativas próprias. Neste contexto, a universidade pode colaborar para minimizar essa carência ao longo da carreira, através da própria formação inicial, formação continuada com cursos de extensão, programas de mentoria, pós-graduação, com o intuito dos sujeitos envolvidos aprenderem, dialogarem e questionarem em que medida “suas práticas desenvolvem boas pessoas e uma boa sociedade”. Ao dialogarem sobre a profissão, abre-se um novo espaço para também analisar o trabalho dos pares com criticidade, empatia e respeito, acompanhado pela reflexão, que tem papel fundamental no processo de desenvolvimento docente. É neste sentido que precisa ser reconfigurado o trabalho docente no contexto da Pandemia e do ensino remoto.

### **3. Metodologia de pesquisa**

Essa pesquisa classifica-se em qualitativa quanto à abordagem, pois visa compreender o fenômeno da formação de professores na configuração do ensino remoto e quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de levantamento, que



teve como objetivo principal saber as principais necessidades formativas do(a) professor(a) no contexto da Pandemia de CoViD-19.

Intentou-se dar vozes a este profissional, empregando, para tanto, um questionário contendo questões de múltipla escolha que foi aplicado durante o mês de setembro de 2020. Do total, duas questões contemplavam o perfil dos participantes (idade e sexo), três sobre a caracterização do trabalho (rede de ensino em que atua e nível de ensino). Das questões referentes aos levantamentos acerca da relação dos professores com as famílias, foram realizadas três perguntas- Como era a relação da escola em que você trabalha com as famílias antes da Pandemia? Como tem sido a relação com os pais ou responsáveis de seus alunos neste período de Pandemia? Você já teve alguma formação voltada a trabalhar com as famílias na escola?

Das questões referentes ao uso da tecnologia, foram propostas quatro perguntas -Como era o uso de tecnologias na escola em que você trabalha antes da Pandemia? Você teve dificuldade em lidar com as tecnologias nas aulas online? Você teve alguma formação na área de tecnologia? Você gostaria de ter alguma formação na área de tecnologia?

O questionário foi disponibilizado via aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp) e visava ter como participantes professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I de várias localidades brasileiras. Para facilitar tal identificação, foi encaminhado o link de acesso, juntamente com um texto explicativo: "Se você é professor de Educação Infantil, ou Ensino Fundamental I, te convidamos a responder um breve questionário, mostrando-nos sua perspectiva sobre as necessidades formativas do professor no contexto da Pandemia da COVID-19".

Ao todo, contabilizamos a participação de 93 sujeitos de pesquisa. Das participantes, 98,9% eram do sexo feminino. Destas, 95,7 trabalham em escolas públicas; a maioria na educação infantil (69,9%).

Para o tratamento das perguntas, utilizamos os gráficos produzidos pelo próprio Google Formulário, fazendo agrupamento pelas temáticas e interagindo com a literatura científica da área.

## 4. Resultados

A pesquisa teve como foco duas vertentes, a investigação sobre a relação escola-família antes e durante a Pandemia, e o uso das tecnologias antes e durante a Pandemia.

A seguir os resultados serão apresentados.

### 4.1. *A relação entre escola-família*

Após a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), houve uma abertura significativa para o diálogo relativo à participação e a cidadania, fomentando intensas discussões sobre a necessidade de se trazer as famílias a participarem das escolas. Surgiu um novo olhar acerca do papel da comunidade na escola, apesar de ainda existirem resquícios do sistema centralizador e autoritário que fez parte da escola por um longo período.

Sob a perspectiva da gestão democrática, os Conselhos Escolares e as APMs (Associações de Pais e Mestres) passaram a configurar espaços significativos de participação das decisões, embora ainda não se possa afirmar que as relações se tornaram democráticas de fato.

Para que a escola possa ter um olhar sensível em relação ao processo democrático é preciso que exista a descentralização nas relações e autonomia em relação ao sistema, de maneira a se repensar os conteúdos e organizações a partir do diálogo com suas comunidades escolares.

Nos últimos anos houve a busca pela aproximação com pais e familiares, numa tentativa de modificação das relações autoritárias. Tal fato pode ser comprovado com as respostas dos professores que mostra a interação escola-família nas realidades dos participantes. Na pergunta “Como era a relação da escola em que você trabalha com as famílias antes da pandemia?”, 77,4% das falas essa relação era vista como “boa”; em contrapartida, 22,6% dos participantes sinalizaram que era razoável.

Este aspecto é muito interessante, principalmente se considerar o que Paro (2007) afirma: “difícilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes(...)” (p.16).



Assim, quando se pensa num trabalho conjunto, a questão da qualidade do ensino torna-se algo mais concreto se construído coletivamente.

