



ENSINO SUPERIOR EM CONTEXTO PANDÊMICO: CONTRADIÇÕES, TENSIONAMENTOS E ENFRENTAMENTOS

HIGHER EDUCATION IN AN PANDEMIC CONTEXT: CONTRADICTIONS, TENSIONS AND CONFLICTS

Lívia Andrade Coelho¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0859-0271>

Lilian Moreira Cruz²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4686-5803>

Edite Marques de Moura³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8384-4190>

Resumo:

Em virtude da situação pandêmica causada pela COVID-19 e das medidas sanitárias recomendadas pela Organização Mundial de Saúde – OMS – para controle da doença em todo o mundo, as lideranças políticas regulamentaram diversas medidas restritivas, como por exemplo, a suspensão temporária de atividades presenciais nos mais diversos setores da sociedade, entre eles, na educação escolar e na universitária. Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo discutir o processo de implementação das atividades de ensino não presencial, em cursos de graduação, realizado por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em uma Universidade pública do Estado da Bahia, em específico, as implicações nas demandas para formação de docentes e as condições tecnológicas do corpo discente. Para tanto, fizemos uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva. Como instrumentos para produção de dados, utilizamos a observação e um questionário virtual, com questões abertas e fechadas, para o corpo discente de um dos cursos de graduação. Aliado a isso, analisamos alguns documentos, tais como decretos, resoluções, comunicados, entre outras fontes. Como resultado,

¹ Doutora em Educação (UFBA), Professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)- Brasil. Docente do Programa de Pós-graduação da UESC – Ilhéus/Bahia, Brasil. Grupo de Estudo e Pesquisa em Comunicação e Educação (UESC).

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus/Bahia, Brasil. Grupo de Estudo e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (UESB), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (UFBA). Integra o Programa Coletivo Paulo Freire.

³ Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora Colaboradora no Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco. Técnica Pedagógica e Formadora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Recife – PE e Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes – PE. Membro da Academia de Letras de Jaboatão dos Guararapes. Recife/Pernambuco, Brasil.

podemos apontar que docentes e discentes enfrentaram as mais diversas dificuldades para dar conta das atividades realizadas por meio das TDIC, entre as quais destacamos: insuficiências quanto à formação para uso desses recursos, dos equipamentos utilizados e a rede de internet, causando insatisfação, ansiedade, angústias e adaptação da rotina doméstica aos estudos que de repente “invadiram seu lar”.

Palavras-chave: ensino não presencial; educação superior; tecnologias digitais.

Abstract:

Due to the pandemic situation caused by COVID-19 and the health measures recommended by the World Health Organization - WHO - to control the disease, around the world, political leaders regulated several restrictive measures, such as the temporary suspension of activities in the most diverse sectors of society, including school and university education. Given this context, this article aims to discuss the process of implementing non-presential teaching activities, in undergraduate courses, conducted through Digital Information and Communication Technologies (TDIC), in a public university in the State of Bahia, in specific, the implications in the demands for teacher training and the technological conditions of the student body. To this end, we conducted research with a qualitative approach, exploratory and descriptive. As instruments for data production, we used observation and a virtual questionnaire, with open and closed questions, for the student body of one of the undergraduate courses. Allied to this, we analyzed some documents, such as decrees, resolutions, communiqués, among other sources. As a result, we can point out that teachers and students faced the most diverse difficulties to handle the activities carried out through the TDIC, among which we highlight: insufficiencies regarding the training to use these resources, the equipment used and the internet network, causing dissatisfaction, anxiety, anguish and adaptation of the domestic routine to studies that suddenly “invaded their home”.

Keywords: non-presential teaching; college education; digital technologies.

INTRODUÇÃO

A situação pandêmica deflagrada no mundo inteiro em março do ano de 2020, em razão da Covid-19 (SARS-COV-2), desencadeou uma série de demandas em todos os setores da sociedade, como o adoecimento em massa da população e o aumento do número de mortes, o que culminou na superlotação do sistema público de saúde, queda da economia, fechamento de instituições educativas, entre outros.

Diante deste cenário, a Organização Mundial de Saúde – OMS – elegeu algumas medidas restritivas para reduzir o número de pessoas contaminadas no país, a exemplo do distanciamento social e do uso de máscaras. Desse modo, as Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica tiveram necessidade de fazer adaptações e/ou modificações em seus planejamentos, para que fosse possível dar continuidade às suas atividades educativas, a partir do uso da tecnologia, de forma síncrona e assíncrona.

É fato que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC se tornaram fortes aliadas para amenizar os impactos na educação ocasionados pela situação emergencial e as medidas para manutenção do distanciamento social. Esse cenário complexo trouxe como demanda um célere avanço na adoção desses recursos, não só na educação, mas no comércio, nas instâncias governamentais e em outros setores que também se utilizaram desta tecnologia para dar

continuidade às suas demandas profissionais/estudantis. Foram os recursos tecnológicos, por exemplo, que possibilitaram a oferta de atividades de ensino no formato não presencial.

Todavia, é importante destacar que a pandemia revelou de forma exacerbada as desigualdades sociais, que não são recentes, principalmente no que tange ao acesso à internet e a equipamentos para navegação, como computadores, *tablet* e *smartphones*. Há pelo menos dez anos, os mais diversos institutos de pesquisa do país como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e organizações não governamentais como o Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br, que coordena iniciativas relacionadas ao uso e ao funcionamento da internet no Brasil, publicam dados que evidenciam essa situação.

Diante deste problema, este artigo tem como objetivo discutir o processo de implementação das atividades de ensino não presencial, realizado por meio das TDIC, em uma Universidade pública do Estado da Bahia, em específico os desdobramentos nas demandas para formação inicial e continuada de docentes; a situação dos discentes para acompanhamento e cumprimento das atividades de ensino; as medidas adotadas pela administração geral para essa implementação, entre elas, o regramento para oferta de disciplinas e a solicitação de matrícula.

