



## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE COVID-19: FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS

## EMERGENCY REMOTE TEACHING IN COVID-19 TIMES: TEACHER EDUCATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES

## ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN COVID-19 TIEMPOS: FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

Raquel Mignoni de Oliveira<sup>1</sup>

Ygor Corrêa<sup>2</sup>

Andréia Morés<sup>3</sup>

1

**Resumo:** Este estudo discute a continuidade das aulas durante a pandemia de Covid-19 e a instrumentalização sobre tecnologias digitais via curso de formação docente, promovido por uma rede privada de ensino, voltado ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esta pesquisa qualitativa está ancorada na área da Educação e Tecnologias Digitais Interativas. As reflexões apontam para a relevância de formação docente no cenário de ERE. O estudo revelou a necessidade de ofertar espaços digitais para a interação entre docentes e um repositório digital para o compartilhamento de conteúdos de aulas entre docentes, o que representaria a diminuição da sobrecarga de trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Covid-19. Formação Docente. Tecnologias Digitais Interativas.

**Abstract:** This study discusses the continuity of classes during the Covid-19 pandemic and the instrumentalization of digital technologies via a teacher training course, promoted by a private teaching network, focused on Emergency Remote Education (ERE). This qualitative research is in the area of Education and Interactive Digital Technologies. The reflections point to the relevance of teacher training in the ERE scenario. The study revealed the need to offer digital spaces for the interaction between teachers and a digital repository for the sharing of class content between teachers, which would represent a reduction in work overload.

**Keywords:** Emergency Remote Education. Covid-19. Teacher Education. Interactive Digital Technologies.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UCS). Universidade de Caxias do Sul (UCS). <https://orcid.org/0000-0001-8831-6277>. E-mail: [quelmig@yahoo.com.br](mailto:quelmig@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutor em Informática na Educação (UFRGS). Universidade de Caxias do Sul (UCS). <https://orcid.org/0000-0002-3526-9195>. E-mail: [correaygorprof@gmail.com](mailto:correaygorprof@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação (UFRGS). Universidade de Caxias do Sul (UCS). <https://orcid.org/0000-0002-6982-0803>. E-mail: [anmores@ucs.br](mailto:anmores@ucs.br).



**Resumen:** Este estudio analiza la continuidad de las clases durante la pandemia Covid-19 y la instrumentalización de las tecnologías digitales a través de un curso de formación docente, promovido por una red docente privada, enfocado en Educación Remota de Emergencia (ERE). Esta investigación cualitativa está anclada en el área de Educación y Tecnologías Digitales Interactivas. Las reflexiones apuntan a la relevancia de la formación docente en el escenario ERE. El estudio reveló la necesidad de ofrecer espacios digitales para la interacción entre profesores y un repositorio digital para el intercambio de contenidos de clase entre profesores, lo que representaría una reducción de la sobrecarga de trabajo.

**Palabras-clave:** Enseñanza remota de emergencia. Covid-19. Formación del profesorado. Tecnologías digitales interactivas.

**Submetido 02/07/2020**

**Aceito 10/09/2020**

**Publicado 14/09/2020**

## Introdução

O cenário educacional, a partir de março de 2020, caracterizado pela pandemia de Covid-19<sup>4</sup>, tem exigido um olhar atento e de acolhimento aos professores, aos alunos e aos familiares, haja vista ser imprescindível repensar as práticas educacionais que emergiram do distanciamento social causado pelo fechamento das escolas no mundo inteiro. Situação que no Brasil, assim como nos demais países, desencadeou o surgimento da modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>5</sup> (Williamson; Eynon; Potter, 2020). Diante do exposto, este estudo discorre acerca da continuidade das aulas em tempos de pandemia de Coronavírus, com base em um relato de experiência vivenciado durante a participação de um curso de formação docente, voltado à instrumentalização para o uso de Tecnologias Digitais Interativas, com vistas à condução de aulas *online* na modalidade de ERE. O estudo, para além da experiência de imersão no processo de continuidade das aulas durante a pandemia e da participação em um curso de formação docente, tece considerações a partir de autores como Moreira; Schlemmer (2020), Castaman; Rodrigues (2020) e Santos (2020) e acerca da utilização de Tecnologias Digitais Interativas (TDIs) (Garcia *et al.*, 2011) no ERE (Williamson; Eynon; Potter, 2020). O aporte teórico-epistemológico elencado visa a fomentar a reflexão sobre a formação docente, posto que os docentes estão na linha de frente da Educação em tempos de Covid-19. Diante do cenário mencionado, este estudo tem por finalidade contribuir cientificamente para com a área da Educação, no que concerne à formação docente em um contexto de ERE, que tem se atualizado com base no uso de TDIs e gerado inúmeros desafios (Williamson; Eynon; Potter, 2020).