Todos que fazem parte da escola influenciam sua cultura ou interferem sobre seus resultados, direta ou indiretamente, positiva ou negativamente, de acordo com o modo como nela agem, é fundamental que desenvolvam consciência sobre como atuam no conjunto e como suas ações se relacionam, se interinfluenciam e se interdependem (Luck, 2006, p.90).

No entanto, no contexto da Pandemia de CoViD-19, a relação com os pais e familiares apresenta-se um tanto dificultosa em algumas situações, dando a impressão que os professores não conseguem aproximar-se de muitas famílias. Na pesquisa, 57% dos professores sinalizaram que apresentam dificuldades na relação com as famílias, considerando que destes, 49,5% dizem que a relação é razoável e 7,5% apontam que a relação está ruim.

As respostas dos participantes podem significar uma falta de direcionamento acerca do real papel das famílias neste contexto de Pandemia, em que as crianças estão em casa e o ensino deve ser exclusivamente conduzido pelos familiares, diferentemente de quando a criança vai para a escola no formato presencial. O percentual correspondente à quantidade de familiares que ainda não conseguiram participar efetivamente das atividades escolares traz ainda uma preocupação com a questões da evasão e do fracasso escolar.

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2007), escola e família dividem a “responsabilidade acerca da educação e socialização de crianças e jovens” e neste período, os familiares passaram a ser figuras de extrema importância para o aprendizado das crianças, visto que muitas vezes as crianças não têm a autonomia necessária para executar as tarefas sozinhas.

Assim, por um lado tem-se a necessária atuação das famílias para que a aprendizagem dos estudantes seja efetiva, por outro lado, tem-se as dificuldades que as famílias também estão passando. A família nem sempre consegue dar o suporte necessário, visto que os adultos também têm suas rotinas de trabalho e afazeres, além das dificuldades de aprendizagem (que podem acontecer), estas que prejudicam a compreensão dos exercícios aplicados pelos professores.

É importante destacar que 43% dos professores consideraram que a participação das famílias está boa neste momento de isolamento. Este é um percentual considerável,



principalmente considerando que a situação da pandemia trouxe complicações para os sujeitos em sociedade, como desemprego, desestabilidade emocional e financeira, falta de organização nas rotinas, entre outros.

Este cenário requer que a escola desenvolva um trabalho que tenha “um caráter socializador e reflexivo e não meramente informativo e expositivo (Fevorini, Lomônaco, 2009, p.84). Isto é, que instigue nos estudantes a reflexão, o pensamento crítico. O foco da escola é a formação de cidadãos para o exercício consciente na sociedade.

O intento é atrelar a família com a escola, de modo que a comunicação entre ambas as instâncias seja coerente, resultando na melhoria da qualidade da educação, porquanto mesmo num contexto diferenciado, como é o caso da pandemia de CoViD-19, o foco é afiançar pelo direito das crianças à educação.

Assim sendo, é preciso que o professor reinvente seus saberes diante deste novo contexto, no entanto, que siga com aquilo que já é esperado dele, assim como expressa Monteiro (2020): “O convite para nos (re)inventarmos enquanto professores e professoras não é novidade. Ele já vem sendo feito há tempos. Talvez com outros nomes, mas sua natureza de (re)invenção permanece” (p.250). Talvez o convite já exista, mas os desafios ocasionados pela Pandemia são complexos e merecem ser discutidos e avaliados a contento.

#### 4.2. *A relação entre professores e tecnologia*

Nas últimas décadas assiste-se a uma progressiva transformação social provocada pela intensificação no uso dos recursos tecnológicos. Os computadores paulatinamente foram invadindo a vida das pessoas e transformando os processos relativos à leitura, escrita e comunicação. No entanto, as escolas nem sempre conseguiram “acompanhar o ritmo das inovações do mundo contemporâneo” (Cortez e Cortez, 2012, p.1)

Outro fator que pode ser elencado, dentre os que trouxeram mudanças significativas para a sociedade, está a globalização, que teve “início no pós-guerra, com a expansão acelerada e ininterrupta da internacionalização da economia” (Rattner, 1995). Com a globalização e o uso da Internet, os acontecimentos e localidades que antes pareciam tão distantes, foram se tornando cada vez mais próximos. Dessa forma, Interagir com alguém de outro país, e até mesmo de outro continente, tornou-se algo corriqueiro, devido a este estreitamento das fronteiras.



Computadores que foram se modernizando, tablets e celulares com inúmeras novidades, além da chegada das redes sociais, tudo isso junto deu início à Revolução tecnológica. Neste contexto, é comum se observar crianças de tenra idade terem habilidades para mexer em equipamentos eletrônicos, pois são estimuladas pelos familiares, o que demonstra que este movimento não tem limite de idade, todos são chamados a participar. À vista disso pode-se dizer que “as tecnologias da modernidade correspondem ao processo evolutivo da própria civilização” (D’Água, Silva, 2016, p.155).

