



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UAG

HEVERTON KAYQUE DA SILVA

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM
ALGUMAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA PARAÍBA**

CAMPINA GRANDE-PB

Setembro de 2021

HEVERTON KAYQUE DA SILVA

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM
ALGUMAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA PARAÍBA**

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria de Lira

CAMPINA GRANDE-PB

Setembro de 2021

HEVERTON KAYQUE DA SILVA
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM
ALGUMAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA PARAÍBA

Artigo apresentado e aprovado em 15/10/ 2021 como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Geografia, Unidade Acadêmica de Geografia – UAG, Curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Sonia Maria de Lira (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Prof. Dr. Sergio Luiz Malta de Azevedo
Examinador Interno (UFCG)

Prof. Dra. Elânia Daniele Silva Araujo
Examinador Externo

CAMPINA GRANDE-PB
SETEMBRO DE 2021

SILVA, Heverton Kayque da. **O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ALGUMAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA PARAÍBA.** Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2021.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o uso das tecnologias digitais neste período pandêmico nas aulas remotas em algumas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) da Paraíba e a necessidade de formação docente para tal uso. A partir deste objetivo, derivam-se os seguintes objetivos específicos: identificar as desigualdades no uso das tecnologias digitais pelos brasileiros; verificar como os professores das ECI estão usando as tecnologias digitais no ensino remoto e entender como vem ocorrendo a formação para os professores das escolas estaduais da Paraíba no período pandêmico. Para isso, utilizamos tanto a metodologia qualitativa quanto quantitativa, através de questionários enviados aos docentes de forma online, através do Google Forms. Com isso, dialogou-se com 25 (vinte e cinco) professores (as) de escolas cidadãs integrais do Estado da Paraíba. Os dados obtidos demonstraram algumas dificuldades enfrentadas por eles no regime especial de ensino, como a falta de aparatos tecnológicos e a ausência de uma boa preparação para que conseguissem se adequar aos instrumentos de ensino. Boa parte dos docentes questionados classificaram as formações recebidas pela SEECT como insuficientes para abarcar as dificuldades geradas pelo ensino remoto. Sendo assim, percebeu-se a necessidade de maior investimento na política pública educacional em momentos formativos para os profissionais em educação, principalmente neste período emergencial.

Palavras-Chave: Regime especial de ensino. Pandemia. Educação.

ABSTRACT

This work aims to analyze the use of digital technologies in this pandemic period in remote classes in some Integral Citizen Schools (ECI) in Paraíba and the need for teacher training for such use. From this objective, the following specific objectives unfold: to identify the inequalities in the use of digital technologies by Brazilians; verify how ECI teachers are using digital technologies in remote education and understand how training for teachers in state schools in Paraíba has been taking place during the pandemic period. For that, we use both qualitative and quantitative methodology, through questionnaires sent to teachers online through Google Forms. Thus, a dialogue was held with 25 (twenty-five) teachers from integral citizen schools in the State of Paraíba. The data obtained showed some difficulties faced by them in the special teaching regime, such as the lack of technological devices and the absence of a good preparation for them to be able to adapt to that form of teaching. Therefore, there is a need for greater investment in educational public policy in training moments for education professionals, especially in this emergency period.

Keywords: Special teaching regime. Pandemic. Education.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi paralisado pela pandemia, iniciada em 2019, advinda de um vírus com alto teor de transmissibilidade e de caráter moderado em relação à letalidade, gerando uma transformação até então inimaginável na sociedade mundial. Neste contexto, passaram a existir medidas de isolamento para tentar a diminuição no número de contaminações da COVID-19, o que fez com que ambientes escolares, que contam geralmente com uma grande leva de indivíduos unidos em prédios por determinados períodos de tempo, fossem paralisados.

Tais mudanças criaram a necessidade da maioria dos docentes e discentes migrarem para uma realidade totalmente online, em que os professores passaram a utilizar mais as tecnologias digitais. Alguns deles chegaram até mesmo a virar Youtubers em videoaulas, tendo que aprender a improvisar rapidamente as ferramentas de vídeo conferência e outras plataformas de aprendizagem.

O estado da Paraíba teve suas aulas presenciais suspensas em 13 de março de 2020, e implantou o chamado regime especial de ensino após a publicação da portaria nº 418 de 17 de abril de 2020, que estabelecia em caráter de excepcionalidade e temporalidade, o regime especial de ensino, para fins de manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, em consonância com a legislação em vigor (PARAIBA, 2020).

Mas, será que os docentes da rede pública estadual da Paraíba estavam preparados para assumir essas mudanças nas estratégias de ensino? Como a secretaria de educação estadual organizou programas de formação para este fim?

A partir destas indagações este trabalho tem como objetivo geral analisar sobre o uso das tecnologias digitais neste período pandêmico nas aulas remotas em algumas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) da Paraíba e a necessidade de formação docente para tal uso. Entre os objetivos específicos destacamos: identificar as desigualdades no uso das tecnologias digitais pelos brasileiros; verificar como professores das ECI estão usando as tecnologias digitais no ensino remoto; entender como vem ocorrendo a formação para os professores de escolas cidadãs integrais da Paraíba no período pandêmico.

A pesquisa se justifica pela necessidade de formação docente na busca da melhoria da qualidade da educação, principalmente num país em que a exclusão digital é tão presente. A partir disto, poderiam ser propostas mudanças nas políticas de

formação docente, contribuindo com melhores condições de aprendizagem para os estudantes.

Entre os caminhos metodológicos para a investigação utilizamos a pesquisa qualitativa e quantitativa. A primeira pode ser definida como aquela que:

Busca entender fenômenos humanos, buscando deles obter uma visão detalhada e complexa por meio de uma análise científica do pesquisador. Esse tipo de pesquisa se preocupa com o significado dos fenômenos e processos sociais. (...) leva em consideração as motivações, crenças, valores e representações encontradas nas relações sociais (KNECHTEL, 2014, p.101).

