Entre desafios e reinvenções: a formação docente e o uso das TDIC durante a pandemia provocada pela Covid-19

Between challenges and reinventions: teacher training and the use of ICT during the Covid-19 pandemic

Entre retos y reinvenciones: formación docente y uso de las TIC durante la pandemia de Covid-19

Cosmerina de Souza de Carvalho [1]
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Lívia Andrade Coelho [2]
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

RESUMO

A pandemia da Covid-19 revelou uma formação docente deficitária, quanto à apropriação tecnológica, pois foram constatadas dificuldades para realização das atividades de ensino, no formato remoto. O objetivo desse artigo é analisar as relações estabelecidas pelos/as professores/as da Educação Básica de uma escola pública do município de Ilhéus-BA com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no período pandêmico e compreender de que forma as demandas impostas pelo cenário influenciaram a procura por formação continuada, a relação com os familiares dos/as estudantes, as aprendizagens construídas e os desafios projetados para ações futuras, especialmente no que se refere à formação docente. Este texto é fruto de uma pesquisa realizada em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, numa Universidade pública no Estado da Bahia, entre 2022-2023, com abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-formação, exploratória e descritiva. Foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os resultados evidenciam que os/as docentes ressignificaram suas práticas pedagógicas para atender às demandas impostas pela pandemia. Tal processo foi atravessado por limitações, como falta ou insuficiência de recursos tecnológicos por parte dos/as professores/as e das famílias dos/as estudantes, além da ausência de políticas públicas efetivas, que oferecessem suporte adequado naquele período. Nesse cenário, a apropriação das TDIC ocorreu, principalmente, por iniciativa própria dos/as docentes, que buscaram formação para utilizar esses recursos, evidenciando desafios e lições que repercutem nas perspectivas futuras para formação docente.

Palavras-chave: escola pública; formação docente; políticas públicas; tecnologias digitais da informação e comunicação.

[1]Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, especialista em Leitura e Produção Textual aplicadas á Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Instituto Federal Baiano (IFBA), mestra pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), doutoranda no programa Mestrado e Doutorado Profissional em Educação-PPGE-Nível Doutorado e professora da Educação Básica no município de Ilhéus, BA.

[2] Doutora (2014) e Mestre em Educação (2011) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2000). É Professora Plena da Universidade Estadual de Santa Cruz.

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic revealed a deficient level of teacher training in terms of technological appropriation, as difficulties were observed in carrying out teaching activities in a remote format. The objective of this article is to analyze the relationships established by Basic Education teachers from a public school in the municipality of Ilhéus-BA with Digital Information and Communication Technologies (DICT) during the pandemic period and to understand how the demands imposed by the scenario influenced the search for continuing education, the relationship with students' families, the learning constructed, and the challenges projected for future actions, especially regarding teacher training. This text is the result of research conducted in a Stricto Sensu Postgraduate Program at a public university in the State of Bahia, between 2022-2023, with a qualitative, exploratory, and descriptive research-training approach. Questionnaires, semi-structured interviews, and focus groups were used. The results show that teachers redefined their pedagogical practices to meet the demands imposed by the pandemic. This process was hampered by limitations, such as a lack or insufficiency of technological resources on the part of teachers and students' families, as well as the absence of effective public policies that offered adequate support during that period. In this scenario, the appropriation of ICTs occurred mainly through the teachers' own initiative, who sought training to use these resources, highlighting challenges and lessons that have repercussions on future perspectives for teacher training.

Keywords: public school; teacher training; public policies; digital information and communication technologies.

RESUMEN

The Covid-19 pandemic revealed a deficient level of teacher training in terms of technological appropriation, as difficulties were observed in carrying out teaching activities in a remote format. The objective of this article is to analyze the relationships established by Basic Education teachers from a public school in the municipality of Ilhéus-BA with Digital Information and Communication Technologies (DICT) during the pandemic period and to understand how the demands imposed by the scenario influenced the search for continuing education, the relationship with students' families, the learning constructed, and the challenges projected for future actions, especially regarding teacher training. This text is the result of research conducted in a Stricto Sensu Postgraduate Program at a public university in the State of Bahia, between 2022-2023, with a qualitative, exploratory, and descriptive research-training approach. Questionnaires, semi-structured interviews, and focus groups were used. The results show that teachers redefined their pedagogical practices to meet the demands imposed by the pandemic. This process was hampered by limitations, such as a lack or insufficiency of technological resources on the part of teachers and students' families, as well as the absence of effective public policies that offered adequate support during that period. In this scenario, the appropriation of ICTs occurred mainly through the teachers' own initiative, who sought training to use these resources, highlighting challenges and lessons that have repercussions on future perspectives for teacher training.

Palabras clave: escuela pública; formación docente; políticas públicas; tecnologías digitales de la información y la comunicación.

1 Introdução

Os dilemas e impasses enfrentados por docentes das escolas públicas e pelos familiares dos estudantes foram significativamente intensificados durante a pandemia da covid-19, nos anos de 2020 e 2021. A necessidade de distanciamento físico como medida de

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

contenção do vírus levou à suspensão das atividades presenciais e à adoção do chamado ensino remoto emergencial. Esse cenário impôs desafios pedagógicos, tecnológicos e emocionais, exigindo rápidas adaptações por parte das escolas, dos/as professores/as e das famílias.

Nesse sentido, o trabalho dos/as professores/as neste período foi comprometido, visto que a condição das escolas públicas sem ou com pouco recurso tecnológico não atendeu de modo equitativo para a realização das atividades de ensino. Este cenário gerou também insatisfação na comunidade (docentes, discentes e famílias) diante do descaso do Poder Público quanto a realidade e necessidades das escolas públicas para o seu pleno funcionamento.

Além disso, diante das dificuldades encontradas para o ensino no formato remoto o contexto de pandemia revelou também uma formação docente deficitária, no que concerne à apropriação tecnológica. Essas dificuldades estão relacionadas à oferta de recursos tecnológicos por parte das escolas públicas, e à prática do/a professor/a que também não estava preparado/a para lecionar em cenário de imprevisibilidade, como o da pandemia, que devido ao distanciamento físico exigiu metodologias e tecnologias para dar continuidade às atividades escolares e manter o vínculo com discentes e seus familiares.