Tais mudanças geraram também “novos hábitos de consumo, novas modalidades de lazer, novas áreas de atuação profissional, novos comportamentos, novos modos de pensar” (LOPES E MELO, 2014, p.50).

Em termos educacionais, tais mudanças começaram a esbarrar nas estruturas escolares, tornou-se comum no início do século XXI professores digitando seus materiais, usando suas impressoras para imprimir, mandando e-mails para seus contatos e fazendo parte das redes sociais.

Uma grande inovação foi a Educação à distância que surgiu de forma a romper as barreiras geográficas, tornando-se uma importante alternativa para aqueles que desejavam estudar a seu tempo. No entanto, sem muitas referências e estruturas, passou a ser um desafio em termos de “organização, conteúdos e processos” (Cecílio e Reis, 2016).

Fazendo uma análise crítica acerca do uso da Educação à distância, Barreto (2004) diz que essa é uma forma de reduzir o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), sendo preciso refletir sobre tais questões dentro da proposta de educação como mercadoria e a busca pelo direito a uma prática emancipatória (Barreto, 2004).

No entanto, apesar de a tecnologia ter sido incluída no cotidiano dos estudantes e dos professores, é possível afirmar que faltou iniciativa para que a revolução tecnológica da sociedade fosse levada da mesma forma à escola. Em muitas situações, assiste-se a instituição escolar mantendo-se presa em suas raízes mais conservadoras, sem permitir que as novas tecnologias desempenhem grandes alterações em suas estruturas e processos.

Pode-se verificar tal situação, na própria resposta dos professores, quando questionados sobre o uso da tecnologia antes da Pandemia. Na pesquisa, 10,8% dos

professores responderam que o uso das tecnologias na escola em que trabalham antes da Pandemia era boa; para 37,6% era razoável e, 51,6% responderam que era ruim. Uma pequena parcela dos professores considerou o uso das tecnologias antes da Pandemia como sendo “bom”. A grande maioria, por sua vez, apontou que este uso estava entre ruim e razoável, pois a própria organização da escola não tinha espaço para o uso de tecnologias.

Tal resultado advém tanto do despreparo docente, ocasionada falta de formação e investimento nesta área, quanto devido à falta de equipamentos necessários para uma reorganização escolar, no sentido de tornar a escola mais informatizada.

Nesta configuração, Lopes e Melo (2014), fizeram um estudo que demonstrou os obstáculos enfrentados a partir da chegada das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto educacional, considerando que existiu um panorama incipiente em se tratando do uso qualitativo de tais recursos nas escolas, até porque nem todas as instituições possuíam equipamentos, e ainda que tivessem, nem sempre estes tinham condições de uso.

Os autores consideram ainda que assumir essa transformação pautada no uso de tais ferramentas digitais em educação requer recursos tecnológicos, questões políticas e econômicas, além de envolvimento entre alunos, professores e gestão (Lopes, Melo, 2014).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica um dos saberes e competências indicados como sendo de extrema importância para a formação dos professores é o uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação, pois este é tido como uma forma de “aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2002, p. 43).

Neste momento de Pandemia, quando os professores viam-se diante da necessidade emergente de se buscar um recurso que possibilitasse a continuidade de atividades acadêmicas, a tecnologia foi imediatamente revista pelos meios educacionais. No entanto, as dificuldades acerca da aderência deste uso surgiram, visto que pela pesquisa realizada, 74,2% dos professores responderam que tiveram dificuldade em lidar com as tecnologias nas aulas online, enquanto apenas 25,8% responderam que não apresentaram dificuldades. Este fator se deve, principalmente, porque o processo de desenvolvimento tecnológico na educação, apesar de representar