Já a pesquisa quantitativa segundo Knechtel (2014) é:

Uma modalidade de pesquisa que atua sobre um problema humano ou social, é baseada no teste de uma teoria e composta por variáveis quantificadas em números, as quais são analisadas de modo estatístico, com o objetivo de determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não. (Knechtel, 2014, p. 93)

Nesta perspectiva usamos dados quantitativos e qualitativos, utilizando a revisão bibliográfica e a aplicação de questionários via Google Forms. Quanto à revisão bibliográfica, Moreira (2004) discorre que:

Serve para posicionar o leitor do trabalho e o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra. Fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja. Aponta e discute possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema. (MOREIRA, 2004, p. 5)

Além disso, usamos também o questionário, o qual pode ser definido como sendo uma:

Técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, apud CHAER, 2012, p. 10)

Os questionários foram encaminhados para docentes de diferentes áreas do ensino, vinculados a escolas de municípios localizados em regiões diferenciadas da Paraíba para termos uma amostragem diversificada espacialmente no estado. Entre as regiões destacamos a região metropolitana de João Pessoa, mais precisamente na cidade de Santa Rita, o Agreste Paraibano, representado pela cidade de Campina Grande e Lagoa Seca, e, por último, mas não menos importante, o Seridó Paraibano, representado pela cidade de Cubati.

Sendo assim, esse texto está dividido em quatro tópicos, sendo o primeiro: A inovação, as tecnologias digitais e a manutenção das desigualdades; o segundo: A EAD

e o ensino remoto: um olhar para a Paraíba; e no terceiro: Diretrizes para a formação docente Brasileira. E, por fim, analisamos os resultados da pesquisa empírica com docentes da Paraíba.

1 A inovação, as tecnologias digitais e a manutenção das desigualdades

As inovações impostas ao mundo contemporâneo têm se perpetuado no meio geográfico, contudo contribuindo com a manutenção das desigualdades socioespaciais através da exploração do capital.

Uma vez uma inovação implantada é impossível viver sem ela (...) E a tecnologia atual se impõe como praticamente inevitável. Essa inevitabilidade tanto se deve ao fato de que a sua difusão é comandada por uma mais-valia que opera no nível do mundo e opera em todos os lugares, direta ou indiretamente, quanto em razão da formidável força do imaginário correspondente (Gras & Poirot-Delpech, 1992), que facilita a sua inserção em toda parte. Praticamente inevitáveis, as tecnologias contemporâneas se tornam, também, irreversíveis. (SANTOS, 2006, p. 118)

Santos discutiu sobre a história do meio Geográfico dividindo-a em três etapas: meio natural, meio técnico e, meio técnico-científico-informacional. Estamos inseridos atualmente no meio técnico-científico-informacional, o qual encontra-se subordinado à égide do mercado (SANTOS, 2006, p. 159), tendo a sua condução realizada de acordo com as reestruturações produtivas propostas pelo capital dominante. Esta época se destaca principalmente pela velocidade em que os fenômenos acontecem, criando uma aceleração nunca antes vista, atendendo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política, conforme advoga Santos (2006):

A diferença, ante as formas anteriores do meio geográfico, vem da lógica global que acaba por se impor a todos os territórios e a cada território como um todo. O espaço "no qual o homem sobrevive há mais de cinquenta mil anos [...] tende a funcionar como uma unidade" (J. Bosque Maurel, 1994, p. 40). Pelo fato de ser técnico-científico-informacional, o meio geográfico tende a ser universal. Mesmo onde se manifesta pontualmente, ele assegura o funcionamento dos processos encadeados a que se está chamando de globalização. (SANTOS, 2006, p. 160)

Portanto, a distribuição da tecnologia em benefício da mais valia, através dos interesses do capital, acaba se traduzindo muitas vezes em interesses distantes, fazendo com que a mesma acabe se distribuindo de forma lenta e desigual no meio geográfico, conforme assinala Araújo (2021):

Ainda que fosse possível abandonar algumas, técnicas como modo de fazer, permanecem aquelas que se impuseram como modo de ser, incorporadas à natureza e ao território, como paisagem artificial. Neste sentido elas são irreversíveis, na medida em que, em um primeiro momento, são um produto da

história, e, em um segundo momento, elas são produtoras da história, já que diretamente participam desse processo. (SANTOS, 2006, apud ARAUJO, 2021, p.8)

Desta forma, as tecnologias se impõem ao espaço e à sociedade, condicionando os comportamentos humanos. Contudo, isto ocorre no Brasil com condições muito desiguais socialmente e digitalmente.

Segundo o (PNAD) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizado pelo IBGE (Instituto de Geografia e Estatística) no ano de 2019, cerca de 82,7% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet, tendo um aumento de pouco mais de 3 pontos percentuais com relação a 2018. De acordo com a pesquisa, o crescimento ocorreu de forma mais significativa na área rural, saltando de 49,2% em 2018, para 55,6% em 2019. Já as áreas urbanas tiveram um aumento percentual de 2,9% de 2018 para 2019. Contudo, o levantamento também demonstrou que mais de 12 milhões de domicílios não possuíam nenhum acesso à internet no país, por diversos fatores, entre eles, o preço para sua instalação e manutenção. A pesquisa evidenciou ainda que no estado da Paraíba cerca de 27,8% dos domicílios ainda não possuem nenhum tipo de acesso à rede.

Outro dado importante são os tipos de conexão mais presentes nas residências dos brasileiros, sendo evidenciada que a banda larga móvel foi a mais utilizada no Brasil até 2019. Ademais, o PNAD também concluiu que os estudantes das redes particulares de ensino usam mais a internet (98,4%) do que os estudantes da rede pública (83,7%), assim traduzindo a disparidade entre os alunos.

Segundo Gonçalves (2013. p. 19) “a disparidade no acesso, obviamente, está diretamente ligada à situação econômica e ao desenvolvimento de cada região”, demonstrando as desigualdades já existentes.

Por isso, é necessário que percebamos quanto a pandemia ampliou as disparidades já presentes no Brasil. O estudo de Araujo (2021) concluiu que o ensino remoto trouxe um alto índice de abandono do ensino por parte dos alunos.

A necessidade da introdução de tecnologias e acesso à internet em massa para os estudantes no Brasil (...) aumentou as desigualdades, pois milhares de estudantes enfrentaram dificuldades para realizar seus estudos e abandonaram as salas de aulas virtuais, por diversas razões, dentre elas, por não possuírem acesso aos instrumentos e ferramentas necessárias para assistir as aulas e realizar suas atividades. (ARAUJO, 2021, p. 19.)

Em muitas localidades do Brasil, e, especificamente da Paraíba, o sinal das operadoras de telefonia móvel não é constante, dificultando o principal tipo de conexão

das pessoas. Essa dinâmica de distribuição acaba por aumentar as desconformidades sociais, pois nem todos possuem os acessos necessários para participar do ensino remoto.

Ademais, embora já houvesse experiências com a Educação à Distância (EAD) sendo desenvolvida no Brasil, o ensino remoto passa a ocorrer de forma emergencial em condições totalmente diferentes.