Para tanto, fizemos uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, considerando que o fenômeno em estudo é recente, carece ser explorado em sua plenitude, assim como é necessária também uma análise minuciosa e descritiva do objeto de estudo. Posto isto, para produção dos dados, realizamos: - levantamento do regramento produzido pela Universidade pesquisada; - observação participante em uma turma de graduação do curso de Pedagogia; - aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas, construído com o uso do *Google Forms* e disponibilizado via e-mail. “O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p.203). É essencial destacar que 55% dos/as discentes matriculados/as responderam ao questionário durante o mês de dezembro de 2020. Optamos em preservar o anonimato da instituição; entretanto, reiteramos que os dados aqui utilizados foram retirados da página da Universidade, ou seja, utilizamos como fonte para produção dos dados os documentos disponíveis na internet – decretos, resoluções, comunicados, entre outras fontes.

Fizemos um levantamento de todo regramento construído e publicado pelo governo brasileiro, nas suas instâncias (federal e estadual), e pela Universidade, a partir do mês de março de 2020, quando foi decretada a situação pandêmica no Brasil. No âmbito da Universidade foi fundamental, por se tratar de uma alternativa que possibilitou também identificar as atividades ofertadas para formação continuada dos/as docentes em efetivo exercício nas atividades de ensino. Com a observação, foram possíveis o acompanhamento e o registro da formação continuada, seu conteúdo, estrutura, carga horária e interação das/os participantes.

A instituição lócus da nossa pesquisa é uma Universidade pública do Estado da Bahia, com sede no interior do Estado, que oferta 33 cursos de pós-graduação, distribuídos entre 26 programas, sendo atendidos todos os colégios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desses, 18 mestrados acadêmicos, 8 doutorados e 7 mestrados profissionais. Quanto aos cursos de graduação, são 22 bacharelados e 11 licenciaturas. No trimestre letivo

excepcional realizado no ano de 2020, 5.323 discentes se matricularam, sendo 3.738 nos cursos de bacharelados e 1.585 nas licenciaturas.

De acordo com dados fornecidos pela Assessoria de Planejamento da Instituição (2020), na composição do quadro docente há 774 professoras/es, sendo 67,8% doutoras/es, 24,6% mestras/es, 5,9% especialistas e 1,5% graduadas/os; 51,4% são homens e 48,5% são mulheres.

Com este estudo, esperamos contribuir para a reflexão e a repolitização da formação docente, em especial a continuada e as contribuições das IES, visto que no momento pandêmico estas Instituições tiveram o desafio de também precisarem responder às próprias demandas formativas do seu corpo docente, assim como atender para as necessidades do corpo discente, pensando em estratégias e ou encaminhamentos para atender às suas solicitações.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA BAHIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRAJETÓRIA E REALIDADE

Para conter o avanço da contaminação do Coronavírus no Estado da Bahia, a realidade não foi diferente do restante do mundo, no que tange às medidas adotadas. O governador do Estado, Rui Costa, entre outras medidas, assinou um Decreto no dia 18 de março de 2020, suspendendo as atividades em todas as escolas do estado – incluindo as da rede particular – por 30 dias, a partir do dia 19 do referido mês. As Universidades públicas adotaram as medidas com as recomendações assinadas pelo governador e também suspenderam as atividades presenciais em todos os *Campi*, tanto as administrativas, quanto as de ensino, pesquisa e extensão.

Na Universidade campo da nossa pesquisa, em 17 de março de 2020 a Reitoria publicou uma Resolução suspendendo as atividades presenciais de ensino nos cursos de graduação e pós-graduação, e adotou o trabalho remoto (*home office*). Além disso, em 20 de março, instituiu uma Comissão emergencial de crise para acompanhamento das atividades acadêmicas, administrativas e assessoramento, no sentido de assegurar que estas rotinas fossem desenvolvidas em consonância com as orientações governamentais brasileiras e da OMS, no que tange à adoção de medidas para controle da disseminação da COVID-19.

É importante destacar que quando essas medidas foram implementadas na referida universidade, todos os encaminhamentos para o início do ano letivo de 2020 nos cursos de graduação já tinham sido realizados: o corpo discente já tinha formalizado a solicitação de matrícula e os docentes já estavam com seu planejamento pronto, visto que as aulas seriam iniciadas no mês de março. Como consequência das medidas adotadas pela Reitoria em função da COVID-19, toda programação para início do ano letivo e os eventos de extensão programados para o primeiro semestre letivo de 2020 foram suspensos.

Em agosto de 2020, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade constituiu uma Comissão especial com o objetivo de propor regulamentação para organização e funcionamento das atividades acadêmicas nos aspectos técnicos, didáticos e científicos relacionados ao ensino no formato não presencial, bem como um Calendário Acadêmico Excepcional para o ano de 2020.

Em setembro do mesmo ano, este mesmo Conselho aprovou a regulamentação da organização e funcionamento das atividades acadêmicas relacionadas ao ensino na modalidade

não presencial, bem como um calendário acadêmico excepcional. Como regramento específico, destacamos algumas questões como: planejamento de um trimestre letivo excepcional, realizado em três meses. Para a oferta dos componentes curriculares, deveria ser observada a necessária flexibilização quanto à organização curricular do Projeto Pedagógico dos Cursos e a indicação de componentes possíveis de serem realizados, na sua totalidade, de forma não presencial. Quanto à formação dos docentes, a Pró-reitora Acadêmica deveria organizar “o processo de formação técnica e acadêmica, para oferta de palestras e cursos, em temáticas voltadas ao ensino e à aprendizagem, ao planejamento, às metodologias e à avaliação, bem como ao uso de tecnologias a serem utilizadas nesse período excepcional”. Aos discentes, seria facultada a matrícula e a Universidade estabeleceria medidas de apoio para acesso à internet àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica através de edital específico, para concessão de auxílio financeiro destinado à contratação de plano de internet móvel ou residencial, constituído de 03 (três) parcelas mensais, no valor de R\$ 75,00 (setenta e cinco reais) cada, e disponibilizaria para até 2.000 (dois mil) estudantes.

Essas medidas adotadas pela Universidade campo da nossa pesquisa coaduna com as demais adotadas por Instituições de Ensino Superior – IES – em todo o país, sejam elas da rede pública ou privada. O ponto crucial de discussões e encaminhamentos era para retomada das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, em um “novo formato”, *on-line*, com o desafio de não excluir, seja aquelas/as com dificuldades de cunho infraestrutural, equipamentos e acesso à internet, seja o público com necessidades educativas especiais – auditivas e visuais.