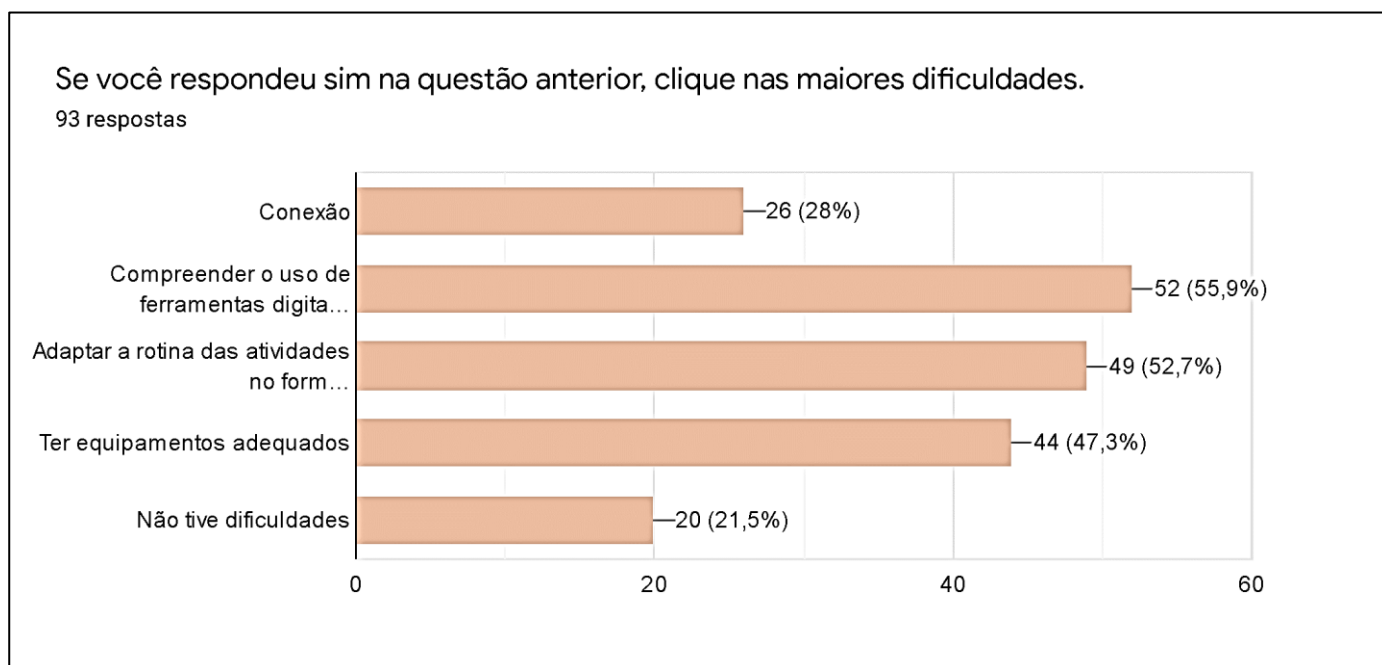


transformações, gerou também insegurança, devido aos desafios que surgiram na prática (Souza, 2017).

O número expressivo de professores com dificuldade em desenvolver um trabalho efetivo com as tecnologias, propicia uma preocupação importante, visto que se considerar a questão da qualidade da educação oferecida, trata-se de um problema que pode acarretar numa demanda que atinge diretamente as crianças no contexto da Pandemia de CoViD-19.

De acordo com Schuhmacher et al (2017), as dificuldades no uso das tecnologias da informação podem ser decorrentes de obstáculos epistemológicos, ou seja, aqueles pertencentes ao próprio conhecimento dessa tecnologia, em sua natureza, mas também existem os obstáculos didáticos, aqueles que se configuram mediante ao cotidiano e estratégias de ensino.

Neste contexto de Pandemia, portanto, as principais dificuldades dos professores podem configurar nos entraves de adesão às novas tecnologias, bem como no seu emprego enquanto estratégia didática. Adentrando a esta polêmica, os participantes foram inquiridos acerca destas dificuldades, os resultados obtidos encontram-se expostos no quadro 1, apresentado a seguir.



Quadro 1: Maiores dificuldades com o uso das tecnologias

Fonte: Elaboração própria



O quadro 1 revela que muitos docentes trouxeram os obstáculos epistemológicos como sendo seus principais dificultadores (conexão, compreender o uso das ferramentas digitais, ter equipamentos adequados). Tais pontos correspondem tanto o acesso às ferramentas digitais, quanto a compreensão relativa à utilização. No entanto, mais da metade deles sinalizou dificuldades em adaptar a rotina das atividades no formato online, que seriam os obstáculos didáticos. Tais pontos mostram a dificuldade deles incluírem as tecnologias na própria organização das aulas, em suas metodologias e procedimentos relativos ao ensino e aprendizagem. Neste aspecto Schuhmacher et al (2017) afirmam que:

Um aspecto relevante é a necessidade do domínio de estratégias didáticas para a superação de obstáculos didáticos que permeiem o uso das TIC e sua vinculação com o conteúdo curricular, retomando, assim, o fato de que a formação é fundamental para o sucesso nas ações de inserção no currículo (p.573).

Partindo dos pressupostos expostos acima, é preciso que exista investimento e organização em formações docentes, tanto inicial, quanto continuada, de maneira que não se tenha apenas o foco nas técnicas digitais, mas sim em formas de auxiliar o trabalho docente, para que os conteúdos pedagógicos sejam adaptados nessa nova linguagem informatizada, levando em consideração maneiras de facilitar a aprendizagem dos estudantes.

#### 4.3. *As necessidades formativas*

A formação de professores é uma demanda de importância vital para o trabalho docente, tanto é que em 2002, foi criado um documento intitulado “Referenciais para a formação de professores”, cujo objetivo principal foi provocar transformações nos processos formativos docentes. Tal documento coloca-se como ponto de partida numa vertente crítica acerca do sistema educativo, práticas tradicionais de formação e da organização educacional (Brasil, 2002).