Neste artigo, analisaremos as relações estabelecidas pelos/as professores/as da Educação Básica de uma escola pública do município de Ilhéus-BA com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no período pandêmico e buscamos compreender de que forma as demandas impostas por esse cenário influenciaram a procura por formação continuada, a relação com os familiares dos/as estudantes, as aprendizagens construídas e os desafios projetados para ações futuras, especialmente no que se refere à formação docente.

Para atender aos objetivos propostos, adotamos uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-formação, que na concepção de Josso (2004, p. 113, grifo da autora) “cada etapa da ‘pesquisa-formação’ é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado, possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”. Posto isso, esse tipo de pesquisa oportuniza momentos de formação do/a pesquisador/a e dos/as participantes, de modo que ao envolver-se num processo reflexivo

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

pode possibilitar a ele repensar sua prática por meio do conhecimento já existente, com o novo, numa dinâmica formativa de reflexão, a partir da própria prática.

Nesse sentido, a formação também acontece na troca de experiência com os pares nos momentos da construção dos dados, na interação discursiva durante a entrevista semiestruturada, e nas narrativas no grupo focal. A pesquisa possui o caráter exploratório e descritivo, que para Gil (2002) são realizadas por pesquisadores/as que pretendem investigar atuações práticas em setores educacionais, econômicos e políticos.

A produção dos dados ocorreu no ano de 2023. Em julho desse ano, realizamos entrevistas semiestruturadas com três coordenadoras pedagógicas e o grupo focal com nove professoras que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) em uma escola da rede municipal de Ilhéus/BA. Como critério de inclusão, participaram da pesquisa, professoras e coordenadoras que estavam atuando no quadro de profissionais efetivos da escola. Foram excluídos/as docentes em regime de contrato temporário, devido a rotatividade, e assim não estiveram na escola no período da pandemia em 2020/2021, recorte temporal da pesquisa.

Para preservar a identidade das participantes, foram utilizados nomes fictícios. Com uma leitura detalhada, os dados foram analisados de acordo com os enunciados, baseados nos estudos de Bakhtin. Na concepção do autor, a cada enunciação que buscamos compreender de maneira responsável e ética, estabelecemos diálogo numa relação de locutor e receptor, quanto mais numerosas as palavras, mais profunda é a nossa compreensão (Bakhtin, 2009). Nesse sentido, o processo de dialogização dos sujeitos são expressos pela concepção de mundo que é formada de acordo com as vivências e experiências dos indivíduos na relação com o outro e com meio social através da palavra.

Nessa direção, coadunamos com Freire quando infere que o ser humano traduz a sua existência pela palavra, numa linguagem existencial (Moura, 2019). Com isso, apoiamo-nos no termo *palavramundo,* em que é possível fazer uma leitura de mundo dos sujeitos a partir da palavra. Nessa direção, buscamos compreender o contexto dos/as participantes da pesquisa a partir dos relatos discursivos na perspectiva dialógica.

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

Como desdobramento dessa questão, debruçamo-nos em: discutir as demandas impostas pelo contexto pandêmico às comunidades escolares, com vistas a dar continuidade às atividades administrativas e de ensino, no formato não presencial; o fazer pedagógico com as tecnologias digitais; lidar com as insuficiências de infraestrutura das escolas que foram expostas de maneira contundente na pandemia, as novas estratégias para a prática pedagógica e aprendizagem dos/as estudantes que exigiu uma maior participação da família na vida escolar dos/as seus filhos/as; as aprendizagens construídas no período e os desafios projetados para ações futuras, especialmente no que se refere à formação docente.

2 Escassez e insuficiências na Educação Básica pública: problemas descortinados e ampliados no período pandêmico

O cenário mundial marcado pela covid-19 — doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), identificado na China no final de 2019 e que chegou ao Brasil no início de 2020 — impôs desafios intensos e sem precedentes às áreas da saúde, educação, cultura e economia, entre tantas outras profundamente afetadas. No contexto brasileiro, os governos federal, estaduais e municipais enfrentaram enormes dificuldades ao lidar com a precarização do sistema de saúde em um país historicamente marcado por profundas desigualdades sociais, diante de uma das maiores crises sanitárias da história recente.

Enquanto problema de saúde pública, a pandemia exigiu a adoção de medidas rigorosas para conter a disseminação do vírus, sendo o distanciamento físico — recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) — uma das principais estratégias. Em meio a um período de luto coletivo, com elevado número de mortes e adoecimentos, a população vivenciou um cenário de inseguranças, incertezas e impactos emocionais significativos, que atingiram de forma contundente diferentes dimensões da vida social em escala global.

Nesse contexto, o Brasil vivenciava também uma crise política no âmbito do Governo Federal, então sob a presidência de Jair Bolsonaro, cuja condução da pandemia foi amplamente criticada por diferentes setores da sociedade. Tal postura contribuiu para o agravamento dos desafios impostos pela covid-19 à população brasileira. Reportagem veiculada no Portal G1, com base em declarações da diretora-executiva da organização não governamental Médicos Sem Fronteiras, Ana de Lemos, alertava para a gravidade da crise

sanitária no país e denunciava a ausência de coordenação e de apoio político efetivo para o enfrentamento adequado da pandemia (G1, 2021).

A postura marcada pelo negacionismo por parte do então Presidente e de membros do governo federal resultou na adoção de medidas consideradas insuficientes para a contenção do vírus, incluindo entraves no processo de aquisição de vacinas. Esse cenário impactou não apenas a área da saúde, mas também o funcionamento de outras instituições sociais, entre elas as educacionais, aprofundando ainda mais as dificuldades enfrentadas no período.

Arruda (2020) destaca que o novo coronavírus transformou a escola em um dos ambientes mais temidos durante a pandemia, em razão da multiplicidade e heterogeneidade de sujeitos que a compõem e da intensa interação física entre professores/as, estudantes e demais membros da comunidade escolar. Esse contexto ampliava o risco de contaminação e de transmissão do vírus para diferentes núcleos familiares, incluindo pessoas idosas, consideradas mais vulneráveis às formas graves da doença.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2019, havia, naquele período, 47,9 milhões de estudantes matriculados/as na Educação Básica no Brasil. Esses números evidenciam a dimensão do desafio enfrentado por professores/as e estudantes, que precisaram se reinventar e buscar alternativas para garantir a continuidade do processo educativo diante da suspensão das atividades presenciais (Brasil, 2020d).