Para tanto, este estudo, por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), enquanto relato de experiência (Fortunato, 2018), dedica-se à descrição e à reflexão sobre a oferta de um curso de Formação Docente composto por duas dimensões, a

---

<sup>4</sup> “COVID-19 é causada pelo agente etiológico nomeado SARS-CoV-2, a qual surgiu, inicialmente, na China, em novembro de 2019 e se espalhou pelo país e pelo mundo” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 03).

<sup>5</sup> O modelo de educação como aulas síncronas com uso de tecnologias digitais interativas via Internet e, por vezes, complementadas com materiais impressos, disponibilizados nas secretarias das escolas, com uma metodologia semelhante a do ensino presencial, incluindo horários fixos de aulas por períodos e com salas virtuais com o mesmo número de estudantes do modelo presencial.



saber: (a) teórica e (b) prática, promovido por uma rede privada de ensino, situada na cidade de Caxias do Sul no Rio Grande do Sul (RS). Após a apresentação do curso de formação docente são apresentadas problematizações, a partir da literatura adotada, de modo a refletir sobre esse momento formativo e, até mesmo, quanto ao uso de TDIs na Educação Básica durante o ERE. Acredita-se que discutir o processo de formação docente e as TDIs nele envolvidas possa contribuir para possíveis modos de levar os docentes não somente à reflexão, mas à possível resignificação de suas práticas pedagógicas em tempos de pandemia de Covid-19.

## Educação e formação docente em tempos de pandemia

A pandemia de Covid-19 desencadeou o isolamento social e, para tanto, a sociedade buscou alternativas para adaptar-se diante do surgimento de novas formas de viver, quando da permanência em casa por um período indeterminado (Santos, 2020). Esse vírus, por sua vez, causou o fechamento das escolas, como estratégia de enfrentar e evitar o contágio de Covid-19 (Villas Bôas; Unbehaum, 2020). Esse fechamento deu-se a partir do decreto das Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020b) e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020c), que preveem a substituição, ou seja, a continuidade das aulas<sup>6</sup>, antes presenciais, por meios tecnológicos digitais, possivelmente, até o mês de dezembro de 2020. Essa estratégia visou a não prejudicar o ano escolar dos estudantes e, frente à situação, inúmeras instituições escolares, em especial, as privadas, e algumas públicas, aderiram ao Ensino Remoto Emergencial (Williamson; Eynon; Potter, 2020). A modalidade de ensino, em questão, demandou que professores e alunos migrassem “para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 07). A noção de mera transferência e transposição ao estilo das práticas

---

<sup>6</sup> Faz-se *mister* salientar que a orientação do governo brasileiro quanto à continuidade das aulas por meios tecnológicos, Ensino Remoto Emergencial, fez emergir uma discussão conhecida na área da Educação que é o abismo infraestrutural e, conseqüentemente, socioeconômico existente entre alunos de instituições públicas e privadas (Nóvoa, 2020). Tal realidade fez que inúmeras instituições públicas, de educação básica e superior, se mantivessem inativas até o presente momento. No entanto, tem-se notado um “despertar” em relação à essa situação, haja vista que, ainda no mês de junho de 2020, tem-se percebido a urgente necessidade de retomar o ano letivo de forma remota, mesmo diante do crescente e assustador índice de contaminação por Covid-19 (Villas Bôas; Unbehaum, 2020).

presenciais faz com que se tenha que considerar que a tecnologia por si só “não muda as práticas pedagógicas” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 06), o que implica repensar as práticas educativas apoiada em TDIs.

No horizonte mencionado, o distanciamento social tem agravado alguns aspectos da Educação, posto que vem, por exemplo, “oportunizando inclusive a evasão e o aumento da desigualdade, assim como o desconforto de ter que assumir o processo de ensino e aprendizagem como condição de autonomia, de empoderamento e de autodeterminação” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 03). A desigualdade de oportunidades em relação à continuidade das aulas, agora na modalidade *online*, tendo em vista a suposta condição de sociedade em rede (Castells, 1999), refere-se aos aspectos socioeconômicos, como o acesso à conexão de internet e ao fato de que nem todos os professores e alunos possuem aparato computacional em suas residências, que possibilite estar *online* e realizar atividades escolares de modo totalmente remoto.