2 A EAD e o ensino remoto: um olhar para a Paraíba

A chamada EAD teve sua origem no Brasil em 1904, quando a International Correspondence Schools (ICS) inaugurou uma escola filial no Brasil que oferecia cursos por correspondência (ABED, 2012). Muito mudou após este período, principalmente com relação às tecnologias utilizadas para este fim, contudo, apenas em 2005, através do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, essa forma de ensino foi normatizada, tendo sido atualizado mediante o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até a atualidade, definindo a educação à distância como modalidade educacional. Vale salientar que esta modalidade de ensino mesmo presente a mais de um século no país e regularizada a mais de uma década, era comumente voltada para a educação superior ou técnica, raramente utilizada no ensino de crianças e adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define no seu parágrafo 4º do artigo 32 da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

Porém, o Ensino Remoto não é sinônimo de educação à distância, mesmo estando relacionado ao uso da tecnologia digital. Para Valente (2020), o ensino remoto pode ser definido como:

Uma adaptação curricular temporária como alternativa para que ocorram as atividades acadêmicas relacionadas às diversas disciplinas dos cursos, devido às circunstâncias de crise; a mesma envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas, que de outra forma seriam ministradas presencialmente, ou de forma híbrida que retornariam ao formato presencial assim que a crise ou emergência arrefecer (VALENTE, 2020, p.4, apud HODGES, 2020, et al.)

Desta forma, este tipo de ensino permite o uso de plataformas geralmente gratuitas e já disponíveis anteriormente para fins de videoconferências, como, por exemplo, o Skype, o Google meet ou o Microsoft Teams. Tais tecnologias podem ser

definidas como TDICS (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). Nascimento (2018) as caracterizou como sendo:

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, que se aplicam ao uso de elementos digitais e, que em poucos quesitos, se diferem das TICs. Sua nomenclatura, estando, pois, mais atualizada, se aplica aos sentidos de uma educação digital e mais informatizada, pautada na compreensão das novas tecnologias presentes na sociedade e implantadas no universo educacional através dos ambientes virtuais e informáticos mais avançados tecnologicamente. (NASCIMENTO, 2018, p.3)

Neste contexto, os docentes, usando as TDICS, precisaram adaptar os conteúdos e o seu modo de ministrar as aulas para se encaixar neste sistema, transpondo metodologias e práticas pedagógicas oriundas do ensino regular para o ensino remoto. Porém, não houve inovação e muito menos melhora na metodologia empregada, pois conforme observações em estágios supervisionados, as aulas continuaram no mesmo sistema tradicional, em que só o professor fala e os alunos apenas ouvem e raramente participam, e, o que já era considerado uma forma atrasada, arcaica, se torna ainda mais entediante, visto que os alunos tem sua participação ainda mais passiva.

A variabilidade dos diversos recursos e softwares utilizados pelos professores é definida pela familiaridade dos mesmos com estes programas, pois, o ensino remoto, diferente do ensino à distância, não foi idealizado e muito menos executado de forma pensada para ser distanciada do aluno, com seus próprios programas e métodos, e sim, adaptado para tentar ser o mais próximo possível do alunado, contudo sem necessariamente os atores estarem presentes ao mesmo tempo no mesmo lugar, a fim de tentar mitigar um pouco os efeitos do isolamento social na educação.

Existe, entretanto, um avanço significativo no uso destas tecnologias dentro não só da educação, como da vida em geral. A tecnologia se espalha gradualmente e vai se desenvolvendo dentro de determinado contexto, utilizando as ferramentas que ali dispõem, a fim de conectar pessoas e instituições que mesmo distantes geograficamente possam usufruir de recursos em comum. Porém, isso se torna inviável quando o contingente de pessoas não tem acesso à rede ou o tem precariamente, pois quase 30% dos domicílios paraibanos não possuem nenhum acesso à internet (PNAD, 2019), e isso dificulta o aprendizado em todos os níveis educacionais.

Esse modelo é falho, porque corrobora para o aumento das desigualdades no acesso e conseqüentemente na aprendizagem. As pessoas mais vulneráveis socialmente não conseguem ou tem um acesso reduzido a essa modalidade, tendo assim experiências

negativas que geram, por exemplo, um aumento nos níveis de abandono escolar. Isto, porque segundo Souza, Araújo e Neto:

é inegável que esse caminho tem desfavorecido os estudantes de escolas públicas, filhos de trabalhadores, desempregados, beneficiários de programas sociais, e tantos outros que não têm sequer livros, um computador ou internet para estudar. Nesse sentido, podemos apontar que os altos índices de evasão escolar, um velho inimigo do país, se intensificou no período de Pandemia da COVID-19 e especialistas preveem que esse quadro pode perdurar na volta às aulas com o ensino híbrido. (Souza; Araújo; Neto, 2021, p. 249).

Desse modo, é importante ressaltar que existe uma diferença entre abandono e evasão escolar. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998. p.1): “O conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema.”.

Diante disso, podemos afirmar que é contraproducente a forma com que o ensino remoto foi implantado no Brasil, como concluiu Araujo (2021.p. 13) pois “não adianta incluir medidas de apoio ao ensino se essas excluem parte significativa de uma população carente de recursos básicos para sobrevivência, pois o processo de inclusão torna-se eficaz quando atinge uma maioria”.

A partir das reflexões anteriores, a seguir, iremos nos debruçar como o ensino remoto foi encaminhado no Estado da Paraíba, pois já são identificados índices educacionais bem preocupantes que se agravam neste período pandêmico.

2.1 Ensino Remoto na Paraíba

A situação de emergência na Paraíba foi tomada em concordância com as orientações de isolamento social dos órgãos de saúde competentes em combate a COVID-19, entre eles, podemos citar o Decreto Estadual nº 40.122, de 13 de março de 2020 que:

Declara situação de Emergência no Estado da Paraíba ante ao contexto de decretação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional pelo Ministério da Saúde e a declaração da condição de pandemia de infecção humana pelo Coronavírus definida pela Organização Mundial de Saúde (PARAIBA, 2020).

Após a declaração de Emergência de Saúde pública no referido estado, o conselho Estadual de Educação resolve de acordo com o Decreto Estadual nº 40.128, de 17 de março de 2020, antecipar o recesso escolar de toda a rede de estadual de ensino

pelo período de 19/03/2020 até 18/04/2020. Contudo, a crise se agravou ainda mais e as aulas tiveram que ser suspensas novamente.