É importante reconhecer os dados trazidos pelos Referenciais para a formação de professores quando pontua que a preocupação com a formação continuada surgiu nos anos 80 e por vezes foi chamada de “treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional e capacitação”; com o tempo foi assumindo diferentes formatos, perpassando pelo papel de cursos rápidos, até programas a longo prazo; modalidades



presenciais, ou à distância; de forma direta, ou por meio de multiplicadores (Brasil, 2002).

A formação continuada dos docentes deve levar em consideração a importância do compartilhamento de dúvidas e dificuldades entre os docentes, com a finalidade de aprimorar as práticas educativas, ainda mais considerando as novas questões da sociedade atual.

Temos como pressuposto, portanto, que o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de formação docente devem ser o professor, contextualizando na sua situação singular, isto é, o profissional como sujeito autor de sua formação e atuação; formação essa concebida de forma intrinsecamente articulada às condições do exercício profissional da docência, no bojo das quais emergem as necessidades formativas (Di Giorgi et al, 2010, p.41).

Em se tratando das necessidades formativas, será trabalhado, neste tópico, as duas vertentes aqui elencadas, a formação de professores para o desenvolvimento de sua relação com as famílias e deste, com a tecnologia.

Dentre as perguntas contidas no questionário da pesquisa realizada com os docentes, a que se relaciona ao processo formativo do professor e sua relação com as famílias, mostra que 66% dos professores não passaram por cursos que os ensinassem a relacionar-se com os familiares dos alunos.

A fim de que a legislação seja cumprida é preciso que os professores tenham formação continuada na área, aprendendo a lidar com as demandas das famílias, garantindo que a presença da comunidade escolar ocorra a partir dos ideais do engajamento e, não simplesmente para assinar papéis, ou para parecer que está compartilhando as ações. De acordo com Morgado et al (2013), a escola precisa auxiliar os sujeitos a “enxergarem a si mesmos e aos outros como sociais e históricos, produtores de cultura (...)” (p. 116).

Conduzir o trabalho pedagógico com a participação das famílias é um desafio, principalmente neste momento em que as escolas dependem inteiramente da colaboração dos familiares para que as crianças aprendam. Tal problemática pode gerar conflitos de interesses entre escola e famílias e prejudicar a vida dos estudantes. Por este motivo, é preciso que exista uma reprogramação para que professores passem por processos formativos no sentido de desenvolverem habilidades para estreitarem as relações entre estes dois espaços tão importantes para a criança: a escola e a família.

Outra demanda formativa que apareceu no questionário aplicado na pesquisa, foi em relação ao uso da tecnologia. Para o mapeamento desta questão foram efetivadas três questões que serão apresentadas a seguir. A primeira, destinou-se a saber se os docentes haviam recebido formação na área da tecnologia. Em se tratando das respostas, 74,2% dos professores responderam que não receberam formação e 25,8%, afirmou que tiveram. Isso evidencia o déficit no que tange a formação na área da tecnologia educacional, mesmo que as pessoas tenham começado a lidar com as ferramentas digitais em suas vidas, por meio do uso cada vez mais frequentes “dos dispositivos móveis, como celulares, tablets, palmtops, notebooks, netbooks, entre outros, bem como pela franca expansão das redes sociais” (D’ água, Silva, 2016, p.154).

Essa falta de formação na área da Tecnologia da Informação, juntamente com a precariedade de equipamentos e as resistências dos profissionais, impossibilitaram o avanço de um ensino tecnológico antes da Pandemia de CoViD-19. Por estes motivos, a atuação dos professores no isolamento social ficou comprometida, visto que neste momento a tecnologia passou a ser um dos principais pilares para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Vale frisar que a tecnologia tornou-se a única ferramenta de trabalho para o professor neste ensino remoto, porém indaga-se como proceder se a maioria não consegue lidar com tais recursos? A preocupação que se expõe é a própria aprendizagem das crianças e, também, a sobrecarga do professor que se vê cobrado a fazer aquilo que lhe é novo.

Em seguida, foi apresentada a questão relacionada à formação em tecnologia, que visava saber se os professores gostariam de receber formação na área tecnológica. Dentre as 93 respostas, 94,6% dos professores gostariam de ter alguma formação na área de tecnologia e, apenas 5,4% não gostaria de ter essa formação.

Clarifica-se, assim, o quanto que os professores estão precisando de amparo neste momento de isolamento social, em que tiveram que reinventar suas práticas, a partir da tecnologia, em busca de aprendizagens numa área em que não estão familiarizados.