Nesse cenário, é importante salientar que a Conferência Mundial da Educação Superior da Unesco, realizada no ano de 1998, já ressaltava que as IES tinham como desafio incluir digitalmente toda sua comunidade acadêmica, em especial os mais pobres e vulneráveis: “[...] a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado”. Passadas mais de duas décadas, os desafios são os mesmos: milhares de pessoas sem acesso ou com dificuldades para navegar. Paradoxalmente, em uma sociedade ainda mais tecnologizada.

A pesquisa *TIC domicílios* (2019), divulgada em 26 de maio de 2020, cujos dados foram coletados entre outubro de 2019 e março de 2020, revelou que um a cada quatro brasileiros não usa a internet, ou seja, são 47 milhões de não usuários (26%). Naquele período, o país tinha 134 milhões de usuários de internet (74%), sendo o celular o dispositivo mais usado (99%). Cinquenta e oito por cento (58%) acessam a internet somente pelo celular. Apenas um terço (33%) realiza atividades de trabalho pela internet. 39% compraram pela internet naqueles últimos 3 meses. Os dados revelam, entre outras situações, o quanto o acesso é desigual e limitado no que tange à internet e aos dispositivos utilizados para se conectar, visto que dos 74% que acessam, 58% o fazem apenas pelo celular, ou seja, o uso deste aparelho é restrito. O/a cidadão/ã não tem condições técnicas de fazer nele tudo que necessitava, diferente, por exemplo, se estivesse utilizando um computador de mesa, que disponibiliza muito mais recursos e ferramentas, além de conforto.

Quanto ao celular ser o dispositivo mais utilizado para acessar a internet, o Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br – destaca que tal fato está diretamente relacionado à classe social. Enquanto 88% das pessoas na classe A usam internet nos computadores e celulares, nas D e E são

apenas 15%. Entre os mais pobres, 80% usam a internet apenas pelo mobile, e na classe C o índice é de 53%, também alto. A conclusão é que o preço é a grande barreira para se ter internet no computador em casa, de acordo com 59% das pessoas que não têm.

Essa realidade trouxe inúmeros desafios para as mais distintas instâncias administrativas do país. Desde os entes federados, responsáveis diretos pelos sistemas de ensino do país, sua organização, financiamento e oferta, bem como os gestores de Instituições de Ensino Superior, da Educação Básica, das redes públicas e privadas, e todos os profissionais envolvidos nas mais distintas áreas desses segmentos, imbuídos do desejo de retomar as atividades de ensino.

Em função dessas situações, diversas Instituições no país tiveram dificuldades para a retomada de suas atividades de ensino através das TDIC, em função da indisponibilidade de recursos tecnológicos e internet de qualidade para docentes e discentes. No mês de abril de 2021, o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br publicou os dados oriundos da Pesquisa Web sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus – Painel COVID-19, que mais uma vez destaca o quanto “as disparidades no acesso e no uso da rede tornaram-se mais evidentes, indicando que a apropriação dos potenciais benefícios da Internet é mais limitada entre as parcelas mais vulneráveis da população” (NIC.br, 2021, p. 16).

Segundo os dados do Painel COVID-19 (NIC.br, 2021), dentre os usuários de internet com 16 anos ou mais que frequentavam escola ou universidade, o telefone celular foi utilizado com maior frequência para o acompanhamento de aulas ou atividades remotas pela maioria daqueles das classes DE (54%), enquanto o uso predominante de computador (notebook, computador de mesa e tablet) era maior nas classes AB (66%). Isso se converte em desafios para o Estado brasileiro com vistas a construir soluções imediatas para tratar dessas questões.

E esta situação não é peculiar ao corpo discente das instituições de ensino, ou ao docente; ambos enfrentam dificuldades, principalmente no que concerne ao acesso a uma banda larga de qualidade, além da construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades para trabalhar com as TDIC. Tiveram que se reinventar para dar continuidade ao trabalho, às atividades de ensino e às suas pesquisas. Em meio a tudo isso, o ambiente doméstico foi reorganizado, o tempo/espaço da aprendizagem foi realocado, as atividades profissionais invadiram os lares de milhares de brasileiros/as.

Por um lado, essa nova realidade da educação trouxe em seu bojo demandas de um novo perfil de profissional docente: aberto/a às mudanças, capaz de lutar por seus direitos, de buscar formação continuada, de analisar as particularidades do contexto e a realidade de cada estudante, para conseguir contribuir com a educação em cenário de crise social, política e econômica. Por outro lado, a pandemia exigiu também dos estudantes, além de recursos tecnológicos e pacotes de internet, maior autonomia para gerenciar a própria aprendizagem, adaptação da rotina doméstica às aulas que “invadiram” seus lares, como destacado no questionário: “O horário, por eu ter filho, uma das aulas acabava muito tarde e às vezes não conseguia ficar até o final”.

Nessa perspectiva, no próximo tópico discutiremos os encaminhamentos e desafios para implementação das atividades de ensino no formato não presencial.

IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINO POR MEIO DAS TDIC: ENCAMINHAMENTOS E DESAFIOS

O período letivo nos cursos de graduação na Universidade campo da nossa pesquisa foi iniciado no mês de outubro de 2020, com duração de três meses, denominado pela administração superior da instituição de “trimestre letivo excepcional”. Os componentes curriculares foram ofertados na sua totalidade, de forma não presencial, por processos de educação mediados pelas TDIC, denominado Ensino Não Presencial.

A instituição normatizou que essas atividades poderiam ser desenvolvidas de forma síncrona e/ou assíncrona, combinadas entre si, a critério do planejamento pedagógico da/o docente; para realização das atividades síncronas, deveriam ser utilizadas plataformas digitais para videoconferência. A instituição não adotou uma plataforma específica, deixando livre a escolha para o docente. Apenas garantiu endereço eletrônico institucional a todos/as os/as discentes para o uso nessas atividades; os/as docentes já tinham esse e-mail.

Em uma Resolução, a instituição destacou a organização do período letivo de 2020, ressaltando que “era importante prever momentos para atendimento virtual individual ou em grupos de discentes, caso haja necessidade de orientações específicas do componente curricular”. Além disso, também destacou no regramento do referido período letivo que a definição dos componentes curriculares, as atividades a serem ofertadas e o planejamento didático-pedagógico seria coordenado pelo colegiado de curso, com a participação da representação docente e discente.