Neste contexto, considerando a medida provisória Nº 934, de 1º de Abril de 2020, do Diário Oficial da União, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, em particular o seu artigo 1º que trata da educação básica, resolve que:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2020)

Portanto, as mudanças ocorridas mediante essas medidas provisórias dispensam as instituições de ensino da educação básica e educação superior, da obrigatoriedade dos 200 dias mínimos anuais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Nesta conjuntura é implementado o regime especial de ensino no ano de 2020, com seu início marcado para o dia 20 de abril do mesmo ano, através da realização de um curso preparatório para os docentes, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT), com uma carga horaria de 20 horas.

O referido curso para os professores recebeu o nome de “Google Classroom para gestão de atividades remotas no Regime Especial de Ensino”. Contudo, tal processo formativo foi considerado insatisfatório, pois “devido a curta duração o curso deixou muitas lacunas na formação e capacitação de professores na utilização de tal plataforma”. (Souza; Araújo; Neto, 2021, p.234).

Desse modo, o ensino remoto foi iniciado com algumas dificuldades, pois o curso ofertado não abrangeu as diferentes necessidades que o ensino remoto necessitaria. Mesmo assim, o mesmo modelo foi replicado para o ano letivo de 2021 e vem sendo executado pelo corpo docente destas escolas paraibanas durante o ano, inclusive, já com a visibilidade da mudança para um chamado ensino ‘híbrido’, que é quando se mescla atividades remotas com atividades síncronas com um número pequeno de pessoas, sendo algo que já vinha sendo colocado antes mesmo da pandemia da COVID-19 e que se mostra tão ineficaz quanto o ensino totalmente remoto, devido a exclusão digital dos estudantes já tratada neste texto. É importante salientar que os professores tiveram uma formação e mesmo que tenha sido considerada ineficiente

ainda foi executada, porém os alunos não tiveram nenhuma preparação para essa forma de ensino, pois muitos não sabiam nem mesmo criar um endereço de e-mail institucional, acarretando mais trabalho para os professores para executarem tal tarefa.

Nessa perspectiva, cabe aos educadores continuarem lutando por melhores condições de trabalho, com equipamentos de proteção individual (EPI), com condições de trabalho adequadas e por vacinas para que consigam obter uma volta às aulas de forma segura e com a maior equidade possível. Como também, é necessária uma formação continuada que dê suporte, principalmente, aos docentes com mais dificuldades com os recursos tecnológicos. Isso, porque historicamente a educação brasileira tem deixado lacunas com o processo formativo dos profissionais da educação, tanto na formação inicial quanto continuada.

3. Diretrizes para a formação docente Brasileira

Na década de 1990, foi promulgada a legislação brasileira responsável pela regulamentação da educação em todas as esferas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual definiu que um dos objetivos da educação superior de acordo com o Art. 43, inciso II seria “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996). Entretanto, segundo Ferreira et al (2020), a legislação não esmiúça como deveria ocorrer essa formação profissional, não trazendo uma formação específica para o exercício do magistério, deixando assim um limbo que acaba fazendo com que as formações sejam muito diferentes umas das outras.

A perspectiva de formar o docente para atuar no ensino superior não apresenta diretrizes ou parâmetros claros e objetivos. Este é um aspecto pouco contemplado na legislação, e quando há pontos referenciados, estes são restritos ao âmbito científico, omitindo a formação do professor (BATISTA, 2011, apud FERREIRA et al. p.4).

Com isso, observa-se a contradição da atuação profissional com relação ao que é exigido na sua formação, pois conforme Ferreira et al (2021):

Destaca-se a carência dos conhecimentos pedagógicos específicos para ensinar, isto é, a profissão requer desse profissional uma formação para atuar com planejamento, didática, metodologias e avaliações no processo de ensino e aprendizagem, no contexto da sala de aula e na perspectiva da universidade como um espaço social de formação de pensadores críticos. (FERREIRA et al, 2021, p.6).

Além disso, Nóvoa também coloca a importância da formação continuada destacando que ela “precisa ser ressignificada, com vistas a trabalhar e dar um novo sentido ao conhecimento” (NÓVOA, 2017). Desse modo, há a necessidade da formação continuada como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes profissionais dos professores mesmo após a conclusão da sua graduação.

Ademais, foi elaborada a resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, “definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015). O Artigo 1º, parágrafo 2º estabelece que:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015).

Portanto, essa resolução veio para nortear os cursos de formação docente no Brasil e substituiu a resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tratava de diretrizes curriculares na formação de professores da educação básica.

As DCN/2015 se diferenciam das antigas pelo fato de não estarem apenas centradas no desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores, e sim focadas em melhores encaminhamentos para formação inicial e continuada, principalmente a partir dos espaços escolares e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Segundo Volsi:

Enfatiza-se a formação inicial e continuada a partir da compreensão ampla e contextualizada da educação, com o intuito de assegurar a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação PPP da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem. (VOLSI, 2016, p. 8)

Contudo, identificamos em momentos do estágio supervisionado que muitas escolas não conseguem fornecer aos professores condições para manter essa formação continuada que tanto necessitam. As dificuldades com a formação docente se mostram mais fortes durante o momento pandêmico. Portanto, se faz necessário que se reafirme “a necessidade de uma formação pedagógica que articule o conhecimento científico com o didático, para que esse profissional, a partir da reflexão, se sobressaia com êxito, tanto nas questões impostas pela instituição como nas que se vinculam à realidade social” (FERREIRA et al, 2021, p.7)

Segundo Souza et al (2018), ressaltando sobre o uso das tecnologias, coloca ser necessário que o educador esteja sempre se atualizando, para que seja capaz de atender as possíveis necessidades dos estudantes, ficando assim evidente a importância de uma formação continuada para os docentes “Não é suficiente apenas fazer uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar; o professor tem que estar preparado profissionalmente, disposto a pensar diferente, buscando inovações para mediação da construção do conhecimento” (SOUZA et al, 2018, p. 473). Vale salientar, que mesmo sendo exposta de forma mais significativa durante o período pandêmico, essa preparação é de suma importância para o ensino presencial também. A CNE/CP nº 2 de 2019, substituiu por sua vez a CNE do ano de 2015, e trouxe algumas mudanças em seu texto. É necessário, no entanto, salientar o contexto na qual ela foi promulgada.