D’ água e Silva (2016) numa reflexão acerca da dificuldade que as escolas tiveram para inserir a tecnologia em seu cotidiano, afirmam que isso ocorreu porque as tecnologias foram introduzidas inicialmente na sociedade e não na escola, segundo por se tratar de uma cultura digital e essa não ter sido criada pela instituição escolar, e a

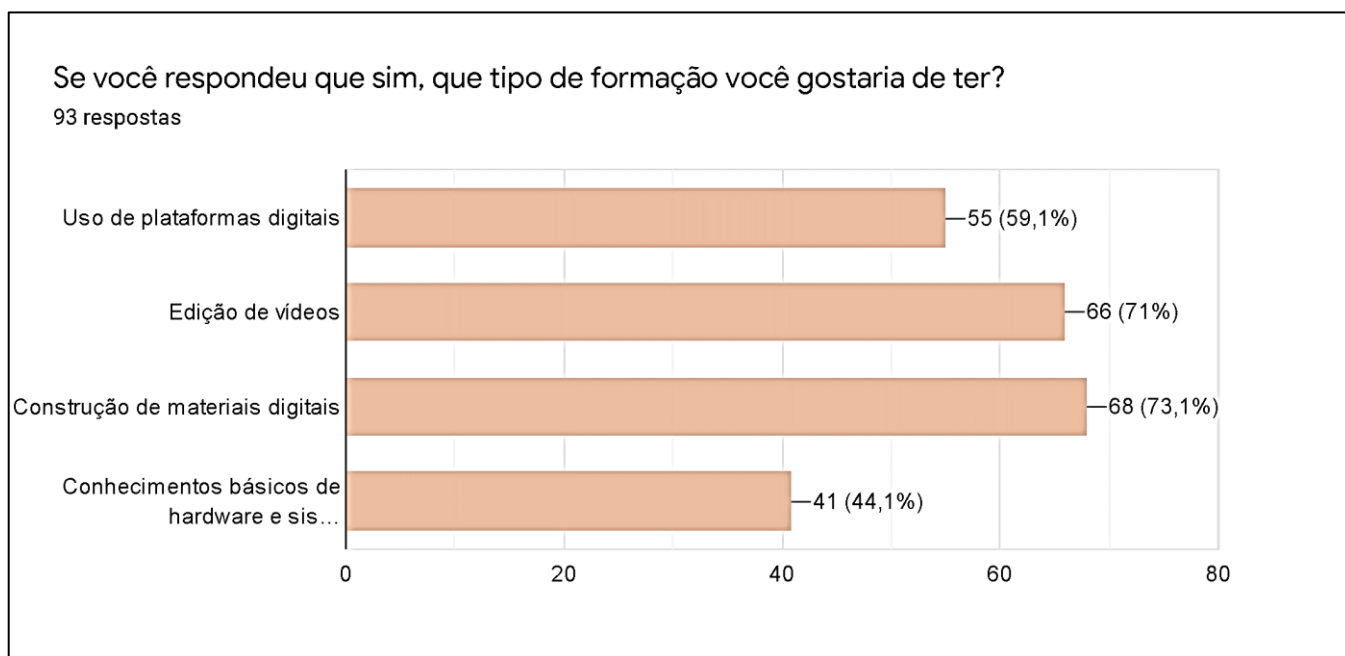


terceira, porque exige que os professores se apropriem desse “novo modus operandi nos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola” ( p.154).

Neste sentido, a tecnologia deve ser vista como algo importante também para a escola, para os processos formativos, para o ensino e aprendizagem. Para que tudo isso faça sentido para os professores é necessário, como já foi mencionado, que ocorram formações continuadas.

Muitos professores encontram-se desorientados neste momento de Pandemia, buscando saídas, isolados em suas dificuldades e isso pode ser evidenciado por meio da resposta acima, em que 94,6% conclamam por uma formação continuada na área da tecnologia.

Com a finalidade de conhecer as maiores dificuldades dos professores em termos de tecnologia, foram indagados que tipo de formação gostariam de ter. os resultados desta pergunta estão expostos no quadro 2.



Quadro 2: Formação em tecnologia

Fonte: Elaboração própria

Analisando o quadro 2, pode-se verificar que as maiores dificuldades dos professores permeiam a construção dos materiais digitais e a edição dos vídeos; em

seguida, eles apontaram que sentem dificuldade no uso das plataformas digitais e, por último, mas numa quantidade não menos significativa, demonstram ter necessidade de aprender sobre os conhecimentos básicos de hardware e sistemas.

Nota-se que os elementos básicos de uso da tecnologia são desconhecidos por alguns professores. Ademais, neste contexto de Pandemia, necessitam ainda aprender a fazer gravações e edições de materiais para que cheguem até os estudantes e toda essa inovação acontece em tempo real, visto que o calendário escolar exige que o professor trate dos conteúdos para cada idade/ série, ao mesmo tempo em que ele aprende a lidar com as desconhecidas ferramentas digitais.