No mês anterior ao início das atividades de ensino, a Universidade ofertou formação com vistas a discutir sobre o planejamento para a sala de aula *on-line*. O evento foi realizado em dois momentos distintos, nos quais foram discutidos o planejamento, à docência e a aprendizagem em sala de aula; a avaliação, os desafios éticos, metodológicos, tópicos abordados em uma palestra e quatro mesas redondas, transmitidas por um canal no *YouTube*, em um total de seis horas de atividades.

No segundo momento, foram ofertados cursos e oficinas em tempo real, em plataformas específicas, como o *Google Meet* e *YouTube*. Importante destacar que, embora a instituição tenha deixado ao docente a livre escolha de quais plataformas e ferramentas adotar para desenvolvimento das atividades de ensino, os cursos e oficinas ofertados versaram sobre as plataformas e ferramentas do Google, aquelas disponíveis no *Google Apps*, como o *Classroom*, o *Google Forms*, o *Google Meet* – plataforma de videoconferência, entre outras.

Para Santos, (2020, n.p), “novas práticas de *aprenderensinar* em rede potencializam a formação por meio do diálogo, a autoria coletiva e a partilha de sentidos em múltiplas linguagens e mídias. Essas formas de aprender e relacionar-se com os outros nos inspiram a repensar a educação em tempos de cibercultura”.

Em tempos de pandemia, o ano de 2020, em que as atividades de ensino foram realizadas por meio das TDIC, configurou-se como um momento que acelerou a adoção desses recursos na educação e requisitou formação específica para os/as docentes. Esses/as tiveram que buscar a formação continuada, quer ofertadas pela Universidade, ou por outras instituições. Outra estratégia foi a organização de grupo em aplicativos de mensagens instantâneas, a exemplo do WhatsApp, com o objetivo de compartilhar experiências e dúvidas, para se apropriarem desses recursos e

fazerem uso em suas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão. Além disso, esse contexto de excepcionalidade descortinou a necessidade de aquisição de acessórios, como *headset*, tripés para *smartphones*, mesa digitalizadora, dentre outros, para melhor desenvolvimento das suas atividades.

Indubitavelmente, foi um momento de grande tensão e de desafios para o corpo docente e o discente indistintamente, visto que até então a maioria não utilizava esses recursos em sua sala de aula, assim como não tinha conhecimento das potencialidades e funcionalidades de cada plataforma e/ou ferramenta, sendo exigida a apropriação de novos saberes e conhecimentos.

Quanto aos/as docentes, um dos desafios foi a apropriação das funcionalidades e a reflexão sobre as possibilidades de usá-las em suas atividades de ensino. Nesse sentido, as oficinas ofertadas pela administração da Universidade, como por exemplo: possibilidades do *Google Classroom* no processo de ensino, noções básicas do *Google Forms* para utilização como ferramenta no ensino não presencial; ferramenta *on-line* para gravar a tela do computador, entre outras, via *Google Meet*, foram apontadas como insuficientes, devido à limitação de vagas disponibilizadas – em média 50 vagas para cada oficina – considerando a quantidade de docentes da instituição, um total de 774. Então, nem todos/as foram contemplados/as.

Pensando na necessidade de revisitar os conteúdos discutidos nas mesas redondas, o conteúdo destas ficou gravado e disponível em um canal no *YouTube*. Além disso, a instituição manteve uma sala de apoio no *Google Classroom* para os/as docentes, para quem quisesse acessar o material e esclarecer dúvidas com os/as instrutores/as, por um período de dez dias. A iniciativa foi bastante apropriada e interessante. Contudo, o tempo disponibilizado foi curto. Considerando que a maioria dos/as docentes estavam tendo contato com essa ferramenta pela primeira vez, precisavam de um tempo maior para exploração, familiaridade e apropriação dos recursos disponíveis.

Um segundo desafio foi o planejamento para ressignificar os processos de ensino e aprendizagem, pensar as atividades para os formatos *on-line* e virtual, pois não se tratava simplesmente de transferir o que era realizado no presencial para o digital, posto que envolve a construção de um desenho didático interativo, significativo e atraente para o/a discente. É fato que a sala de aula passou por uma reformulação estrutural, para incluir os aparatos tecnológicos, tais como o *smartphone*, o computador de mesa, o *tablet*, o *notebook*, considerando que esses meios deixaram de ser apenas um recurso e passaram a ser o próprio ambiente da sala de aula, com uma linguagem que é audiovisual, e isso requer um novo desenho didático, no qual as formas de trabalhar o conteúdo sejam elaboradas para essa realidade, de maneira a proporcionar experiências que promovam a construção do conhecimento.

Concordamos com Alves (2020, p. 359) quando afirma que “as atividades devem desafiar os alunos para que possam criar, se autorizar, participar e interagir com seus professores e pares, pensando e discutindo o momento que estão vivendo, escutando-os.” Nessa perspectiva, os/as docentes tiveram que se reinventar, reconfigurar suas práticas e planejamentos, para que os/as discentes se sentissem motivados/as a interagir e a aprender. Nesse sentido, a formação para apropriação e uso das TDIC foi fundamental, embora insuficiente, como relatado pelos sujeitos participantes.

Compreendemos que nada substitui um bom/boa professor/a, posto que este/a profissional além de ensinar, possibilita o afeto, a externalização dos sentimentos, dos medos e das angústias. Não podemos esquecer que “máquinas podem ensinar uma porção de coisas, mas não ensinam condutas, sentimentos, valores” (PIMENTA, 2002, p.20). Só a figura do/a docente traz este ensino humanizado.

Nóvoa (2020a, n.p) destaca que “precisamos construir ambientes educativos favoráveis a uma diversidade de situações e de dinâmicas de aprendizagem, ao estudo, à cooperação, ao conhecimento, à comunicação e à criação”. Para tanto, não há outro caminho que não seja o investimento na formação inicial e continuada. Além disso, o referido autor ressalta:

Como já disse, as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão (NÓVOA, 2020b, p.9).