A resolução CNE/CP nº 2, foi estabelecida no dia 20 de dezembro de 2019, em um contexto pré-pandêmico no Brasil, porque é bem verdade que a Covid-19 já estava assolando alguns locais no mundo, como a China, mas, ainda não se tinha nem ideia do que isso iria gerar a posteriori. Entre as principais diferenças entre a CNE de 2019, com as suas antecessoras, destaca-se a ausência de alguns pontos de importante reflexão, tais como a questão do respeito às diferenças étnico-raciais, religiosas e de gênero. Outro fator importante de comparação entre tais resoluções é a diminuição da carga horária para os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Isto, porque enquanto no artigo 14 da CNE/CP de 2015 estabelece em seu capítulo V que:

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. (BRASIL, 2015)

A CNE/CP nº2 de 2019 propõe uma flexibilização nesse quesito, de modo que, os cursos de formação pedagógica para graduados passem a ter apenas 760h do que a resolução chama de complementação pedagógica. Neste contexto, o artigo 21 destaca:

No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição: I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. (BRASIL, 2019)

Essa carga horária complementar se mostra, inclusive, menor que o mínimo exigido para a prática docente, que é de 800h, divididas em 400h de prática complementar pedagógica e 400h de estágio. Tal diminuição corrobora para uma visão de descredibilização da profissão docente, pois dá a entender que qualquer graduado poderá lecionar e ocupar a vaga de um licenciado sem possuir a preparação que a licenciatura emprega.

Países como Finlândia, Chile e Portugal, exigem dos graduados uma carga horária bem superior para complementação pedagógica, sendo respectivamente, 1080h, 1560h e 3120h de complementação pedagógica.

Ademais, o documento do CNE/CP nº 02 de 2019 atrela à formação docente totalmente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que demonstra a minimização do papel da formação docente no país.

Desse modo, devemos observar que essa resolução vai de encontro com a valorização da profissão docente, corroborando com uma agenda neoliberal do governo federal. Ora pois, se o professor é uma parte importante do processo educacional, para promover uma maior qualidade de ensino, é necessário acima de tudo que esse profissional seja valorizado e preparado, e que o estado propicie condições plenas para seu melhor desenvolvimento em todas as esferas e não que facilite a perda do seu espaço formativo e profissional.

Mas, será que a política educacional da Paraíba tem garantido a preparação necessária aos docentes neste período pandêmico? O que os professores acham sobre esta formação para desenvolver as atividades remotas? Estes são questionamentos que tentaremos responder a seguir, no próximo tópico deste trabalho.

4. A formação docente na Paraíba no período pandêmico: o olhar do(a)s professore(a)s

A fim de preservar a identidade das pessoas que responderam os questionários alguns comentários feitos por eles serão transcritos para o texto com a atribuição autoral a nomes como: “Professor 01”, “Professor 02”, etc. E seguirão essa lógica numeral conforme a necessidade de adesão da fala ao corpo do texto.

O universo de professores(as) participantes da pesquisa e que responderam ao questionário foi de 25 docentes, que trabalham especificamente em escolas de tempo integral na Paraíba, sendo o maior número professore(a)s de Geografia, conforme apresentado no quadro 01.

Quadro 01 – Formação dos(as) professores(as) participantes da pesquisa

Cursos	Quantidade
Licenciatura Biologia	1
Licenciatura Matemática	5
Letras - Língua portuguesa	2
Letras - Língua Inglesa	1
Licenciatura Geografia	9
Licenciatura Física	2
Licenciatura Historia	2
Ciências Sociais	1
Educação Física	1
Licenciatura Artes Visuais	1

Fonte: Autoria própria, 2021.

No que diz respeito à experiência profissional, todos(as) os(as) participantes são profissionais da rede estadual de ensino, possuindo tempo de atuação como docentes que variam entre 0 a mais de 10 anos na profissão, conforme exposto no quadro 02:

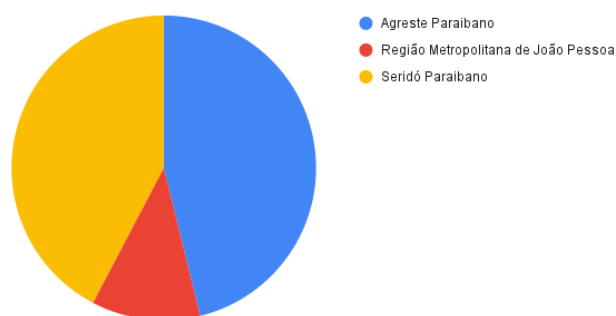
Quadro 02 – Tempo que os(às) participantes atuam como docentes

Tempo de atuação docente	Quantidade de professores(as)
0 a 3 anos	5
3 a 6 anos	5
6 a 9 anos	1
10 anos ou mais	14

Fonte: Autoria própria, 2021.

A distribuição da localização geográfica das escolas dos docentes que responderam a pesquisa se deu da seguinte forma: 48% de escolas localizadas no Agreste Paraibano, 40% do Seridó Paraibano e 12% da região metropolitana de João Pessoa. A maior participação de escolas do interior se deve à facilidade de contato do pesquisador com estes profissionais, por conta de seu domicílio no Seridó e de sua orientadora no Agreste paraibano.

Gráfico 1 – Localização Geográfica das Escolas em que os professores estão vinculados

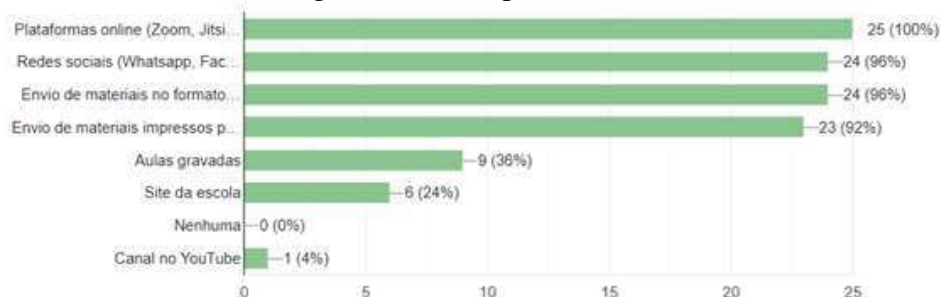


Fonte: Adaptado do Google forms, 2021.

Nos questionários enviados tentamos identificar quais as plataformas digitais que os docentes usavam durante as aulas, através das seguintes opções: Zoom, Jitsi, Skype e Google Meet e para mediação do contato online as redes sociais como Whatsapp, Facebook, Messenger, Instagram e Twitter. Também destacamos sobre o envio de materiais no formato pdf. para auxiliar nos conteúdos e os impressos para serem respondidos em casa para os alunos que não possuem acesso à internet. Ademais, foram ressaltadas aulas gravadas em vídeos pelos(as) professores(as).

Primeiramente verificamos que todas(as) os(as) docentes alegaram estar utilizando pelo menos uma dessas estratégias. Das respostas aos questionários que ficaram em aberto apenas 1 um(a) professor(a) informou que utilizava de outra forma para lecionar, a forma relatada por ele foi o Youtube.