No que tange à continuidade das aulas na modalidade *online*, os professores precisam abordar elementos ligados ao cotidiano dos alunos, discutindo inclusive a situação de pandemia vivida, de maneira a explorar a dimensão educativa, pedagógica e científica, assim como instigar motivações que os mobilizem a aprender em caráter colaborativo (família-aluno; professor-aluno e aluno-aluno). Na perspectiva em questão, o aluno precisa assumir um papel ativo, proativo e protagonista em relação às aulas, haja vista que, assim, esse poderá realizá-las de modo mais autônomo, quanto ao seu processo de aprendizagem (Freire, 1969). A partir disso, infere-se que os desafios pedagógicos têm sido muitos, “os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um.” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 09).

Diante do exposto, “é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa.” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 28). Nesse sentido, destaca-se a relevância de investir na formação docente, em que Nóvoa (1992, p. 15) destaca que “práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção



dos seus saberes e dos seus valores”, favorecendo mudanças significativas no cenário educacional a contemplar pontos importantes para que os professores consigam superar suas dificuldades ao seguir o modelo de ERE. Além disso, por meio da formação docente, pode-se contribuir para o fortalecimento das práticas educacionais momentâneas, mobilizadas pelo ERE com a utilização de TDIs.

## **Tecnologias digitais interativas no ensino remoto emergencial**

Tendo em vista o cenário da Covid-19, vive-se um momento singular no campo da Educação, que requer um olhar reflexivo diante da adoção de estratégias de enfrentamento, não apenas ao vírus, mas, em especial, ao distanciamento social. Essa situação gerou grandes mudanças na sociedade e, conforme referido na outra seção deste artigo, incluindo o fechamento das escolas e universidades (Williamson; Eynon; Potter, 2020). De acordo com a UNESCO (2020), cerca de 1,2 bilhão de estudantes de todo o mundo foram afetados com essa situação. Neste horizonte, a utilização das Tecnologias Digitais Interativas (TDIs)<sup>7</sup> ganhou espaço, exigindo que a escola tivesse que se adaptar aos modos de ensinar e de aprender, com vistas a ressignificar seus processos pedagógicos, principalmente, em relação à transição da modalidade presencial, substituída mesmo que, temporariamente, pela *online*. Essa substituição prevê, dependendo do tipo de rede de ensino, privada ou pública, que a continuidade das aulas ocorra, remotamente, de modo *online*, mediadas por computadores *desktop* ou dispositivo móvel (*notebooks*, *tablets* e *smartphones*), e sejam denominadas como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Todavia, o ERE vem recebendo críticas, quando associado à Educação a Distância (EaD) (Williamson; Eynon; Potter, 2020; Moreira; Schlemmer, 2020), pois apresenta dimensões políticas, sociais e educacionais distintas à EaD.

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 08) o modelo de educação, chamado de “ensino remoto ou aula remota” é definido como “uma modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...]”, busca suprir a

---

<sup>7</sup> Para Garcia *et al.* (2011, p. 82), “tecnologia digital interativa é uma produção criada pelo homem que pressupõe a comunicação interativa, ou seja, capaz de intervenção pelos sujeitos no conteúdo ou programa com o qual interage e que tem, na ferramenta tecnológica, a mediadora desse processo, que é dialógico, levando em consideração os *feedbacks* ao usuário.”.



emergência de falta de aulas presenciais, atendendo à necessidade do aluno, a fim de que se possa estudar e se manter ativo, mesmo estando o professor e o aluno cada um na sua casa. Neste cenário educacional, tem-se usado também a nomenclatura *Bring Your Own School Home* (BYOSH) (do inglês: Traga sua Própria Escola para Casa), que segundo Williamson; Eynon e Potter (2020) implicou, diante do ERE, em mudanças gigantescas para os professores (produção de conteúdo, aula, avaliação), alunos (realização de atividades) e famílias (auxílio na execução das atividades).

No ERE, professor e aluno estão *online*, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 09), “o processo é centrado no conteúdo” e “a comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência.”. Ainda segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 09) o ERE “em algumas versões, o ensino remoto ou aula remota assemelha-se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de TD, em rede”. Mas, afinal, como se espera que os professores façam uso das TDIs no ERE? Acredita-se que o uso das TDIs deva ir além da mera adoção de aplicativos e *softwares*, que permitam não a transposição do conteúdo analógico (livro, caderno) e da aula expositiva para as telas dos computadores, *tablets* e *smartphones*, mas que fomentem o engajamento nas atividades didáticas, a interação<sup>8</sup>, e a interatividade<sup>9</sup>, com o conteúdo das aulas.