As TDIC passaram a definir o ambiente de ensino e os/as professores/as foram desafiados/as a “reconfigurar” suas práticas, seu planejamento, imersos em ambientes virtuais e *on-line*, plataformas e ferramentas. É importante destacar que a formação docente necessária para o mundo contemporâneo demanda um/a docente cujo perfil muda de especialista para mediador da aprendizagem, quer seja no ensino presencial ou no *on-line* (SILVA; BRITO, 2013). Isto porque, como destacado por Lemos, Lévy (2010, p. 46),

A liberação da emissão, a conexão planetária e a conseqüente reconfiguração social, política e cultural emergem da nova potência de liberação da palavra que as tecnologias digitais possibilitam, servindo para recombinar e criar processos de inteligência, de aprendizagem e de produção coletivos e participativos.

O/a professor/a que não se inquietou com a cultura de massa, como os jornais, filmes, revistas, TV e com a cultura das mídias, com as fotocopiadoras, videocassetes e aparelhos para gravação de vídeos, equipamentos do tipo *walkman* e *walk talk*, acompanhados da indústria de videocliques e vídeo games (SANTAELLA, 2003) tem agora o desafio mais complexo da cibercultura ou cultura digital, isto é, “a ambiência de novos hábitos e comportamentos influenciados pela dinâmica informacional e comunicacional do computador e da internet” (SILVA; BRITO, 2013, p. 110). Conseqüentemente, há uma crescente demanda para se discutir e refletir sobre os saberes docentes nesse contexto, bem como as estratégias para ensinar e aprender, de modo que essa demanda foi acelerada nos anos de 2020 e 2021, pela pandemia da COVID-19.

Em meio à aceleração para adoção das TDIC nas atividades de ensino, tivemos também um outro desafio: conviver com os problemas da frágil e limitada estrutura de internet no país, no que tange a velocidade e acessibilidade. Segundo a Axes Tecnologia, no ano de 2016, o Brasil foi classificado em 85º lugar entre 241 países pesquisados em relação à qualidade da velocidade de acesso — em média, 6,4 Megabits por segundo (Mbps) e abaixo da média de tráfego mundial, 7 Mbps. No ano de 2020, com maior uso da internet, a infraestrutura no Brasil registrou um fluxo de 11 Tb/s em 23 de março, considerado alto. “O tráfego brasileiro cresceu 60% de um ano para cá e segue em expansão”, avalia Milton Kashiwakura, diretor de Projetos NIC.br. Segundo Yuge (2020), no primeiro semestre de 2020, a Anatel registrou que as reclamações dos serviços de banda

larga fixa aumentaram 31,8% em comparação com o mesmo período do ano anterior. A média diária de medições feitas pelo Sistema de Medição de Tráfego (SIMET) aumentou 65% em relação aos meses anteriores à pandemia. Esses dados indicam alguma degradação da qualidade da internet percebida pelo usuário.

Aplicações de produtividade registraram um crescimento excepcional durante a pandemia, como por exemplo, as plataformas para realização de videoconferência, a exemplo do *Google Meet*, Microsoft Teams e Zoom. Este último teve um pico de mais de 700% no acesso entre fevereiro e março de 2020, publicados pelo CGI.br, de acordo com dados levantados pela Nokia Deepfield – braço de análise para gerenciamento de desempenho de rede da fabricante finlandesa – o que exige o aprimoramento do serviço de internet banda larga no país.

Nesse período, os/as docentes, em sua maioria, como já destacamos aqui, fizeram aquisições de acessórios para os seus aparatos tecnológicos, e houve aqueles que trocaram de operadora de serviços de internet ou mudaram o plano. Tudo isso como demanda das atividades assumidas no formato não presencial. Ainda assim, conviveram com as oscilações na velocidade, o que causa com frequência a desconexão e com isso a necessidade de pensar estratégias para esses momentos.

Quando perguntamos aos discentes qual/quais equipamento/s utilizaram para acompanhar/realizar as atividades da/s disciplina/s, obtivemos os seguintes percentuais: *smartphone*, 81,4%, seguido de *notebook* 54,7%, e computador de mesa 7,5%. Quanto à aquisição de equipamentos e ou acessórios, 57% adquiriram algo para participar das aulas, sendo fone de ouvido o mais comprado, seguido de suporte para celular e troca de provedor para acesso à internet. 60,2% enfrentaram dificuldades para acompanhar as atividades, dentre as quais destacaram: “A internet horrível, o dinheiro do auxílio digital demorou muito para cair, a intenção era tentar melhorar a internet com esse dinheiro”. “Frequentemente a internet fraca, pois muitas pessoas na mesma casa precisam utilizar também”. “O momento da construção de slide coletivo, porque tinha que tá on-line e toda hora caía minha internet”.

Sobre a condição do/a professor/a, Kenski (2006, p. 90) afirma que ele/a precisará ser,

[...] um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época, para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante. Em um momento social em que não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo, procurando orientar seus procedimentos de acordo com seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho.

Convivemos, como muito bem colocado pela autora, com “a imprevisibilidade da época” em que o acesso à internet poderá, a qualquer momento, falhar. Isso requer do/a docente um planejamento que contemple essa possibilidade: pensar em estratégias e atividades para esses momentos. Isso também requer de nós problematizar e refletir sobre as implicações na formação de professores/as como demanda/consequências do período da pandemia causada pela COVID-2019, cenários que discutiremos no próximo tópico.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: IMPLICAÇÕES DO CONTEXTO PANDÊMICO

No Brasil, a formação docente foi afetada com a pandemia da COVID-19, de maneira que os/as professores/as formadores/as foram convocados/as a reinventar a prática pedagógica utilizando as tecnologias digitais para planejar aulas nos formatos síncrono e assíncrono (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2020). Entretanto, os mais variados desafios foram se descortinando: a constatação de que o pacote de internet que antes supria as necessidades passou a ser insuficiente; os aparelhos tecnológicos passam a não comportar a quantidade de aplicativos, ferramentas, plataformas, arquivos recebidos; a necessidade de investimento financeiro para a aquisição e a manutenção desses aparelhos; outro aspecto importante é o fato de que o ambiente doméstico foi invadido pelas atividades profissionais, o que gerou a intensificação da jornada de trabalho. Tudo isso se desdobra na precarização da profissão docente (CRUZ; MENEZES; COELHO, 2021).