Em 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou as Portarias nº 343 e nº 934, autorizando a substituição das atividades presenciais por ações mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação, além da flexibilização do calendário escolar (Brasil, 2020a, 2020b). A medida foi posteriormente prorrogada pelo Ato nº 42, de 27 de maio de 2020, do Presidente da Mesa do Congresso Nacional. No contexto da pandemia, coube aos conselhos estaduais e municipais orientar as instituições de ensino conforme as regulamentações estabelecidas pelo MEC.

Nesse contexto de suspensão das atividades de ensino presenciais e flexibilização do calendário escolar como medida para contenção do vírus, foi necessário pensar em alternativas para dar continuidade a essas atividades e manter contato com milhões de estudantes matriculados na Educação Básica e no Ensino Superior. Cada uma, escolas

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

privadas e públicas, dentro das suas respectivas realidades, situações geracionais e financeiras, adotou excepcionalmente o modelo de ensino denominado Ensino Remoto Emergencial, como substituto das atividades presenciais, no período da pandemia, definido como aquele "utilizado em situações emergenciais, nas quais as atividades educativas presenciais precisam ser suspensas" (Oliveira *et al.*, 2020, p. 11). Ainda de acordo com os autores ele foi realizado mediante o uso de material impresso, canal de televisão, salas virtuais, aulas síncronas e assíncronas com docentes.

Nesse cenário marcado por múltiplas complexidades, familiares e docentes — especialmente aqueles vinculados às escolas da rede pública — enfrentaram inúmeros desafios. A falta de acesso à internet, as limitações na apropriação das tecnologias digitais, a insuficiência de apoio pedagógico e outras condições adversas impactaram de maneira significativa o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dessas instituições.

Nesse contexto de acentuadas desigualdades e dificuldades estruturais, o então Presidente da República, Jair Bolsonaro, vetou o Projeto de Lei que previa o repasse de recursos da União ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios, com o objetivo de garantir acesso à internet a professores/as e estudantes da rede pública durante a pandemia (Agência Câmara de Notícias, 2021). Tal decisão agravou ainda mais os obstáculos já enfrentados por essas comunidades escolares, ampliando as limitações no acesso às atividades remotas e aprofundando as disparidades educacionais.

Para ter acesso às plataformas digitais, os/as professores/as tiveram que adquirir aparatos tecnológicos com recursos próprios, o que inviabilizou a participação de diversos docentes em cursos para formação continuada, por exemplo. Além disso, as formações aconteceram de maneira "genérica", uma vez que os/as professores/as não tinham familiaridade com as plataformas em que eram ofertados os cursos, e não existiu diálogo entre docentes e formadores. Essa falta de interação dificultou e, em algumas unidades escolares, inviabilizou o atendimento à demanda formativa de acordo com a realidade das escolas de diferentes estados e regiões.

Em consonância com as Portarias nº 343 e nº 934 e com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que orientou o Ensino Remoto Emergencial, Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 2) problematizam que "sem escolas, alunos de todas as idades e de todas as

camadas sociais permanecem, teoricamente, em casa". A ênfase no termo "teoricamente" evidencia as profundas desigualdades sociais no país, uma vez que grande parte dos/as estudantes pertence a famílias de baixo poder aquisitivo. Nessas condições, muitos/as não dispunham de espaço adequado para estudo, mobiliário apropriado, acesso à internet com velocidade suficiente ou equipamentos tecnológicos, o que comprometeu significativamente sua participação nas atividades remotas. Eles ainda asseveram:

> É necessário especificar que essa casa, para as classes média e alta, se constitui numa edificação com diversos cômodos, que permite arranjos, para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas; já para as classes populares, a casa é, muitas vezes, um único cômodo, onde convivem muitas pessoas, de pequenos a idosos, o que torna praticamente impossível permanecer nesse espaço o dia todo, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exige o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente aquelas ligadas a experiência educacional (Pretto; Bonilla; Sena, 2020, p. 2).

Nesse sentido, Pretto, Bonilla e Sena (2020) destacam que as dificuldades enfrentadas pelas famílias em situação de pobreza se intensificaram durante a pandemia, envolvendo a falta de emprego, a suspensão da alimentação escolar e o consequente aumento das despesas domésticas, agravados pelo impacto na saúde mental devido ao isolamento prolongado, entre outras problemáticas decorrentes das desigualdades sociais. Em contrapartida, os autores apontam que, para as classes média e alta, surgiram discursos favoráveis ao fortalecimento do ensino domiciliar, muitas vezes com o intuito de enfraquecer a escola pública.

Tais discursos se concretizavam "através de medidas como corte de recursos, esvaziamento da perspectiva crítica da formação escolar, da convivência com os diferentes, culturas e valores, da desvalorização do docente e do conhecimento histórico-científico" (Pretto; Bonilla; Sena, 2020, p. 3). No período pandêmico, as ações do governo vigente potencializaram a precarização da escola pública, promovendo um modelo de educação a distância que não atendeu às necessidades da maioria da população e comprometeu o caráter humanístico e plural da instituição escolar.

Segundo publicação de Gomes (2022), no Jornal Correio, a Bahia foi um dos estados que não apresentou nenhum plano de ensino no ano de 2020, sendo retomada as atividades em 2021, com a adoção do Ensino Remoto Emergencial. Mesmo nesse formato foram

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

identificadas dificuldades de acesso para estudantes e de trabalho para docentes. Nessa direção, Alves (2020, p. 255) assinala que "a proposta de Educação remota para a rede pública na Bahia, pôde se constituir em um grande equívoco, pois os estudantes, na sua maioria, são oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais".