Gráfico 2 – Estratégias utilizadas pelos docentes no Ensino remoto



Fonte: Autoria própria, 2021.

Deste modo, podemos concluir que o uso das plataformas digitais para mediação do contato entre professor e aluno juntamente com o uso das Mídias Sociais e o envio de materiais no formato PDF se destacam como as principais ferramentas utilizadas pelos docentes destas escolas, no ensino remoto. O alto quantitativo de professores que durante este período ainda precisa realizar o envio de materiais impressos exemplifica as dificuldades sofridas por alunos e professores.

A falta de acesso à internet para parte significativa dos domicílios paraibanos, que segundo o PNAD (2019) representa cerca de 30% dos domicílios e a ausência de familiaridade dos discentes com tais plataformas foram citados como problemas para suas participações nas atividades escolares.

Além disso, essa mudança causou um impacto repentino na vida de professores, exigindo uma rápida adaptação deles a tais ferramentas, e principalmente daqueles que não possuíam muita ou nenhuma habilidade com as TDICs. Nesse sentido, Silvestro (2016) coloca que:

O desafio destas mudanças para o docente está com os professores mais antigos, pois esta adequação é mais lenta, pelo fato da didática utilizada vêm de um forte enraizamento de trabalhos muito distante desta era tecnológica, com utilização de quadros de giz, mimeógrafos, retroprojetores, etc. (SILVESTRO, 2016, p.1)

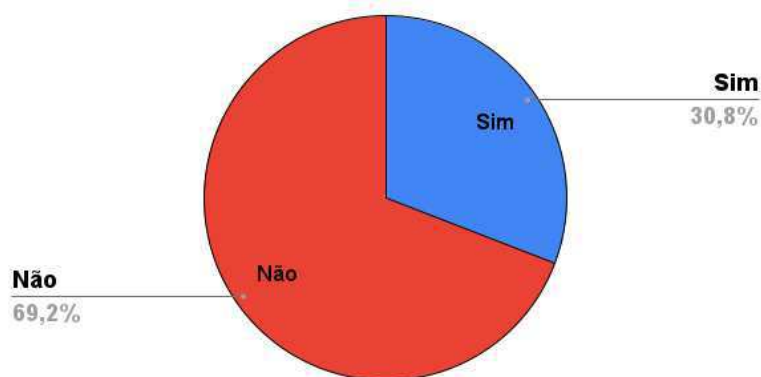
Muitas das escolas já tinham no seu cotidiano escolar um contato com a tecnologia, porém não era o suficiente para possibilitar o mínimo necessário para um ensino satisfatório através dos meios virtuais. A forma com que o Ensino Remoto Emergencial foi desenvolvido pelo estado não acompanhou às realidades das escolas e a necessidade de formação docente.

O plano emergencial de ensino parece ter sido formulado muito mais para não deixar os alunos sem nenhum contato com a escola. Conforme relatou o Professor 01: “Sugiro que o estado se preocupe mais com a qualidade do Ensino e não quantidade.”

criticando a forma como o estado formulava as suas formações. Esse relato comprova as nossas indagações acerca da qualidade de tais formações.

Em sua maioria (69,2%) não teve nenhuma formação em sua graduação para com as TDICS que os deixassem habilitados para ministrar as aulas no sistema remoto, conforme mostra o gráfico 03. Apenas 7 (sete) professores(as) alegaram que tiveram alguma formação para conseguir exercer essa forma de trabalho.

Gráfico 3 – Percentual de docentes que tiveram formação inicial durante sua graduação acerca das TDICS



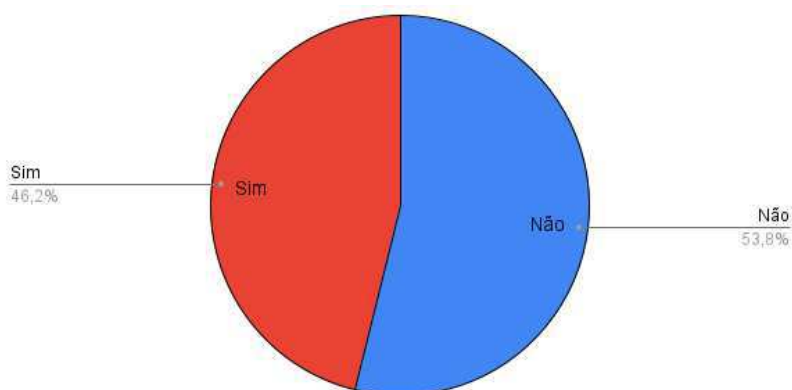
Fonte: Fonte: Adaptado do Google forms, 2021.

Ademais, o Professor 02 relatou que:

O modelo de ensino abordado no tempo da pandemia nos pegou de surpresa. Tivemos que nos adaptar a um leque de estratégias para a mediação das nossas aulas e, provavelmente, serão mantidos futuramente no ensino híbrido que já está sendo protocolado. (PROFESSOR 02, 2021)

Esse relato corrobora ainda mais com as hipóteses colocadas anteriormente no texto, de que as formações ofertadas não teriam sido satisfatórias. Já com relação à formação continuada, prevista a partir da resolução CNE/2015, boa parte dos professores afirmou que não vinha recebendo nenhum tipo de formação nas escolas para trabalhar com as TDICS, conforme exemplifica o gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Percentual de docentes que receberam das escolas formação para trabalhar com as TDICS nos últimos anos

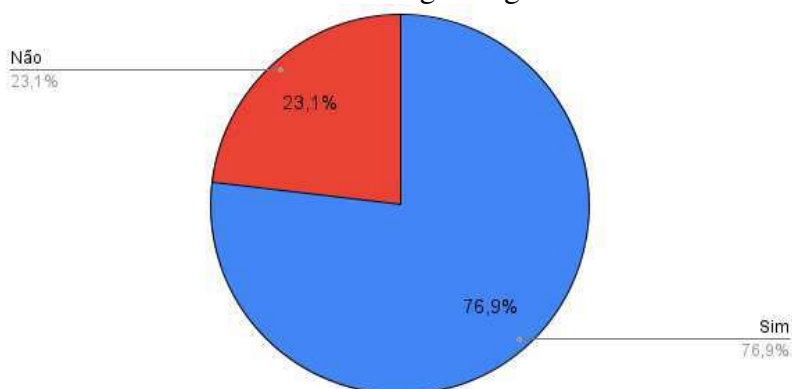


Fonte: Fonte: Adaptado do Google forms, 2021.