É válido salientar que além do contexto de pandemia, os/as professores/as vivenciaram no âmbito federal do campo político brasileiro um cenário de má administração pública, visto que o Presidente da República nos anos de 2020 e 2021 não tratou (ainda não trata) com seriedade a pandemia, ao negar a letalidade do vírus e a eficácia da vacina. Esse negacionismo gerou um caos no sistema de saúde pública e, conseqüentemente, nos demais setores sociais. Nesta perspectiva, consideramos que a educação passará longos anos se reestruturando por conta da desoladora crise sanitária que afetou, entre outros aspectos, a saúde física e a saúde mental de docentes e discentes, bem como a aprendizagem (SCHMIDT *et al*, 2020; PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020).

Diante dessa realidade, é evidente que os/as professores/as vêm enfrentando sérios problemas em suas carreiras, o que demanda a necessidade de investimentos em políticas públicas imediatas favoráveis a uma formação profissional que inclua aprender a lidar com as incertezas e imprevisibilidades do cenário educacional atual e o porvir. Contudo, é essencial que esses investimentos sejam direcionados às várias dimensões da formação no campo profissional e no pessoal.

Quanto à formação docente, particularmente à formação continuada, é preciso analisar o contexto profissional em que os/as professores/as estão inseridos/as. É necessário questionar como aprendem e também como ensinam, quais são as suas reais necessidades de aprendizagens. Para o momento atual, essa afirmativa ancora-se em uma defesa da formação continuada que objetiva contribuir para romper com a homogeneização da formação e atender as peculiaridades de cada docente e de cada contexto, considerando a saúde mental e física dos profissionais, suas condições de enfrentamento da pandemia.

Tardif (2011) aponta que não há receitas prontas para fornecer aos/às professores/as em contexto de crise, mas que é possível apontar caminhos para contribuir com a formação docente, auxiliar na tomada de decisões, na construção de conhecimentos, na elaboração de estratégias didáticas. Enfim, pensar a importância da profissão docente neste contexto de pandemia e avaliar as possibilidades de atuação profissional. É também importante pensar que “[...] a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto” (IMBÉRNON, 2011, p. 15). Destarte, compartilhar entre os/as docentes as práticas exitosas e os saberes, bem como os dilemas da profissão no trabalho com a TDIC.

O fato é que o/a profissional docente é cobrado para ser dinâmico, equilibrado, criativo, ter conhecimento em áreas específicas, saber lidar com as tecnologias e as mudanças sociais (CRUZ, 2020). Contudo, ele/a precisa de um apoio coletivo, visto que estar imerso neste cenário de cobranças demanda receber dos governantes e da sociedade em geral, o apoio necessário à prática educativa emancipatória e libertária.

Queremos deixar registrado que a formação docente, em grande medida, enfrenta situações-problemas. Então, é preciso entender que existe um conjunto de fatores que podem interferir nesta formação: pessoais, profissionais, sociais, políticos, econômicos, culturais. Assim, é preciso reconhecer que para ter uma educação com equidade social, precisamos atuar em um movimento coletivo – todos/as juntos/as lutando para o rompimento de um projeto de sociedade que não cabe mais para as demandas do atual contexto de pandemia. Em outras palavras, para romper com a desigualdade social. Nessa direção, Nóvoa (1992, p.14) destaca a relevância de investir na formação docente. Para esse autor, as “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. A falta de apoio social tende a desencadear processos de precarização da profissão docente.

Revisitar o contexto histórico-educacional brasileiro permite verificar nele inúmeros processos de exclusão, a exemplo do que ocorre com os índios, as mulheres, as pessoas pretas, idosas, homossexuais, travestis, dentre outras categorias. No século em curso, não é muito diferente, especialmente quando se trata de pessoas oriundas de classes populares. De modo geral, a formação docente tem que olhar nessa direção, para evitar a construção de identidades profissionais que mantenham o *status quo* e, por vezes, inviabilizem, a emancipação humana.

Em meio a toda esta complexidade, os/as professores/as formadores/as têm fomentado a formação docente, de modo que esta representa no atual contexto educacional expressiva preocupação no meio acadêmico, dados os possíveis impactos oriundos da pandemia para esta formação. Deste ponto de vista, trazemos o pensamento de Paulo Freire para nos ajudar a pensar essa problemática, visto que o referido autor em seus variados livros perspectiva o ser humano como inacabado, inconcluso e finito, dotado de curiosidade e de um ímpeto ontológico criador, que pode contribuir na construção dos saberes, do conhecimento, da autonomia, de uma práxis autêntica e política tão necessária à atuação profissional docente em um mundo em constante mudança (FREIRE, 2003; 2007, 2018; 2020).

Em face disso, Freire (2007) aponta que a formação docente precisa ser contextualizada para dar conta das demandas profissionais e mais, para contribuir na constituição de um/a profissional que tenha comprometimento com as transformações sociais emancipatórias e consiga enfrentar sem medo e com ousadia as complexidades do trabalho docente. É nessa seara que afirmamos que a formação docente requer ser assentada na realidade que a pandemia descortinou: estudantes e professores/as com necessidades econômicas e formativas para se apropriar das TDIC. Desse modo, o cenário exige o estabelecimento de estratégias para superar as contradições sociais e favorecer a formação, não só dos/as docentes, mas também dos/as estudantes.

No âmbito desta pesquisa, coadunamos com Freire (2007), ao afirmar que a formação docente é um lugar que deve preparar o/a professor/a para o enfrentamento dos dilemas de sua profissão, espaço de pensar criticamente a prática, de sanar os obstáculos epistemológicos, de

estimular a curiosidade, a criatividade, a vontade de ser mais, isto é, mais humano, mais estudado, mais humilde, para romper com a consciência ingênua e construir uma consciência crítica do mundo. Entendemos que para essa efetivação, o/a docente precisa de condições formativas e profissionais. Dito de outro modo, de uma formação que contribua para a constituição de um/a profissional autônomo/a, intelectual, crítico e reflexivo (CONTRERAS, 2002) e uma profissionalidade permeada de condições de aprendizagens e atuação profícua.

Concordamos com Nóvoa (2020b, p. 10), quando afirma que

Já não se trata apenas de dar ‘aulas’ ou ‘lições’, mas antes de preparar, orientar e apoiar o trabalho dos alunos. Para isso, é preciso que os professores estejam muito bem preparados e que sejam capazes de trabalhar em equipe, em colaboração com os seus colegas. A formação de professores adquire, neste contexto, uma relevância ainda maior. É urgente transformar profundamente as concepções e os programas de formação de professores.