7

## **Do ensino remoto emergencial ao ensino híbrido**

Frente às reestruturações ocorridas nas escolas, o processo de transformação do ensino presencial para o digital tem refletido em mudanças significativas, no que se refere ao ensino e a aprendizagem (Villas Bôas; Unbehaum, 2020), principalmente, no que concerne ao impacto da tecnologia digital como mediadora desses processos. Dessa forma, ao considerar que o ERE é uma estratégia temporária, então, cabe salientar que se acredita na consolidação do Ensino

<sup>8</sup> Ação mútua entre duas ou mais pessoas, sem uso de recursos mecânicos (Garcia *et al.*, 2011, p. 82).

<sup>9</sup> Ação que parte de algo mecânico, significando a ação humana (Garcia *et al.*, 2011, p. 82).



Híbrido (EH) como a modalidade educacional adequada para combinar aulas presenciais e *online*. Ao considerar a referida hipótese, depreendeu-se que faz sentido abordar neste artigo o que se está tomando por EH. Ressalta-se, ainda, que essa inferência não está apoiada apenas na concepção de uso de Tecnologias Digitais Interativas, mas sim no fato de que o EH permite coletar e personalizar as aulas a partir de seu formato em que mescla o uso de recursos computacionais contemporâneos com momentos presenciais.

Nesse sentido, o EH é entendido como um modelo que incorpora as principais características tanto da sala de aula tradicional, quanto do ensino *online*, mesclando as duas realidades (Christensen; Horn; Staker, 2013). Ele parte de dois modelos: (a) o disruptivo, que se distancia da sala de aula tradicional, utilizando o ensino *online*, e (b) o sustentado, que “combina a antiga tecnologia com a nova para criar algo que possua um melhor desempenho” (Christensen; Horn; Staker, p. 25, 2013). Este formato de ensino tem por finalidade mesclar o ensino tradicional com outras formas de ensinar, sendo esse composto pelos modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida, que seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas, o que exigirá do professor um engajamento diante de aulas menos expositivas e mais provocativas, ou seja, ensinar por meio da resolução de problemas, da criatividade e da cooperação. Diante de tal modelo, o professor precisa assumir-se mais como mediador, auxiliando o aluno e do que sendo o detentor do conhecimento (Trevisani; Corrêa, 2020).

Nesse viés, acredita-se que o EH possa contribuir para a personalização do ensino, pois enquanto se investe no aprendizado *online*, pode-se destinar o tempo presencial para qualificar ainda mais outras práticas educativas, aprimorar e transformar ideias e experiências, que contribuam para a autonomia do aluno e para o domínio gradativo do conhecimento dele, tornando os momentos presenciais mais produtivos e colaborativos (Trevisani; Corrêa, 2020). Afinal, diante desses novos tempos, precisa-se aprender a extrair o sentido da informação, mais do que retê-la, além disso, necessita-se enfatizar a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração, ou seja, aprender a se reinventar diante dos desafios. Contudo, para que se vivencie esse modelo de ensino-aprendizagem, é necessário que professor e aluno trabalhem em um mesmo ritmo de cooperatividade.

## Uma rede de ensino privada: professores e o covid-19

Diante do referido contexto de educar em meio à pandemia, trar-se-á a tessitura de uma rede privada, que tem se proposto à adoção de estratégias de enfrentamento ao distanciamento social causado pela Covid-19, quando do fechamento de suas unidades escolares (Villas Bôas; Unbehau, 2020). A rede de ensino, em questão, está presente em 80 países, sendo mais de 93 mil educadores que contribuem na educação de 01 milhão de crianças, jovens e adultos (ensino infantil; ensino fundamental, ensino médio e ensino superior). No Brasil, está presente em nove estados e no Distrito Federal, contando com 45 unidades escolares. Na Serra Gaúcha, a unidade situada na cidade de Caxias do Sul conta com aproximadamente 190 professores<sup>10</sup> e atende mais de 1700 alunos matriculados no ensino infantil; ensino fundamental e ensino médio. Com mais de cem anos de tradição na Educação, a rede em pauta preserva os princípios éticos e cristãos e os implementa por uma pedagogia baseada na afetividade. Ela possui uma infraestrutura que conta com laboratórios de química, física e informática, salas de inglês temáticas, sala de jogos, ginásio poliesportivo, área recreativa, biblioteca, capela, laboratório e salas de aula que possuem conexão com internet, computador e *datashow*.