Consideramos este um grave problema, pois a academia pecou ao não fornecer a formação inicial necessária quanto ao uso das TDICs, conforme já mostrado, e essa responsabilidade acaba sendo encaminhada para as escolas, que em grande parte também não possui essa capacidade, com expertise de continuar agregando na formação daquele professor, visto que, muitas escolas estaduais não possuem pessoas qualificadas para tal fim.....

Embora a grande maioria dos docentes tenha respondido que receberam uma formação oferecida pela Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT), conforme gráfico 04, contudo também ressaltam que essa formação não foi suficiente. Aspecto já reiterado por Souza, Araújo e Neto (2021).

Gráfico 4 – Percentual de docentes que receberam formação da SEECT para trabalhar com as tecnologias digitais



Fonte: Gráfico construído pelo autor a partir de questionários aplicados em agosto/2021

Entretanto, ao ser solicitado para que justificassem as suas respostas, a grande maioria dos professores relatou alguns problemas bem comuns encontrados na

formação oferecida pela SEECT. Entre eles destacamos: o tempo para realização, superficialidade da formação e falta de suporte, tanto pessoal, como financeiro e tecnológico. Nesse primeiro aspecto, o Professor 02 declarou que:

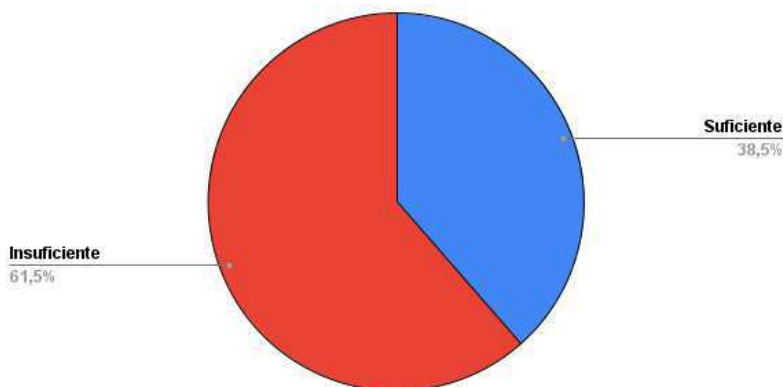
A maioria das formações são realizadas fora do horário de expediente, já trabalhamos 40 horas semanais, a formação continuada deveria estar dentro dessa carga horária. Recebi formação do modelo da integral depois de 4 meses trabalhando, ainda mas dentro do horário de expediente, o do ensino híbrido o prazo foi de 2 meses para conclusão, mas nenhuma relacionada só a TICS. Além da formação o tempo a ser dedicado deve ser levado em consideração, pois se for pra realizar formação à noite, final de semana, como fica a vida pessoal dos professores. (PROFESSOR, 03, 2021)

Como também, muitos dos docentes relatou que a formação oferecida não abarcou de forma suficiente todas as ferramentas necessárias para as aulas remotas. O professor 03 destacou como “insuficiente [pois] não se aprofundaram como deveriam e dependemos também de equipamentos eletrônicos que nem todos possuem e o estado deveria fornecer”.

A questão da falta de apoio financeiro é sem dúvida um dos maiores gargalos impostos pelo momento pandêmico na educação. Por isso, a reivindicação de ajuda financeira do estado para solucionar esse problema e melhorar os aparatos tecnológicos dos professores.

O professor 04, por sua vez, relatou que o curso ofertado foi “muito solto e desconexo com a realidade da escola”. Esse relato reflete que a formação oferecida aos professores (Gráfico 04) não contribuiu de forma satisfatória para que eles conseguissem lidar com essa forma de ensino.

Gráfico 4 – Percentual de docentes que consideram a formação oferecida pela SEECT como suficiente ou insuficiente



Fonte: Fonte: Adaptado do Google forms, 2021.

O professor 05 informou que a formação foi suficiente, porém também alegou que: “não tivemos apoio da SEECT, [porque] eles deram a formação e depois nos jogaram ao léu sem nenhum apoio. Tivemos que nos virar.”. A questão do acompanhamento, do suporte após a formação foi um ponto bastante abordado pelos docentes, pois pelo menos 4 (quatro) professores reclamaram da falta de suporte da SEECT para com eles.

O professor 06 informou que a formação “se resumiu há 20 horas através de atividades assíncronas, mesmo tendo um tutor por turma achei insuficiente.”. Já o Professor 07, relatou que “a Secretaria de Educação do Estado faz, mas deixa muito a desejar. Demora nas formações, atrasa materiais e não fornece equipamento e cobra muito.”

Estas informações demonstram o quão cheio de lacunas foi a formação oferecida e a insatisfação dos docentes quanto à política educacional implementada, pois se mostrou como sendo uma adaptação que serviu apenas para não deixar os alunos e professores parados, porém isso acabou prejudicando e corroborando para o aumento de velhos problemas já existentes na educação.

Considerações Finais

Essa pesquisa possibilitou uma análise acerca dos impactos causados na prática docente no período pandêmico em algumas escolas de tempo integral da Paraíba e a questão da formação docente. Os dados obtidos mostraram que a formação fornecida pela SEECT aos professores do estado não foi suficiente e as ferramentas por eles utilizadas, dependeram muito mais de esforços pessoais do que da política pública.

Verificamos que as tecnologias digitais mais utilizadas foram as plataformas online de videoconferências, tais como: Google Meet, Zoom ou Microsoft Teams. Isso ocorreu, principalmente, por conta da ausência de uma formação que abarcasse outras ferramentas, visto que, os próprios docentes colocaram que lhes foram ensinados apenas a realizar as videoconferências.

A forma como o regime especial de ensino foi planejado afetou diretamente os(as) alunos(as) que não possuem acesso à internet, ampliando as desigualdades educacionais já existentes; e promoveu um aumento maior na carga horária de trabalho dos(as) docentes, que tiveram que dividir seu tempo entre a preparação das aulas, a

mediação e, ainda, conciliar essas atividades com seus afazeres domésticos, ocasionando complicações e um cansaço excessivo.

Portanto, aumenta a importância de uma valorização profissional digna a estes professores para que consigam enfrentar minimamente o ensino neste período pandêmico e que, futuramente possam melhorar a qualidade educacional às classes populares. Por isso, é necessário maior investimento e melhoria tanto nas formações oferecidas quanto a valorização da educação por parte dos governantes em todas as esferas da federação, principalmente a nível nacional por conta da diminuição dos recursos para a educação nos últimos anos.