O referido autor nos chama a atenção para a relevância da formação docente no preparo do/a professor/a para atuar em contexto de crise emergencial. Salientamos a importância de ofertar uma formação docente pautada em um processo de conscientização crítica da realidade que nos cerca. Nesse sentido, ofertar uma prática educativa libertadora e dialógica, na quebra do anestesiamiento da reflexão desta prática e também na autorreflexão (FREIRE, 2018).

Deste ponto de vista, a formação docente pode ter força potencializadora para provocar a construção desta consciência de si nos professores/as. Quando bem planejada, a formação é um caminho de ascensão, de libertação, de dialogicidade, de criticidade, ou seja, é lugar para o engajamento e rompimento com a consciência ingênua do mundo. Entretanto, a formação docente necessita trazer em seu bojo a politicidade da educação e, nessa perspectiva, analisar as múltiplas facetas do contexto, construir a consciência crítica do mundo.

Essa consciência crítica implica desconstruir nosso olhar para enxergar a realidade como ela é, especificamente no atual contexto. Por exemplo, além da crise pandêmica, a formação docente enfrenta um cenário de crise política, que pode ser visualizada através de uma política de “enxugamento”, instituída por meio da Emenda Constitucional 95, que congela os gastos públicos por 20 anos. Nessa Emenda, as IES tiveram suas verbas cortadas ou diminuídas, comprometendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Associado a isso, houve na educação reformas aligeiradas, realizadas sem a efetiva ação democrática, o que fere os direitos dos/as trabalhadores/as da educação e impacta na formação de professores/as.

As universidades têm o papel de repolitizar a formação para garantir uma ruptura com o capitalismo perverso, que visa manter o aparelho ideológico do estado. Nesse sentido, temos grandes enfrentamentos para realizar e subverter o lugar que tem sido dado à educação e ao/a professor/a em uma sociedade brasileira neoliberal, lugar subalterno e sem prioridades.

Dentro dessa discussão apresentada, tomamos o pensamento de Miguel Arroyo (2008), que ressalta a necessidade de fomentar uma formação docente capaz de estranhar essa lógica perversa do capital, do preconceito, da discriminação, da segregação. Para isso, é preciso (re)construir nosso olhar para enxergarmos novos possíveis caminhos para a educação brasileira, fora da cegueira partidária. Caso contrário, continuaremos ofertando uma formação docente fragmentada e externa às necessidades do contexto, comprometendo a identidade do/a professor/a em termos de

conhecimento e saberes necessários a uma prática profissional democrática. Por conseguinte, o resultado dessa formação é o empobrecimento da qualidade da educação. Nessa perspectiva, Nóvoa (2020b) pergunta e responde:

O que devemos pensar, num horizonte de futuro? Compreender que, depois da crise, os espaços-tempos escolares devem ser reorganizados, construindo novos ambientes colectivos de aprendizagem (novos ambientes educativos), que sejam também capazes de valorizar a capilaridade, isto é, a existência de possibilidades educativas em muitos outros espaços de cultura, de conhecimento e de criação (NÓVOA, 2020b, p.9).

Esse argumento revela a necessidade de pensarmos no futuro e traçarmos metas para a melhoria da educação brasileira, valorizando cada ser humano (discentes e docentes). Como diria Freire (2003), é necessário buscar dentro de si a esperança. Não qualquer esperança, mas uma esperança criativa e em movimento, para nos tirar da visão fatalista e pessimista do mundo, colocar-nos em ação para reorganizar novos tempos e espaços de ensinar e aprender durante a pandemia e depois dela. “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero” (FREIRE, 2003, p. 11). Em suma, a esperança é instrumento de luta política em contexto adverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Indiscutivelmente, o cenário de pandemia exige um/a profissional docente que assuma uma postura de luta política para romper com a precarização do seu trabalho, visto que a situação de emergência sanitária reverbera um cenário de intensa jornada de trabalho docente, bem como a escassez de recursos tecnológicos, insuficiência ou ineficiência do sistema de saúde, o que reflete negativamente na atuação profissional (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021). Cabe assinalar, neste caso, que o atual contexto requer políticas públicas educacionais imediatas e contínuas para subverter o descaso em que estão imersos/as os/as docentes e os/as discentes brasileiros/as.

A universidade pesquisada revela um cenário desafiador tanto para docentes, quanto para discentes. Embora a referida universidade tenha ofertado cursos e oficinas que fomentassem a formação de seu professorado para trabalhar com a TDIC, a quantidade de vagas ofertadas limitou o acesso para que todos/as fossem contemplados/as, o que evidenciou um sério processo de exclusão. Aliado a esse contexto, o amparo para os/as estudantes não foi suficiente, posto que a pesquisa mostra que mais de 60% tiveram dificuldades para acompanhar as aulas não presenciais. Essa realidade pode acarretar problemas emocionais, físicos, econômicos, etc., o que requer um estudo mais aprofundado, visto que à proporção que um/a professor/a atravessa uma trajetória de luta e descaso, em um contexto que por si só já é tenso (convivência com um cenário de mortes decorrentes da pandemia), o que mais ele/ela espera das instituições na qual trabalha e do poder público é o efetivo apoio em todas as dimensões da profissão docente (pessoal, pedagógica, financeira, institucional).

O estudo revelou também que na universidade pesquisada, a formação continuada docente ocorreu de forma aligeirada, não conseguindo contemplar a todos/as os/as professores/as formadores/as. Além disso, houve a instrumentalização das TDIC, o que tende a provocar a apropriação destas de forma acrítica. No âmbito desta pesquisa, percebemos que a formação é um

processo complexo e permanente, necessita ser planejada e executada levando em consideração os variados contextos e suas problemáticas. Então, não pode ocorrer de forma pontual e descontextualizada. Assim sendo, nesse contexto de excepcionalidade é necessário haver políticas públicas específicas que contemplem as demandas da sociedade. Neste caso, as demandas dos/as professores/as e dos/as estudantes de universidades públicas.

É importante destacar que as Universidades, por seu turno, devem estar atentas às exigências do tempo/espaço em que se inserem, mantendo-se no movimento de busca pelo cumprimento de seu papel de “repolitizadoras da formação docente” e asseguradoras do direito à educação. Nessa direção, precisam analisar de forma crítica as contradições, os tensionamentos e os enfrentamentos do atual contexto.