Quando da portaria N° 343, de 17 de março de 2020, (Brasil, 2020a), a referida rede, tendo em vista a demanda por dar continuidade às aulas, aderiu à utilização de TDIs na modalidade de ERE. Fez-se necessário, então, prover a formação dos professores da rede a fim de capacitá-los para atuar na modalidade *online* de ensino. Cabe salientar, que a rede, de modo geral, tem, semestralmente, promovido a capacitação de seus professores por meio de Jornadas Pedagógicas voltadas às questões tecnológicas contemporâneas com TDIs. Portanto, pode-se inferir que a postura assumida pela rede apenas reforça sua preocupação em fomentar experiências educacionais significativas para os professores que recebem formação, quanto para seus alunos, no que se refere ao uso de espaços e recursos digitais na prática da docência. Deste modo, a rede apresentou uma proposta de formação docente em duas dimensões, a saber, a primeira, (a) teórica e, a segunda, (b) prática. A formação docente prevê qualificação da ação pedagógica dos docentes com vistas à atuação no ERE, sob uma ótica que se propõe à

---

<sup>10</sup> Salienta-se que, do ponto de vista da ética em pesquisa, este estudo não abarca entrevistas ou dados dos professores, enquanto sujeitos de pesquisa, haja vista que o estudo descreve e problematiza um curso de formação docente ofertado por uma rede de ensino privada.

elaboração do emprego de TDIs em caráter educacional dialógico nas atividades de ensino e aprendizagem.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013) de caráter exploratório, haja vista que o objetivo é relatar a experiência docente quanto à reestruturação dos processos educativos, a partir da participação e instrumentalização por meio de um curso de formação docente, como forma de dar continuidade às aulas da Educação Básica, sob a realidade educacional denominada, temporariamente, como ERE durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa exploratória, configura-se como relato de experiência que, de acordo com Fortunato (2018), tomado enquanto método de pesquisa, visa a discriminar o contexto investigado e qualificar as ações nele observadas, com vistas a permitir chegar a uma conclusão acerca da experiência em que o pesquisador encontrava-se inserido como participante. Deste modo, o relato de experiência pode cumprir o papel de balizador de experiências, assim, outros pesquisadores podem, a partir deste, refletir acerca de circunstâncias análogas ao que está descrito no relato. Ainda para Fortunato (2018, p. 45) um relato de experiência deve apresentar “nove elementos para a condução de uma pesquisa educacional” sendo esses: (1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agente(s); (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7) planejamento; (8) execução; e (9) análise por uma lente teórica. Este artigo, em geral, também pode envolver (a) levantamento bibliográfico; (b) relatos de experiência; e (c) reflexão que possibilitem a compreensão do objeto de estudo. No que tange o curso de formação docente, este foi promovido por meio da contratação de uma empresa de assessoria educacional<sup>11</sup>, abordando o uso de ambientes informatizados ou práticas educativas com base na adoção de TDIs em caráter de Ensino Híbrido<sup>12</sup> ou digital. A formação docente está sendo promovida para todos os educadores da rede no Brasil, tendo sido dividida em duas dimensões, a saber, a primeira, (a) teórica e, a segunda, (b) prática, com vistas a abranger os professores,

10

<sup>11</sup> A empresa em questão é referência na América latina e oferece consultoria de tecnologia educacional e realizam a integração técnica, a capacitação dos profissionais e projetos de engajamento.

<sup>12</sup> O Ensino Híbrido compreende um modelo de ensino mesclando momentos *online* e outros presenciais (Horn; Staker, 2015).



que atuam com os anos Iniciais, os anos Finais e o Ensino Médio. Na próxima seção, descreve-se a constituição da formação docente com o objetivo de problematizá-la, tendo por base a literatura da área de Educação (Santos, 2020; Imbernón, 2010; Freire, 1969), Formação Docente (Freire, 1969; Nóvoa, 1992; Imbernón, 2010) e sobre o atual conceito de ERE (Williamson; Eynon; Potter, 2020; Moreira; Schlemmer, 2020).

## Formação docente e tecnologias digitais

No que tange às aulas, neste momento, realizadas na modalidade de ERE obrigou professores e alunos a se apropriarem de ferramentas digitais para seguir com o ensino, por isso tornou-se necessária a existência de algum ambiente *online* que centralizasse o processo de construção do conhecimento. Para os docentes desta rede, o ponto de partida desse trabalho remoto passou a ser a sala de aula virtual do Google ou *Google Classroom*, cujas aulas se caracterizaram conforme ocorriam as presenciais, ou seja, com a mesma carga horária e organização por períodos, onde professor e aluno estão ao mesmo tempo *online*. Contudo, essa mudança escancarou uma fragilidade muito grande: a falta preparo de professores e alunos para dar continuidade às aulas e, devido a esses desafios, a rede de ensino privada promoveu o curso de formação docente. Aqui desvela-se a importância da formação docente como estratégia para preparar os professores a fim de que possam dar sequência às aulas mesmo que remotas, pois entende-se que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (Pimenta, 1999, p. 26), a fim de se encorajar e se preparar para enfrentar as situações do cotidiano.