Concomitantemente, "na cidade de Ilhéus, em 2020 não houve adesão ao Ensino Remoto Emergencial, devido as dificuldades das famílias com as tecnologias e a precarização de recursos das escolas municipais" (Pinto; Junior; Costa, 2020, p. 58). Nesse ínterim, é possível afirmar que a educação no ano de 2020 foi negada a milhões de brasileiros, dentre eles os baianos; que as dificuldades de acesso à conectividade enfrentada durante o ensino remoto por estudantes e professores/as evidencia que as autoridades governamentais não se organizaram, tendo em vista que tiveram o ano de 2020 para, no "mínimo", preparar o retorno em 2021, o que também não foi realizado a contento.

Diante desse cenário, as desigualdades no acesso a recursos tecnológicos para a continuidade das atividades de ensino tornaram-se ainda mais evidentes, especialmente porque as decisões tomadas pelos órgãos governamentais pouco contribuíram para mitigar as condições precárias enfrentadas pelas instituições e suas comunidades, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Frente a essas dificuldades, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) destacou que:

> A realidade que então se descortinou expôs de forma contundente profundas desigualdades, dentre elas, a falta de experiência das escolas para lidar com as tecnologias de informação e comunicação (as chamadas TICs), a inexistência de recursos tecnológicos para que milhões de alunos pudessem continuar a estudar, a necessidade de maior capacitação e apoio para que os professores possam ensinar, apoiar e orientar os estudos a distância (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, 2020, p. 12).

A crise sanitária descortinou a problemática que permeia de maneira acentuada a Educação Básica pública de modo extensivo e excludente. "A pandemia veio colocar luz sobre determinadas coisas que eram inaceitáveis, mas que ficavam muitas vezes escondidas, como escolas sem água, sem o mínimo de infraestrutura adequada" (Schneider, 2022, n. p.)

Para garantir o cumprimento da Constituição Federal brasileira de 1988, em que foi assegurado o direito à educação a todos/as, é necessário também garantir as condições

propícias para aprendizagem no ambiente escolar; não basta a matrícula, mas a garantia de permanência dos/as estudantes. Porém, a realidade das escolas públicas não condiz com condições apropriadas, favoráveis aos/às estudantes para que ocorra o ensino e aprendizagem a contento.

Nas redes de ensino, se as escolas públicas tivessem estrutura tecnológica de qualidade, provavelmente a comunidade escolar poderia ter sido menos afetada. Como afirmam os autores:

> mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc. determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o ensino remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (Saviani; Galvão, 2021, p. 38, grifo nosso).

Diante de um cenário repleto de complexidades, os desafios enfrentados por professores/as, famílias e estudantes foram imensos. A ausência de recursos adequados fez com que os/as alunos/as das escolas públicas fossem os mais prejudicados, ampliando significativamente as desigualdades de oportunidades educacionais. Nesse contexto, torna-se evidente a correlação de forças do sistema capitalista nos impactos da pandemia sobre a classe trabalhadora, como assinalam Saviani e Galvão (2021, p. 38): “os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições”.

Pesquisas no campo educacional apontavam problemas recorrentes de infraestrutura e conectividade, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantissem investimento financeiro adequado às instituições de ensino. Como destacam Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 06), “nossas escolas e universidades ainda carecem de infraestrutura de serviço de banda larga de qualidade”. Os autores enfatizam que, para o pleno desenvolvimento das atividades escolares, são imprescindíveis recursos tecnológicos e acesso à internet confiável, docentes

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

capacitados para a apropriação das tecnologias digitais e a valorização de práticas coletivas que fortaleçam a colaboração dentro das escolas.

Nesse sentido, a pandemia evidenciou a importância das tecnologias digitais no processo educativo, ao mesmo tempo em que revelou a insuficiência ou ausência desses recursos em muitas escolas. Essa carência comprometeu a conectividade e a presença das instituições no ciberespaço, gerando um distanciamento entre as práticas escolares e o cotidiano dos/as estudantes. Como consequência, a cultura escolar tornou-se descontextualizada em relação à cultura digital, afetando diretamente a relação entre escola e discentes. No próximo tópico, discutiremos com mais profundidade as questões que reforçam esse afastamento.

3 O fazer pedagógico de docentes com as tecnologias digitais: contextos insurgentes

No contexto da pandemia, os/as professores/as enfrentaram grandes desafios em seu ambiente de trabalho, tanto no plano emocional quanto no profissional. A necessidade de utilizar tecnologias digitais para manter o vínculo com os/as estudantes e com a comunidade escolar colocou-os/as diante de circunstâncias complexas, exigindo rápidas adaptações e resiliência frente a um cenário inédito.

Esses desafios estão, em grande parte, relacionados à insuficiência de políticas públicas voltadas para a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas, refletindo-se na falta de acesso às tecnologias digitais e na escassez de formações continuadas para professores/as terem condições de propor atividades pedagógicas mediadas por esses recursos (Bonilla, 2010). Essa lacuna torna-se evidente nos relatos das docentes participantes da pesquisa:

> Em 2020, não tivemos atividades com os professores, apenas lives e estudos promovidos pela Seduc com os supervisores (Flor Bela Espanca).
>
> No início de 2021, o maior desafio foi a falta de experiência com o uso das tecnologias, além disso, houve uma questão muito forte, que foi o emocional abalado, as pessoas estavam frágeis, com o medo, a sensação que tinha era que tínhamos chegado no futuro, tendo que sair da zona de conforto para um desafio muito grande, porque o professor foi

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

> exposto, houve uma exposição. Um dos grandes desafios foi ter que lidar com o 'medo', inclusive de ter que lidar com as novas tecnologias (Florisbela).

> Foi muito cansativo, inclusive. No início, assim, a gente achou muito difícil. Achávamos que não conseguiríamos nada. Porque também a gente não estava tão concentrada. Eu mesma estava muito abalada emocionalmente. Quando a gente começou a conversar em grupo, mesmo de longe, a gente conseguiu fazer muita coisa e valeu a pena. Nesse tempo, o computador deu defeito, mas aí... pegava o celular do meu filho quando o meu também não estava funcionando. Mas, a gente fazia, assim, aquela troca. Eu tive muita ajuda tecnológica dos meus filhos. Eu costumo dizer que eles foram meus professores, né? (Júlia).