Os escritos de Tancredi (2009) trazem a necessidade de a escola estar preparada de forma a se envolver com as mudanças e novas demandas sociais, pois os alunos precisam disso para atuarem efetivamente nestes espaços que a própria sociedade oferece. Portanto, a área da formação de professores não pode deixar de considerar este contexto, sendo preciso buscar atender as necessidades formativas dos professores, de maneira colaborativa e reflexiva, para que estes profissionais possam acompanhar o dinamismo dos contextos sócio-econômico-culturais, e quiçá pandêmicos, que exigem versatilizações pedagógicas.

## **5. Conclusão**

A Pandemia de CoViD-19 trouxe à tona algumas discussões importantes relativas à educação, principalmente porque exigiu uma nova postura dos professores que passaram a lidar com a tecnologia, e os pais, por outro lado, que se tornaram mediadores da aprendizagem de seus filhos.

No entanto, para fazer uma análise mais profunda dos dilemas da educação neste contexto de isolamento social, é preciso enfatizar alguns pontos deficitários que as escolas já vinham passando, anterior ao surto da CoViD-19.

A Gestão democrática, por exemplo, vinha sendo discutida desde a Constituição de 1988, juntamente com a necessária chamada à participação. O Plano Nacional de Educação já trazia em sua meta 19 que era preciso que a Gestão Democrática fosse efetivada em dois anos, contando com os recursos e o apoio técnico da União para que este processo ocorresse (Brasil, 2014).

Essa área teve um avanço, visto que os professores sinalizaram que muitas escolas já vinham se envolvendo com suas comunidades, no entanto: que tipo de



participação existia de fato? É neste ponto que é preciso pensar, visto que uma das maiores dificuldades encontradas neste momento de isolamento social é justamente a falta de envolvimento de muitas famílias com o novo processo de escolarização online.

Quando a pesquisa mostra que 57% das crianças estão na linha de participação entre razoável e ruim, é notável que estão encontrando dificuldades para lidarem com as demandas do ensino remoto, visto que neste formato, o papel da família não consiste apenas no acompanhamento, mas no protagonismo junto à aprendizagem da criança.

Ora, é preciso ainda analisar a mudança de rotina das famílias, que também não podem contar mais com as escolas enquanto locus de abrigo dos filhos para irem trabalhar. Outro ponto que requer relativizar é sobre as dificuldades no domínio do conteúdo que muitos pais têm, além da falta de equipamento para assistirem as aulas virtuais. Neste ponto, em geral, houve a abertura também para a entrega dos materiais impressos, contudo, é preciso que os pais relatem à escola suas dificuldades, expondo se tem acesso, ou não, aos conteúdos disponibilizados online. De fato, essa é uma situação diferenciada, ocasionada por um novo contexto e se a relação entre escola e família não estiver afinada, corre-se o risco de muitos alunos abandonarem os estudos.

Este é o momento da educação no prisma dos Direitos Humanos realmente se efetivar e das barreiras no âmbito escolar serem quebradas, numa perspectiva de união entre escolas e famílias. Ambas as instâncias precisam se unir para que a aprendizagem das crianças se efetive seja no cenário de Pandemia, ou não. Por este motivo, faz-se necessário a existência de formações de professores que auxiliem no trabalho de aproximação com os familiares, dinâmicas de grupo e desenvolvimento de habilidades que proporcionem uma melhor relação entre estas importantes instâncias sociais. Poucos professores passaram por este tipo de formação e a tendência, quando se desconhece o papel dos familiares, é o julgamento ou a construção de relações conflituosas, o que pode recair diretamente sobre a aprendizagem das crianças.

Outro ponto tratado aqui foi o desafio formativo e estrutural quanto ao uso da tecnologia para a organização das aulas remotas, inúmeros docentes acessam cursos, vídeos, tutoriais que ensinam os professores a usarem as plataformas online e eles ainda clamam por formações. O domínio da tecnologia, é, com certeza, a maior necessidade formativa dos últimos tempos.

De acordo com o questionário preenchido pelos professores, a construção de materiais e edição de vídeos foi a principal necessidade formativa neste período de



Pandemia, mas ainda é possível encontrar docentes que não sabem os conhecimentos básicos de hardware e sistemas.

Uma questão que surgiu a partir dos dados desta pesquisa foi em relação à aprendizagem das crianças neste período de Pandemia, em que houve uma transformação nas relações escolares e, com isso, é importante tecer o debate sobre fracasso e evasão escolar, temas que poderão ser abordados em outros periódicos, com análise direta sobre o aproveitamento pedagógico neste contexto. Olhar para a escola e suas necessidades, fortalecer os pontos que ainda se encontram frágeis e possibilitar a qualidade da educação oferecida são pontos cruciais para o ensinar e o aprender qualitativo.

Concomitante a tudo isso, é mister aproximar as instituições e universidades de forma a se ter parcerias efetivas com as escolas, de maneira a se contribuir, entre outros, nas lacunas das necessidades formativas dos professores, articulando recursos e estratégias para afiançar aprendizagem de qualidade.