Desse modo, a proposta de formação oferecida pela rede traz contribuições sobre o desenvolvimento profissional da instituição com o processo de capacitação de seus profissionais, incentivando a participação e a colaboração coletiva em prol da transformação da prática docente, para Imbernón (2010, p. 49) “o desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está construída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática.”. Nesse sentido, a rede de ensino apresenta a proposta de formação, ministrada pela empresa de assessoria educacional



contratada, em duas dimensões: a primeira em uma abordagem teórica e a segunda em uma abordagem prática.

No que se refere à parte teórica, esta foi apresentada por meio de uma videoconferência, tendo como proposta um “Guia de Viagem”, composto por seis vistas panorâmicas: (a) Segurança e Cidadania Digital; (b) Busca, Seleção e Gestão do Conhecimento; (c) Criação de Conteúdo Digital; (d) Comunicação, Organização e Autogestão; (e) Avaliação; e (f) Ensino Híbrido (EH), por competências digitais, fundamentada pelo quadro de competências digitais da união europeia. Inicialmente, os professores se cadastraram para participar da sala de aula virtual (*Telescope*), a fim de explorar os conteúdos por meio de vídeos e textos em forma de guias. Foram disponibilizados sete vídeos com duração entre dois e oito minutos cada um e dois guias de bolso, materiais descritivos em forma de tópicos, que retomam, resumidamente, as instruções apresentadas nos vídeos. Esses materiais abordam assuntos relacionados às “Vistas Panorâmicas”, anteriormente, mencionadas. Ao final de cada “vista” é proposto um teste sem pontuação para que se coloque em prática o que foi abordado. Esses módulos não são liberados de uma só vez, o professor deve cumprir algumas etapas, a fim de ter liberação para outras seções. A abordagem teórica teve uma carga horária de 6 horas.

Ainda na dimensão teórica, observa-se que o curso foi realizado em uma perspectiva instrucional, já que o objetivo é contribuir para que os professores explorem conteúdos a partir do uso das ferramentas do *Google* para uma transformação digital no dia a dia durante a pandemia de Covid-19. No que se refere à formação, nenhuma base teórico-epistemológica foi apresentada enquanto embasamento conceitual, com vistas à reflexão sobre a Cultura Digital no contexto escolar, o que destaca o caráter instrumental da formação docente oferecida. Neste momento pandêmico, por exemplo, em que os professores foram surpreendidos a ensinar remotamente, esse olhar para a instrumentalização do professor, torna-se necessário, porém é preciso ir além dele, ou seja, investir em uma formação docente que contemple a relação com o humano, o diálogo, a emancipação, a autonomia e as tecnologias relacionadas com essa dimensão. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 28), “sendo a educação digital em rede [...] é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores”. Diante da conjuntura atual, não há dúvida de que a formação docente é indispensável, pois traz contribuições para que as aulas remotas aconteçam



com qualidade, mas, ainda assim, é preciso espaço para problematizações e reflexões com base na literatura da área da Educação.

No que se refere à parte prática da formação docente, foram oferecidas *lives*, realizadas através da plataforma do *Youtube*, contemplando, exclusivamente, tutoriais sobre a utilização de ferramentas do *Google*, como Formulário, Planilhas, *Drive*, Sala de aula virtual (*Classroom*), Apresentações, Documento (*docs*), Meet, Agenda e *Jamboard*, para incentivar os docentes a utilizarem os recursos tecnológicos digitais. Salienta-se que a formação prática voltou-se apenas para ferramentas do *Google*, sem considerar outros recursos computacionais de caráter educacional. Esses recursos foram sugeridos para contribuir no desenvolvimento de aulas mais dialógicas, no que se refere a atividades pedagógicas e avaliações. Cada uma dessas ferramentas foi apresentada como essencial na construção do ensino e da aprendizagem. Em relação ao uso de formulários, por exemplo, é possível, criar perguntas e testes com autocorreção. Este recurso gera gráficos que podem ser analisados pelo professor, posteriormente, a fim de personalizar o ensino. Já as planilhas são indicadas para organização de notas e podem estar interligadas ao uso do formulário e do *classroom* quanto a essa finalidade. No que se refere ao uso da agenda, este é um recurso que está ligado ao *meet*, permitindo o agendamento das aulas virtuais com os alunos. O *classroom* é a sala de aula virtual, onde os professores postam suas aulas, seus materiais e dialogam com seus alunos. Este ambiente, nesse âmbito, é o principal, pois ele é o canal de comunicação, nos momentos assíncronos, entre o professor e o aluno, e nele concentra-se, basicamente, todos os outros recursos, como o *Google* apresentação, para criação de *slides*, *Google Docs*, para elaboração de textos, e, até mesmo, o acesso ao *meet* para realização das aulas *online*. O *meet*, por sua vez, tem sido um dos principais recursos para as aulas síncronas, uma vez que permite estar com o aluno em tempo real. Já, o *Jamboard* é como uma lousa interativa, em que se permite escrever, desenhar, criar histórias em quadrinhos, resolver problemas matemáticos, mostrar figuras, dentre suas principais funções.