Flor Bela Espanca é coordenadora e, de acordo com o relato dela, em 2020, foi negado o direito à educação para os/as estudantes, e os/as professores/as não tiveram formações, nenhuma ação da Secretaria de Educação (Seduc) para cursos, diálogo sobre a situação de angústia com vistas a minimizar os danos emocionais causados pela pandemia. É possível sinalizar que houve um período de silêncio da Seduc com os/as docentes da rede municipal de Ilhéus, já que as *lives* e os estudos eram apenas para os/as coordenadores/as.

Ademais, para além do medo diante do contexto pandêmico e da falta de experiências com recursos tecnológicos, podemos perceber a ausência de apoio num cenário devastador, em que o profissional necessitou de amparo dos governos. No relato de Júlia, quando fala da interação em grupo, mesmo de longe, reflete a busca por parceria com as colegas de trabalho. Enquanto no relato de Florisbela "o medo de lidar com as novas tecnologias" expressa a falta de familiarização com as TDIC no campo profissional. "Com a chegada da pandemia em 2020, muitos professores, em todos os segmentos da educação, tiveram que enfrentar o desafio de se engajar, pela primeira vez, com esses artefatos" (Ferreira, 2023, p. 27). Observa-se que as professoras destacam o coleguismo e o senso de coletividade nas ações desenvolvidas durante o período pandêmico, elementos que se mostraram essenciais para o exercício da criatividade em meio a um cenário marcado por angústia, insegurança, tensão, precarização e resistência.

Em contrapartida, Saviani e Galvão (2021) alertam para os discursos que circulam em torno do Ensino Remoto Emergencial, nos quais, sob a lógica neoliberal, as TDIC são

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

apresentadas como ferramentas capazes de substituir ou desvalorizar o trabalho dos/as professores/as, servindo principalmente aos interesses do mercado capitalista. No entanto, nenhum recurso tecnológico pode substituir o/a profissional docente, considerando a complexidade e a centralidade de sua atuação no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é fundamental promover espaços e estratégias que possibilitem aos/às professores/as a apropriação crítica e criativa dessas tecnologias em sala de aula. Dessa forma,

> A escola precisa garantir o que é essencial (clássico) para que os indivíduos se formem enquanto cidadãos atuantes na sociedade, ao contrário de inviabilizar, silenciar ou suprimir qualquer expressão cultural, destina-se a garantir que essa riqueza esteja na escola, socializada com todas e todos (Saviani; Galvão, 2021, p. 40).

Coadunamos com os autores ao afirmar que o papel da escola deve ser o de promover atividades culturais sistemáticas que reforcem uma educação humanista e crítica, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa e democrática, com o/a professor/a atuando como protagonista desse processo. É ele/a quem identifica as necessidades cognitivas dos/as discentes e, a partir disso, elabora projetos de ação que dão sentido à sua prática profissional.

Nesse contexto, torna-se fundamental a inclusão digital nas escolas aliada à formação continuada dos/as docentes, de modo a possibilitar um ensino que possa atender às demandas sociais dos/as estudantes. A pandemia evidenciou, de forma clara, a precarização do acesso às tecnologias e as dificuldades no uso desses recursos no processo de ensino, reforçando a urgência de políticas e estratégias que superem essas lacunas.

Coadunando com Bonilla (2010), que as iniciativas governamentais para promover a inclusão digital nas escolas públicas ainda refletem a percepção equivocada de que a inclusão digital está separada da educação, como se fossem dimensões independentes. Para além da falta de recursos nas escolas, persistem limitações como a ausência ou insuficiência de apoio pedagógico aos/às professores/as no uso das tecnologias digitais, acesso limitado à internet, falta de manutenção dos equipamentos, entre outros fatores que dificultam ou até impedem a prática de ensino que possa dialogar e se utilizar da cultura digital para potencializar e ressignificar a aprendizagem dos discentes.

Nesse contexto de precarização, os/as docentes sentem-se obrigados/as a buscar, por iniciativa própria, oportunidades de formação — seja em cursos de pós-graduação lato sensu, presenciais ou a distância, seja em cursos rápidos on-line — com o objetivo de se sentirem mais preparados/as para atuar de forma efetiva em sala de aula. No entanto, mesmo com essa dedicação, as limitações estruturais das escolas continuam a comprometer a melhoria do ensino, reforçando a urgência de políticas públicas que integrem efetivamente inclusão digital, formação docente e condições adequadas de infraestrutura, conforme apontam Saviani e Galvão (2021, p. 40)

> Sabemos que as escolas públicas carecem, há muito tempo, de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto. Isso é bastante ilustrativo das impossibilidades de falarmos em condições propícias para adequações de forma do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, destacamos a infraestrutura das escolas públicas como um problema histórico e de governança. Tais instituições atendem, em sua maioria, estudantes pertencentes a comunidades carentes e deveriam dispor de recursos suficientes para o melhor desenvolvimento educacional no país. Essa situação de precarização também interfere diretamente no trabalho do/a professor/a, o que pode causar desmotivação e esgotamento mental, diante desse cenário precário das instituições de ensino.

Além disso, as práticas de ensino precisam estar contextualizadas para atender às demandas específicas dos/as estudantes das escolas públicas. Nesse sentido, as condições estruturais e de recursos limitam a atuação do/a docente, mesmo daqueles/as que possuem consciência da importância da formação contínua.

No entanto, apesar de a sociedade, o MEC, as secretarias de educação e gestores/as escolares exigirem essa a formação continuada e pressionarem os/as professores/as a melhorar suas práticas, muitas vezes não disponibilizam os recursos necessários para viabilizar. Essa contradição expõe a categoria docente a dificuldades que podem gerar desmotivação e inibição, dificultando a implementação de novas estratégias pedagógicas capazes de favorecer efetivamente a aprendizagem dos/as alunos/as.

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

Com isso, os/as docentes sentem-se inseguros/as com relação as demandas, bem como "duvidam da capacidade do Ministério da Educação para garantir verbas necessárias à melhoria da qualidade, dos recursos e das condições de trabalho no ensino" (Esteve, 1999, p. 107). Paralelamente, a desvalorização do profissional docente é um dos principais fatores para a desmotivação, como a falta de cumprimento do plano de carreira, questão salarial e reconhecimento do seu trabalho, situações que permanecem no cenário pós-pandêmico.