Sendo assim, para este pesquisador, a educação de qualidade só ocorre se existir uma melhoria nas formações oferecidas, trazendo ferramentas que possibilitem o acesso destes docentes às tecnologias, consequentemente melhorando a condição de trabalho, e, principalmente, o reconhecimento desse profissional, que não é detentor de todos os saberes, mas que precisa estar qualificado para exercer bem a sua profissão. E essa não é uma responsabilidade apenas do docente, mas do poder público como um todo.

REFERÊNCIAS

ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Associação Brasileira de Educação a Distância. 2012. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/infograficos/2012/07/16/ensinoadistanciaexistenobrasil-ha-mais-de-um-seculo-conheca-a-historia.htm>. Acesso em 25 ago. 2021.

ARAÚJO, Juberlânia Costa. **A exclusão digital e educacional brasileira no período pandêmico.** 2021. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - curso de Geografia, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021. Acesso em 01 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em 01 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934, de 1º de Abril de 2020.** Seção 1, Brasília, DF. 1 de abri. 2020. Acesso em 18 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília,

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Acesso em 18 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Acesso em 10 ago. 2021.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. *Revista Evidência*, v. 7, n. 7, 2012. Acesso em 08 jul 2021. Acesso em 13 jul. 2021.

FERREIRA, Lílian Franciele Silva et al. **Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19**. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 10, p. 1-20, 2020. Acesso em 15 jul. 2021.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014. Acesso em 15 jul. 2021.

MOREIRA, Walter. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção [internet]**. 2004. Acesso em 14 jul. 2021.

MOURA, Dante Henrique et al. **Políticas de formação de professores e docência no ensino médio brasileiro**. *Cadernos de Pesquisa*, p. 119-138, 2016. Acesso em 14 jul. 2021.

MOLINARI, Adriana Maria Corder; SCALABRIN, Izabel Cristina; **A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas**. Artigo, 2013. Acesso em 17 jul. 2021.

NASCIMENTO, Cleoneide Moura, et al. **Possibilidades e desafios do uso das tics no processo de ensino e aprendizagem: um olhar reflexivo sobre alguns municípios do estado do Amazonas/ brasil**. *Anais V CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/48646>. Acesso em 15 jul. 2021

NÓVOA, Antônio. **Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores**. Instituto Claro, 2017. 1 vídeo (9min 27seg). YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>. Acesso em 15 jul. 2021

SILVESTRO, Anderson Ricardo. **Tecnologia e a carreira docente: uma adaptação necessária**. XII Congresso nacional de excelência em gestão. 2016. Disponível em < http://www.inovarse.org/sites/default/files/T16_049.pdf > Acesso em 10 de Set. 2021

SOUZA, Crisologo Vieira; ARAÚJO, Elânia Daniele Silva; NETO, Jose Geraldo da Costa; **O Processo de Inclusão/Exclusão no espaço escolar no período da pandemia: Relatos de experiências sobre ensino remoto de Geografia em escolas públicas da rede estadual da Paraíba**. 2021. Acesso em 08 jul. 2021

DE SOUZA, Jeandra Dias et al. **O Uso das Tecnologias Digitais nas Escolas do Município de Assú-RN**. 2018. Acesso em 15 jul. 2021

PARAIBA, Diário Oficial. **Portaria n° 418 de 17 de abril de 2020**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UQQNgGAfxHB9rSttMxXk3MgLwWtN4DiI/view>. Acesso em 25/10/2020. Acesso em 25 out. 2020.

PARAIBA, Conselho Estadual de Educação da Paraíba. **Decreto Estadual n° 40.128 de 13 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Re120-2020.pdf>. Acesso em 25 out. 2020.

PNAD. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Gov.br. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=publicacoes>. Acesso em 28 jun. 2021.

PNAD: **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar: Distrito Federal: 1998**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206. Acesso em 02 ago. 2021.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpr.- São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.- (Coleção Milton Santos; 1) Acesso em 25 ago. 2021.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti et al. **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente**. *Research, Society and Development*, 2020. Acesso em 25 jun. 2021.

VOLSI-UEM, Maria Eunice França. **Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério**. 2016. Acesso em 15 jul. 2021.

XAVIER, Milena Camila. **Ensino Remoto no Distanciamento Social: Percepções e Experiências Docentes no Período da Pandemia do covid-19**. Areia, 2020, p.48. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18241?locale=pt_BR Acesso em 02 ago. 2021.

**APÊNDICE – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS(AS) DOCENTES
PARTICIPANTES DA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UAG**

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM
ALGUMAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS DA PARAÍBA**

Orientações

- Pode expressar sua opinião sem receio, você não será identificado(a);
- São 10 questões com uma alternativa cada, com exceção das 7, 8, 9 e 10;
- Na questão 8 você pode selecionar quantas opções desejar;
- A questão número 10 é opcional;

Desde já agradeço a sua contribuição. Atenciosamente, Heverton Kayque da Silva.

NOME

NOME DA ESCOLA

QUAL SUA FORMAÇÃO

HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO DOCENTE

IDENTIFIQUE GEOGRAFICAMENTE A LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA EM QUE
TRABALHA

QUESTIONÁRIO

1) O(a) Sr(a) teve alguma formação inicial sobre o uso das TDICS (Tecnologias da Informação e Comunicação) no seu curso de graduação?

- SIM
- NÃO

2) O(a) Sr(a) recebeu da secretaria de educação do estado formação continuada para trabalhar com as TDICS?

- SIM
- NÃO

3) O(a) Sr(a) recebeu alguma formação da escola para trabalhar com as TDICS nos últimos anos?

- SIM
- NÃO

4) Neste momento Pandêmico, o(a) Sr(a) recebeu algum tipo de formação da Secretaria de educação do Estado para trabalhar com as tecnologias digitais?

- SIM
- NÃO

5) Como você avalia as formações fornecidas pela Secretaria de Educação?

- SUFICIENTE
- INSUFICIENTE

6) Justifique a questão anterior:

7) Qual das estratégias seguintes você têm utilizado para mediação das aulas?

- Plataformas online (Zoom, Jitsi, Skype, Google Meet, etc.)
- Redes sociais (Whatsapp, Facebook, Messenger, Instagram e Twitter.)
- Envio de materiais no formato pdf.
- Envio de materiais impressos para serem resolvidos em casa
- Aulas gravadas
- Site da escola
- Nenhuma

Outros: _____

8) Quais as principais dificuldades que você sentiu ao trabalhar essas plataformas no ensino remoto?

9) Espaço reservado para comentários, sugestões e críticas. (Opcional)