Durante as oficinas, os professores interagem e tiram dúvidas sobre os suportes apresentados por meio do *chat*<sup>13</sup>. Os encontros acontecem semanalmente, possuem uma carga horária de 02h cada, e visam, também, preparar os professores para possível certificação do

---

<sup>13</sup> Todos os questionamentos, comentários e dúvidas eram recebidos e respondidos por uma pessoa da assessoria.



*Google for Education*. Além disso, a empresa de assessoria educacional contratada disponibilizou uma sala de aula virtual pelo *Google Classroom* para poder dialogar, tirar dúvidas, compartilhar materiais pedagógicos e de leitura com os professores da rede. Ressalta-se, no entanto, se tratar de uma relação docente-participante do curso com o representante da empresa contratada e não diretamente entre o grupo de docentes, colegas de profissão da rede.

Neste escopo, faz-se uma reflexão sobre os processos de formação aqui oferecidos. Entende-se que se está vivenciando um momento atípico na educação e que a instrumentalização nesse momento é importante para que os professores consigam dar conta de ensinar com a mediação das TDs, mas isso não significa dizer que essa é a única forma de contribuir para a formação docente. Compreende-se juntamente com Imbernón (2010, p. 51) que “não existe apenas uma solução, como críticos devemos configurar teorias e ações pessoais.”, assim, o olhar para as práticas diariamente e buscar sempre melhorá-las, adaptá-las as novas realidades que vão surgindo, também é formação, pois “quem traz a mudança são os professores. Se queremos mudar devemos criar uma comunidade criticamente reflexiva e comprometida com a educação.” Imbernón (2010, p. 51), para tanto, a reflexão também deve ser incentivada nos momentos formativos. Embora, as formações docentes, aqui descritas, não contemplaram a reflexão, dada a urgência inicial para a instrumentalização docente, em um segundo momento, ao final da formação, os professores foram convidados a manifestarem-se para pensar a continuidade da formação, tendo em vista suas demandas e os processos reflexivos. Essa continuidade, segundo a rede de ensino, será mensal e ocorrerá por meio de rodas de conversa, palestras, oficinas, dentre outras possibilidades, potencializando o trabalho colaborativo. Acredita-se que o que mais se evidencia em todo o processo, aqui descrito, são o acolhimento, o cuidado e a preocupação em preparar seus professores para fazerem o ensino e a aprendizagem em tempos difíceis como o da pandemia de Covid-19.

Entretanto, é importante destacar que os momentos de formação contribuem para que se amplie as práticas educativas, quanto à proposição de atividades que façam uso de recursos digitais, instrumento necessário diante ERE. Por estarem vivenciando esse processo de ensinar e de aprender, os professores estão tendo que repensar o ensino dos conteúdos, bem como criar atividades e avaliações a partir de ferramentas digitais e isso tem gerado muito trabalho para o docente, pois além de ensinar em tempo real (*online*), tem que adaptar todo o material a ser



explorado (Moreira; Schlemmer, 2020). Tais materiais, atividades e avaliações são sempre acompanhadas pela coordenação da escola, que recebe o planejamento do professor com antecedência e, assim que aprovado, é posto em prática via plataforma *Classroom*. No entanto, percebe-se que não há um espaço destinado àquele conteúdo que é desenvolvido pelos professores, ou seja, não tem sido ofertado nenhum local na plataforma para repositório de planos de aula, o que impossibilita que professores da mesma disciplina tenham acesso aos conteúdos e às atividades de aula criados pelos seus colegas, seja no âmbito institucional da unidade (Caxias do Sul) ou em nível de rede (Brasil). Considerando esse não acesso em âmbito coletivo, é importante pensar em se trabalhar colaborativamente, a fim de minimizar a sobrecarga que o professor está tendo neste momento.