Quanto às contradições, temos de um lado um modelo de sociedade que confere à educação a incumbência de “salvação” da humanidade (caminho de ascensão social). Entretanto, em contrapartida, não se investe o suficiente nas universidades e nas escolas para que docentes e discentes tenham as mínimas condições de trabalho e estudo. Como exemplo, podemos citar a universidade foco desta pesquisa: em contexto de pandemia, espera que os/as professores/as e alunos/as desempenhem suas funções, mas sem lhes dar o aparato tecnológico, a formação, o amparo econômico, psicológico, para o desenvolvimento de suas atividades profissionais e estudantis.

No que tange aos tensionamentos, a problemática da pandemia já é suficiente para desestabilizar o ser humano, que por conta do vírus foi privado do abraço, da convivência com os/as amigos/as. Alguns tiveram perdas de entes queridos e perdas financeiras. Aliado a esse cenário de crise, a população ainda viveu o caos no Sistema Único de Saúde – SUS, sendo demasiadamente afetada não só pelo vírus, mas pela má administração federal, de forma que o Presidente (Jair Messias Bolsonaro) e seus aliados não trataram (ainda não tratam) com a devida seriedade os impactos da pandemia. Em outras palavras, o Presidente foi na contramão da ciência, com o discurso negacionista da gravidade do vírus. Assim, postergou estratégias de controle e o direito à vacinação de toda a população brasileira. Sem dúvidas, essas problemáticas afetam as IES, seus/as alunos/as e funcionários/as.

Já no que concerne aos enfrentamentos, a universidade tem um caminho de luta e resistência pela frente, considerando que a não aceitação da realidade poderá levar ao questionamento da qualidade da educação ofertada, à obrigatoriedade de conviver com a drástica redução de recursos financeiros para investimento e manutenção da sua estrutura.

Compreendemos que com a resistência teremos a oportunidade de promover uma formação assentada na emancipação do cidadão e da cidadã, bem como de valorizar a profissão docente. É nessa perspectiva que o contexto de pandemia e o de dismantelamento das políticas públicas necessitam de um movimento de resistência e de luta contra as ações de enxugamento que relegam a formação docente a cursos aligeirados e reducionistas do papel do/a professor/a. Em suma, este estudo não esgota a discussão, mas por ora, dá espaço para refletirmos a formação docente em contexto pandêmico.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, V. 8, N.3, p. 348 - 365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/arle/view/9251>. Acesso: 08 jun. 2021.
- ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a educação. In: DINIZ, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org). **Quando a diversidade interroga a formação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- AXES Tecnologia. **Qualidade da Internet no Brasil**: 4 informações que você precisa saber. Disponível em: <https://axes.com.br/blog/qualidade-da-internet-no-brasil/>. Acesso: 09 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO**, Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso: 02 jun. 2021.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. **Revista .br** – Ano 12 | 2021 | Edição 18. Disponível em: <https://cgi.br/publicacoes/indice/> Acesso: 02 jun. 2021.
- CRUZ, Lilian Moreira. Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis diálogos. In: Cruz, Lilian Moreira; FREITAS, Andréia Cristina; PIRES, Maria das Graças Porto. Formação de professores(as), Desenvolvimento profissional e Prática docente: uma interlocução necessária. **XX ENDIPE / Rio 2020 - Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/RJ, 2020, p.287-297.
- CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em Tempos de Pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**. Vol. 13, Nº. 31, jan./abr. Maceió/AL 2021. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/arle/view/11798>. Acesso em 30 jun. 2021.
- CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa; COELHO, Livia Andrade. Formação continuada de professores/as da Educação Infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista Práxis Educacional**. Vol. 17, n. 47, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/arle/view/9426/6123>. Acesso em: 02 set 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação e política**. Organização Ana Maria de Araújo Freire. 5ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSE, Contreras. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2006.

LEMONS, André; LÉVY, Pierre. **O Futuro da Internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. Papyrus: São Paulo, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Maria Eva. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MÊSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Iza Tavares. 2.ed. São Paulo/SP, Boitempo, 2008.

NÓVOA, Antônio. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, volume 7, número 3, agosto de 2020b. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/arle/view/905> Acesso: 07 maio de 2021.

NÓVOA, Antônio. E agora, Escola? **Jornal da USP (Entrevista)**, 2020a. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/>. Acesso: 08 ago. 2021.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente, Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: Acesso em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso: 08 de agosto de 2021.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br. Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus: **Painel COVID-19 [livro eletrônico]**. Editor: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 1. ed., São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: <https://ce.br/pt/publicacao/painel--covid-19/>. Acesso: 12 maio de 2021.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br. **Pesquisa Educação 2019 revela que as redes sociais são um dos principais canais de comunicação entre a escola e a família**. Dados disponíveis em: <https://ce.br/pt/noia/escolas-estao-mais-presentes-nas-redes-sociais-mas-plataformas-de-aprendizagem-a-distancia-sao-pouco-adotadas/> Acesso: 01 jun. 2021.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde Mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**. Ano II, vol. 3, n. 9, Boa Vista, 2020. p.26-32. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/arle/view/Pereiraetal>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: JOSE, Contreras. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 22, dezembro de 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/arle/download/3229/2493/> Acesso: 08 jun. 2021.

SANTOS, Rosemary dos; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. **Educação Online**: aprenderensinar em rede. Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/educacaoonline/>. Acesso: 08 jun. 2021.

SCHMIDT, Beatriz, CREPALDI, Maria Aparecida, BOLZE, Simone Dill Azeredo, NEIVA-SILVA, Lucas; DEMENECH, Lauro Miranda. Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), **Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, e200063. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100501. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVA, Marco; BRITO, Sheilane. Docência online no ensino superior: saberes docentes e formação continuada. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 105-126, mar. / jun. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/texto-4.pdf>. Acesso: 08 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

YUGE, Claudio. Reclamações sobre banda larga têm alta de 40% durante a pandemia, diz Anatel. **Revista online**. Agosto de 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/reclamacoes-sobre-banda-larga-tem-alta-de-40-durante-a-pandemia-diz-anatel-169374/> Acesso: 12 maio 2021.