No que tange o trabalho docente e as novas estratégias de ensino adotadas na pandemia, tivemos as narrativas a seguir:

> Foi em forma dos roteiros em que, geralmente, a explicação da atividade constava no roteiro. E a gente aventurava que se os pais soubessem ou não, está explicando aquele conteúdo para o aluno. Agora sim, os recursos tecnológicos, a prefeitura não ofereceu nenhum recurso. O professor tinha que utilizar aquilo que ele tinha, como celular, notebook, internet. E foi assim, foi um trabalho, né, como diz no popular, toque de caixa (Beatriz, grifo da entrevistada).

> Isso, e a maioria das atividades, a gente não via um retorno realizado pelos alunos, porque muitos alunos não têm um acompanhamento em casa, né? Então, um pequeno grupo realizava as atividades e outra parte, a maioria das vezes, não realizava as atividades. E as atividades da semana, da quinzena seguinte, nem eram, assim, uma continuação, né, digamos, entre aspas, da aprendizagem que houve na última quinzena, porque a gente não tinha acesso àquele material para corrigir antes de 15 dias, porque ele ficava lá, de quarentena, e depois de 15 dias, era o que a gente podia pegar para fazer as correções. Então, o roteiro seguinte nem era baseado naquilo que o aluno conseguiu aprender no roteiro passado (Guilhermina).

O Ensino Remoto Emergencial na instituição pesquisada foi realizado com a adoção de roteiros de aprendizagens, que eram atividades elaboradas pelos/as docentes, de acordo com os componentes curriculares de cada etapa e ano da Educação Básica. Eles eram impressos e entregues à família quinzenalmente, na escola, para os/as estudantes realizar as atividades nos domicílios. O *WhatsApp* era utilizado pelos/as professores/as para esclarecer dúvidas relacionadas ao conteúdo explorado no roteiro. Importante destacar que no momento da entrega dos roteiros às famílias, os protocolos de higiene estabelecido pela vigilância sanitária como uso de máscara, álcool gel e distanciamento físico era cumprido.

Assim, os roteiros eram organizados em pacotes plásticos com o nome da criança e ficavam reservados por um período de quinze dias, antes do dia da entrega. Na devolutiva aos/às professores/as, o material ficava também reservado durante quinze dias, para evitar a proliferação do vírus da Covid-19 e só após esse período era realizada a correção pelo/pela docente de cada turma. Nessa alternância de quinze dias, dependendo da necessidade e solicitação das famílias, os/as docentes ficavam disponíveis no grupo do *WhatsApp* das suas respectivas turmas para explicar a atividade. No entanto, nem todos os familiares e alunos tinham acesso ao recurso tecnológico, outros trabalhavam e só estavam em casa no período da noite.

Com isso, uma parte das crianças somente tinha acesso ao conteúdo com o roteiro de aprendizagem, para essas, a explicação do/a professor/a, se houvesse necessidade, não seria possível. Contudo, Beatriz relata que a "*explicação da atividade constava no roteiro*", o que revela a preocupação dos/as docentes, Beatriz e Guilhermina, em oferecer explicações para que os/as discentes tivessem condições de fazer o que se pedia em cada roteiro.

Guilhermina retrata os conteúdos trabalhados sem continuidade, tendo em vista que os/as professores/as elaboravam roteiros para duas semanas, mas, na devolutiva das atividades pelas famílias para a escola, os pacotes tinham que ficar 15 dias de quarentena para evitar a disseminação do vírus. Logo, na elaboração das atividades seguintes, os/as professores/as ainda não tinham realizado a correção do roteiro anterior. Assim, no dia da devolutiva das atividades pelas famílias na escola, já era disponibilizado o roteiro da quinzena seguinte, porém, eles/elas não tinham condições de analisar as atividades e o aprendizado das crianças, para elaborar um conteúdo na sequência, de acordo com a análise da atividade realizada pela criança na quinzena anterior.

No contexto do Ensino Remoto Emergencial, nem todas as escolas, famílias e docentes tiveram condições de participar plenamente do processo de escolarização, sendo muitas instituições confrontadas com impasses decorrentes da precariedade estrutural, da falta de acesso a recursos tecnológicos e da limitada apropriação desses recursos por estudantes e professores/as.

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

A partir dos relatos dos/as participantes, evidencia-se o protagonismo dos/as professores/as da escola em questão, que, mesmo diante das adversidades políticas e sociais que atravessaram as instituições, continuaram a viabilizar as ações escolares. Como ressalta Bakhtin (2009, p. 15), "a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência à hierarquia". Dessa forma, enquanto sujeitos críticos e reflexivos, os/as professores/as se tornaram protagonistas durante a pandemia isso porque:

> O protagonismo representa, em sua essência, uma ação de resistência contra a opressão, discriminação, apartheid social, rejeição, desrespeito e negação ao diferente, por esta razão, não se pode falar em protagonismo, omitindo-se que este ao mesmo que resulta da ação mediadora também a impulsiona e, por conseguinte, também reflete na dimensão política desta ação (Gomes, 2019, p. 11).

Nessa perspectiva, assumir o protagonismo não significou que os/as docentes deixaram de sentir a opressão e os impactos das ações governamentais, materializados, por exemplo, na falta de recursos e na necessidade de atuar em condições inéditas e desafiadoras. Contudo, o compromisso com os/as alunos/as os/as impulsionou a resistir, buscar soluções e agir em favor dos/as estudantes e familiares que possuíam pouco ou nenhum acesso às tecnologias necessárias para manter o vínculo com a escola. Contudo, esse protagonismo é de atribuição do poder público, especialmente ao Governo Federal, que, dentre outras ações, tem a obrigação de definir normas nacionais, apoiar tecnicamente e financeiramente os estados e municípios na oferta e manutenção da educação básica.