## Considerações finais

Diante das grandes transformações sofridas em decorrência da Covid-19, a escola privada encontrou na formação docente uma maneira de dar suporte aos profissionais (professores) para que se adequassem ao novo modelo de ensino (ERE) a fim de dar continuidade às aulas, mesmo que *online*. Essas aulas remotas impulsionaram mudanças no modo de planejar, desenvolver e avaliar as atividades de aula no ERE, contemplando pontos fundamentais, por meio do diálogo, para que os professores consigam superar suas dificuldades e contribuir para o fortalecimento educacional momentâneo, mobilizados pelas TDIs. Contudo, a partir das reflexões trazidas neste estudo, observa-se: a) a necessidade de formação para além da instrumentalização mesmo diante do ERE, ou seja, a necessidade de um espaço digital em que os professores possam interagir quanto às suas práticas no ERE; e b) ausência de compartilhamento de materiais elaborados pelos professores em um repositório digital da rede privada de ensino. Em relação ao item (a), a inferência citada está embasada na própria participação no curso de formação quando da compreensão de que se fazia necessário poder dialogar e refletir no coletivo a respeito da própria formação sobre aspectos como: (I) tecnologias digitais adotadas; (II) potencialidades e fragilidades de tecnologias empregadas em atividades; (III) adequação e inadequação de uma determinada tecnologia em relação ao tipo de conteúdo da disciplina; e (IV) relatos de *best practices* (melhores práticas). Já em relação ao item (b), a inferência está pautada no fato de a rede privada de ensino apresentar professores



atuantes em disciplinas comuns, os quais não estavam em diálogo entre eles, de modo a disponibilizar na plataforma *online* as atividades semanais que elaboravam para turmas de alunos da mesma disciplina e faixa-etária educacional. Entende-se que, talvez fosse necessário personalizar os materiais, de acordo com o perfil de cada turma, mas, no entanto, um professor da mesma disciplina não iniciaria a elaboração do conteúdo do ponto zero e isso não geraria, possivelmente, sobrecarga de trabalho diante do ERE.

No que se refere ao curso oferecido pela rede de ensino privada, diante de tal situação, é compreensível que a instrumentalização tenha sido seu primeiro investimento quanto à formação docente, considerando tamanho desafio a ser enfrentado pelos professores diante do uso de TDIs para o ERE. No entanto, é importante pensar as formações docentes para além da instrumentalização, de modo a criar momentos de reflexão e diálogo. Além disso, faz-se necessária a discussão sobre o que tem sido elaborado, para além da própria produção. Compartilhar e problematizar estratégias didáticas, a partir de boas práticas no coletivo, potencializa o ensino e a aprendizagem, para que haja engajamento entre os pares, enquanto momentos formativos, em que mesmo se tratando do ERE, as aulas *online* possam ser dialógicas e não meramente expositivas. Todavia, o entendimento de que o conteúdo deve ser construído de acordo com as demandas de cada turma, refere-se à denominação de prática de ensino e de aprendizagem, situadas na dimensão do ensino híbrido, que, possivelmente, sucederá o, então, temporário, ERE em uma perspectiva pós-pandemia. Além disso, compreende-se que a formação docente é fundamental para preparar os professores, mas deve ser pensada para além da instrumentalização, assim como se está inferindo neste estudo, contemplando a dimensão humana, dialógica e emancipatória.

## Referências

Brasil (2020a). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** Disponível em: <http://abre.ai/bgvB>. Acesso em: mai. 2020.

Brasil (2020b). Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020.** Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em jun. 2020.



Brasil (2020c). Medida Provisória nº 934, de 1o de abril de 2020. **Estabelece 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.** Disponível em: <http://abre.ai/bgvH>. Acesso em: mai. 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHRISTENSEN, C. M; HORN, M. B; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. Tradução: Fundação Lemann e Instituto Península. 2013. Disponível em: <http://abre.ai/bgvJ>. Acesso em: jun. 2020.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: Ivan Fortunato; Alexandre Shigunov Neto. (Org.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, v. 1, p. 37-50.

FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

GARCIA, M. F. *et al.* Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <http://abre.ai/bgvL>. Acesso em: jun. 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Youtube. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.



SENHORAS, E. M. A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

TREVISANI, F. M.; CORRÊA, Y. Ensino Híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Prâksis** | Novo Hamburgo | a. 17 | n. 2 | mai./ago. 2020

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **COVID-19 Educational Disruption and Response**. UNESCO Website [22/05/2020]. Disponível em: <http://abre.ai/bgvO>. Acesso em: mai. de 2020.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (Coor.). **Educação escolar em tempos de pandemia**. Informe 1. Fundação Carlos Chagas. 2020. Disponível em: <http://abre.ai/bgvP>. Acesso em: jun. 2020.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**. Vol. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.