Este momento de adaptações, no cenário de Pandemia, configura-se como tempos de turbulências, mas talvez ele seja o estopim para as mudanças necessárias que a sociedade vem sinalizando há tempos. É provável que a partir dessas demandas, ocorram alterações nas ferramentas educacionais, trazendo contributos nos processos educativos futuros.

Enfim, intenta-se que as discussões tecidas neste artigo, que se volta a fazer um mapeamento das dificuldades pedagógicas neste contexto pandêmico, possam dialogar e trazer contributos para as novas frentes que se preocupam com a educação em tempos de Pandemia.

### Referências Bibliográficas

- Barreto, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, Dec. 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400006&lng=en&nrm=iso)>. access on 15 Sept. 2020.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.





- Brasil. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 11/09/2020
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- Lei 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE 2014-2024 e dá outras providências. *Presidência da República*. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.
- Carvalho, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciênc. educ.* (Bauru), Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.
- Cecílio, Sálua; Reis, Briana Manzan. Trabalho docente na era digital e saúde de professores universitários. *Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol.26, n.52/p.295-311/ Mai-Ago. 2016.*
- Corteze, Miguelângelo; Corteze, Eunice Dalcin. Paralelo submisso entre tecnologia e educação. IX Amped Sul. Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul. 2012
- D'agua, SL.; Silva, AG. Reflexões acerca da formação docente e das tecnologias. In: Perinelli Neto, H., org. *Ver, fazer e viver cinema: experiências envolvendo curso de extensão universitária [online]*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 153-167. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/k53tv/epub/perinelli-9788579837586.epub>. Acesso em 15/9/2020
- Di Giorgi, Cag., et al. *Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo[online]*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 139 p.
- Favorini, Luciana Bitencourt; Lomônaco, José Fernando Bittencourt. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, pp. 73-89.
- Garcia, C. M. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Rattner, Henrique. Globalização: Em direção a um mundo só?. *Estudos avançados*. 9 (25), 1995
- IPOG. Aula remota não é EAD? Entenda as diferenças e todas as vantagens. *IPOG*, 22 maio 2020. Disponível em: <https://blog.ipog.edu.br/educacao/aula-remota/>. Acesso em: 24 set. 2020.



- Lopes, Priscila Malaquias Alves; Melo, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 38, p. 49-61, jun. 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752014000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 15 set. 2020.
- Luck, Heloisa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.
- Liderança em Gestão escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Série: Cadernos de Gestão.
- Marcelo, Carlos. Aprender a ensinar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12 Núm. 2, 2001.
- Massetto, Débora Cristina. *Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no programa de formação online de mentores*. 2018. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- Monteiro, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19. *Rev. Augustus* | ISSN: 1981-1896 | Rio de Janeiro | v.25 | n. 51 | p. 237- 254 | jul./out. 2020.
- Morgado, Camila Lourenço, et al. Direitos Humanos para a diversidade: a contribuição do conselho escolar. In Luiz; Maria Cecília; Nascente, Renata Maria Moshen. *Conselho Escolar e diversidade: por uma escola mais democrática*. São Carlos: EdUfscar, 2013.
- Nascimento, Vanda Lúcia Vitoriano do. O uso de mapas dialógicos como recurso analítico em pesquisas científicas. In. SPINK; Mary Jane Paris et al.orgs. *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. 1.ed. – Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual). Disponível em <[www.centroedelstein.org.br](http://www.centroedelstein.org.br)>. Acesso em: 11/09/2020.
- Nóvoa, António. Professores: Imagens do futuro presente. *Educa*. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2009.
- Paro, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. Ed Ática, 1997
- Qualidade do ensino: a contribuição dos pais/ 3*. reimp. - São Paulo. Xamã, 2007.
- Schuhmacher, Vera Rejane Niedersberg, et al. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. *Ciênc.Educ.*, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.
- Silva, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública*. - Campinas, SP: Papyrus, 1996.- (Coleção Práxis)



Souza, Liliansa Bernardino de Oliveira e. Dificuldades no uso das novas tecnologias em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*. Centro de Ensino Superior de São Gotardo Número XVI Jul-dez 2017.

Tancredi, Regina Puccinelli. *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão*. São Carlos: EdUFSCar, 2009. (Coleção UAB – UFSCar).

UNESCO. *UNESCO lança publicação com orientações sobre práticas educacionais abertas durante a pandemia*. 26 maio 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-lanca-publicacao-com-orientacoes-sobre-praticas-educacionais-abertas-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 23 set. 2020.

Paulo, Jacks Richard de.; Araújo, Stela Maris Mendes Siqueira; e Oliveira, Priscila Daniele, *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 193-204, set./dez. 2020

Veiga, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.