É importante destacar que, enquanto sujeitos ativos, críticos e reflexivos, os/as professores/as vivenciaram mudanças significativas que impactaram diretamente sua prática docente. Inseridos/as no contexto pandêmico, tiveram contato direto com as carências acentuadas para a realização de seu trabalho e com o abandono por parte das autoridades governamentais. Nesse cenário, a relevância da relação entre professor/a, aluno/a e família tornou-se ainda mais evidente, uma vez que esses eram os principais "atores" do processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia.

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

> Bom, durante a pandemia a gente ficou um ano, né? Foi 2020, a gente não trabalhou. Aí, em 2021, aí nós voltamos. Trabalhamos no começo pelo WhatsApp, né? A comunicação com os pais e as atividades, tudo era pelo WhatsApp. A gente cumpria esse horário em casa, era um home office. Depois, eu não me lembro o mês, mas depois, a gente passou a trabalhar em sala de aula, mas a gente trabalhava uma semana com metade da turma. Era um rodízio, né? Na outra semana, a gente trabalhava com a outra metade da turma. As turmas eram divididas ao meio e aí trabalhava uma semana com outra, e o mesmo planejamento ficava 15 dias. A turma que ficava em casa, a gente tinha que mandar roteiro de aprendizagem. E a turma, em sala de aula, tinha aula normal. Então, a gente trabalhou 2021 assim, no começo, sem contato com alunos e depois a gente tinha esse contato (Maricota).

> Agora, assim, eu acho que no tempo da pandemia, a gente ficou muito parado, porque a gente não teve como tomar nenhuma decisão para fazer algo. A gente ficou esperando pela Secretaria de Educação, que ficou esperando não sei por quem. Demorou muito para a gente entrar em ação. E na questão da tecnologia, era difícil para todo mundo, mas nada é impossível. Aí, eu cheguei a fazer uns videozinhos, fazendo uns ratinhos de papelão. Como é o nome disso? Fantoche. Contando uma história, eu contei uma fábula. Depois, foi uma fábula no roteiro. E depois, eu fui ensinar a fazer a dobradura, coisa rápida. E eu fiz um vídeo, postei, né? Então, assim, a gente também dava assessoria, não dava? Aos pais, sobre as atividades, né? Que alguns tinham algumas dificuldades e perguntavam, e a gente respondia direcionando. Teve essas coisas. Não foi de todo ruim, não. Só foi assim. Teve a parte boa, né? Porque a gente viu também que a gente era capaz de fazer algo mais. Além do que a gente faz em sala de aula. Eu vi isso em mim (Alexandrina).

As duas professoras trazem, em seus relatos, a comunicação com os familiares dos/as alunos/as, evidenciando que antes da pandemia não existia diálogo por meio das tecnologias digitais entre os familiares e as escolas públicas, mas, com a necessidade de comunicação e o com o distanciamento físico na pandemia, utilizavam o *WhatsApp* que era o aplicativo mais acessível, tanto para as famílias quanto para os/as docentes.

As novas demandas para que fosse possível realizar as atividades inerentes à docência colocaram-nas como aprendizes naquele contexto de intensos desafios, principalmente em função do silêncio e da negligência da Secretaria de Educação do município, no ano de 2021, como retrata, Alexandrina. Contudo, quando os/as docentes entraram em ação com atividades mediadas pelas tecnologias, os roteiros de aprendizagem e o "sistema de rodízio", em que metade da turma assistia aula numa semana, enquanto a outra realizava atividade em casa com

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

o roteiro de aprendizagem, fizeram o ensino acontecer. O objetivo do "sistema de rodízio" era diminuir a quantidade de alunos por turma e, assim, possibilitar o distanciamento físico na sala de aula.

Nesse contexto, quando a docente afirma que "viu que era capaz de fazer mais além do que faz na sala de aula", é porque a tecnologia como recurso para mediação didático-pedagógica naquele período foi novidade, ela não tinha essa prática antes. Além do processo constante de aprendizagem dos/as profissionais enquanto atuavam, tiveram que enfrentar também desafios na relação com as famílias no processo de ensino, como relata a docente a seguir:

> Difícil também foi, em 2021, muita tensão, porque tudo mudou, e, assim, a questão das aulas remotas, não sabia, teve que estar procurando meios, foi muito complicado, foi um dos grandes desafios. A gente era trabalhando, e era o aprendizado para gente mesmo, e a gente mandava os roteiros para a criança estudar, e quando a gente voltou, foi quando percebemos, né? E até porque, quando eles recebiam as atividades que a gente preparava, os pais também não tinham experiência nenhuma de dar aula para eles. E também tinham os pais que respondiam as atividades no lugar dos filhos, porque não estavam preparados, outros não se preocupavam com a formação do seu filho, não se preocupava com a educação do seu filho, respondiam de qualquer jeito, ou não respondiam, não vinham pegar e devolver os roteiros de aprendizagem (Cláudia).

A professora, no seu lugar de fala, destaca a experiência de ter que lidar com os impasses nessa relação família e atividades escolares, situações adversas como a falta de devolutiva das atividades, os erros e acertos, a não realização pela criança, mas pelos responsáveis, esses dilemas poderiam ser atenuados com a relação professor/a aluno/a mediada pelas TDIC nesse período, mas, para isso, todos e todas deveriam ter recursos tecnológicos disponíveis e saber utilizá-los.

Não podemos esquecer que para utilizar as TDIC como recurso no processo de ensino-aprendizagem é necessária apropriação de determinados saberes. Segundo Tardif (2011) e Gauthier (1998), esses saberes são construídos a partir da formação profissional, das disciplinas dos cursos de formação, do currículo, da experiência docente, da ciência da educação e da própria prática educativa. Como observado, tais saberes se consolidam ao longo da trajetória na docência.

Concordamos com Nóvoa (2022) ao afirmar que esses saberes precisam ser constantemente ressignificados no contexto da prática profissional. Nesse sentido, alinhamos

com Freire (2007), ao reconhecer que a construção e a atualização desses saberes dependem da imersão do/a professor/a em um processo contínuo de formação, capaz de potencializar sua curiosidade, criatividade, participação, diálogo, reflexão e ação pedagógica.

Nesse contexto, torna-se imprescindível repensar tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos/as docentes, de modo a responder, com maior efetividade, às demandas colocadas pelos/as estudantes na contemporaneidade. As experiências vivenciadas durante a pandemia evidenciaram, de forma contundente, os inúmeros desafios enfrentados pela comunidade escolar. A superação dessas situações requer a implementação de políticas públicas educacionais concebidas a partir de uma perspectiva ampla, sistêmica e articulada, que contemple não apenas a qualificação profissional docente, mas também a melhoria da infraestrutura das instituições de ensino, a valorização por meio de planos de carreira e remuneração adequada, bem como condições de trabalho que assegurem equidade no processo educativo.

4 Considerações finais

A precarização do trabalho docente, desvelada e intensificada no período pandêmico, evidenciou de forma contundente as fragilidades estruturais que atravessam a profissão. As dificuldades enfrentadas no exercício da docência, em um contexto de ensino remoto emergencial, revelaram não apenas os limites das condições de trabalho, mas também a urgência de repensar o lugar das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas.

Tornou-se evidente que a simples garantia de acesso a recursos tecnológicos é insuficiente; faz-se necessário investir em processos formativos capazes de promover a apropriação crítica, reflexiva e pedagógica das tecnologias digitais pelos/as professores/as, integrando-as de modo significativo às práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, os/as docentes precisaram reinventar-se para responder às demandas impostas por um período marcado por incertezas e complexidades. Tal reinvenção ocorreu em meio a inúmeras limitações, como a ausência ou precariedade de acesso a recursos digitais por

DOI: 10.5281/zenodo.21313334

parte do corpo docente e das famílias, assim como a insuficiência — e, em muitos casos, a omissão — do poder público no oferecimento do suporte necessário à comunidade escolar. Diante dessas adversidades, os/as profissionais da educação foram compelidos/as a buscar, por iniciativa própria, conhecimentos e estratégias para utilizar as tecnologias digitais como recurso pedagógico, evidenciando compromisso, responsabilidade e resistência no fazer docente.

Os discursos das participantes da pesquisa reforçam que essa busca por conhecimento foi impulsionada pela inquietação diante de uma realidade inédita na prática profissional. Professores/as e coordenadores/as precisaram criar estratégias para manter o vínculo com alunos/as e familiares, especialmente no ano de 2020, período em que não houve orientações ou atividades deliberadas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, para além da participação em cursos on-line. Muitos/as docentes aprenderam a utilizar recursos digitais no próprio exercício da prática, em um movimento simultâneo de aprender enquanto ensinavam.

Destaca-se, portanto, o protagonismo desses/as profissionais em um contexto adverso, no qual, apesar das limitações estruturais, conseguiram preservar os vínculos com estudantes e suas famílias durante o distanciamento físico.

Por fim, esta pesquisa pretende contribuir para o debate acerca da apropriação tecnológica por professores/as da Educação Básica pública, fomentando reflexões sobre os desafios e as perspectivas na construção de saberes para o trabalho com as TDIC nas escolas. Espera-se, assim, colaborar para o repensar das políticas e dos modelos de formação continuada ofertados às/aos docentes, de modo que estejam alinhados às demandas do século XXI e às reais condições de exercício da docência.

Referências

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, SE, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047. Acesso em: 3 maio 2023.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. DOI: https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.621. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 23 mar. 2023.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BOLSONARO veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas, **Agência Câmara de Notícias,** mar. 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas. Acesso em: 7 jul. 2023.

BONILLA, M. H. S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, Ano XXII, n. 34, p. 40-60 jun. 2010. DOI:10.5007/2175-8042.2010n34p40. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840. Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020**. Brasília, DF 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 1 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 1 maio 2023.

BRASIL. **Ato do Presidente da mesa do Congresso Nacional nº 42**. Brasília, DF, Congresso Nacional, 2020c. Disponível: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=396037. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf.

FERREIRA, G. M. dos S. Da distopia à esperança: uma experiência formativa. *In*: FERREIRA, G. M. dos S.; LEMGRUBER, M. S.; CABRER, T. L. (org.). **Educação, tecnologia e ficção** [recurso eletrônico]: da distopia à esperança. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALTHIER, C. (org.). **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

G1. FALHAS na resposta à Covid levam Brasil a 'catástrofe humanitária', dizem Médicos Sem Fronteiras. **Portal G1**, abr. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/15/falhas-na-resposta-a-covid-levam-brasil-a-catastrofe-humanitaria-dizem-medicos-sem-fronteiras.ghtml. Acesso em: 4 maio 2023.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Donaldson. Bahia tira zero em ensino na pandemia. **CORREIO**, maio, 2022. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/bahia-tira-zero-em-ensino-na-pandemia/. Acesso em: 4 maio 2023.

GOMES, H. F. Protagonismo social e mediação da informação. **Rev. LOGEION:** Filosofia da informação**,** Rio de janeiro, v. 5, mar./ago. 2019. DOI: https://doi.org/10.21728/logeion.2019v5n2.p10-21**.** Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4644. Acesso em: 20 out. 2023.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MILHARES de alunos estudam em escolas precárias, apontam debatedores. **Agência Senado**, out. 2022. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/10/17/milhares-de-alunos-estudam-em-escolas-precarias-apontam-debatedores. Acesso em: 3 maio 2023.

MOURA, E. M. de. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire - Palavras mundos**. São Carlos: João e Pedro, 2019.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, M. do S. de L. *et al*. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático.** Recife: Edufrpe, 2020. Disponível em:

http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.docentes.ensino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

PINTO, J.; CUNHA JÚNIOR, A. S. C.; COSTA, L. C. da. A educação em Ilhéus-BA durante o período pandêmico da Covid-19: ações e desafios. **Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa** Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 5673, 2020. DOI: 10.36732. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/47. Acesso em: 10 set. 2023.

PRETTO, N. De L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. de S. **Educação em tempo de pandemia**: Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela Covid-19. Salvador: Edição do autor, 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, p. 36- 49, jan. 2021. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view. Acesso em: 10 de jun. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO [UNCME]. **Educação em tempos de pandemia**: direitos, normatização e controle social. 2020. Disponível em: https://uncme.org.br/novo/wp-content/uploads/2020/08/Educacao-em-tempos-de-pandemia.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.