



POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES E PROFESSORES NA MODALIDADE REMOTA EM MEIO À PANDEMIA

MIGUEL ALFREDO ORTH¹
CLAUDIA ESCALANTE MEDEIROS²

DOI: [10.29327/23860.14.25-3](https://doi.org/10.29327/23860.14.25-3)

Resumo

O presente artigo discute as ações desenvolvidas por coordenadores pedagógicos durante a pandemia da Covid-19 com o propósito de promover a alfabetização digital de professores da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, visando assegurar o direito constitucional à educação. Teoricamente, apoia-se nos estudos desenvolvidos por Delors (1999, 2005), Dourado (2011), Gatti, Barreto e André (2011), Azzi (2012), Vasconcelos (2011), Lück (2000), Freire (1987), Silva (2018), além de dialogar com a legislação educacional vigente. Metodologicamente, aproxima-se da pesquisa-ação, uma vez que as ações desenvolvidas objetivaram transformar a realidade educacional. Quanto aos resultados, destaca-se a importância da pesquisa-ação, uma vez que os coordenadores pedagógicos conquistaram a empatia dos professores e dos alunos no ensino remoto. Além disso, ressalta-se que a pandemia da Covid-19 fez com que professores e sistemas de ensino revissem suas estratégias pedagógicas, com o objetivo de assegurar processos de ensino e de aprendizagem escolares mais ativos. Reconhece-se, também, o trabalho da equipe diretiva, professores e coordenadora pedagógica, para levar a educação escolar às crianças e jovens da escola pesquisada. Ressaltam-se, ainda, as dificuldades demonstradas pela comunidade escolar para garantir o acesso ao ensino remoto, mesmo sendo auxiliada pela equipe diretiva da escola.

Palavras Chaves: Pandemia e Educação. Formação Continuada de Professores. Ensino Remoto.

POLICIES FOR CONTINUING EDUCATION OF COORDINATORS AND TEACHERS IN REMOTE EDUCATION AMIDST THE PANDEMIC

ABSTRACT

The present article discusses the actions taken by pedagogical coordinators during the Covid-19 pandemic with the purpose of promoting the digital literacy of teachers in the state education system in the state of Rio Grande do Sul, in order to ensure the constitutional right to education. Theoretically, it is based on the studies developed by Delors (1999, 2005), Dourado (2011), Gatti, Barreto and André (2009), Azzi (2012), Vasconcelos (2011), Lück (2000), Freire (1987), Silva (2018), in addition to dialoguing with the current educational legislation. Methodologically, this study is based on action research, since the actions developed aimed at transforming the educational reality, which needed to adapt to remote education. As for the results, the importance of action research is highlighted, since the pedagogical coordinators conquered the empathy of teachers and students in remote education. It is noteworthy that the Covid-19 pandemic caused teachers and education systems to review their pedagogical strategies, with the objective of ensuring more active teaching and learning processes in schools. The work of the management team, teachers and

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor/pesquisador do *strictu sensu* do PPGE da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: miorth2@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e professora do Colégio Estadual General Hipólido Ribeiro de Pinheiro Machado. E-mail: cacaescalante@gmail.com.



pedagogical coordinator to bring school education to children and young people in the researched school is also recognized. The difficulties demonstrated by the school community to guarantee access to remote education are also highlighted, even though being assisted by the school's management team.

Key Words: Pandemic and Education. Continuing Teacher Education. Remote Education.

INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pela Covid-19 já é considerada um fato que ficará marcado na memória e história da humanidade, pois desde o final do ano de 2019, o minúsculo Coronavírus vem obrigando os governantes a adotarem medidas para evitar o colapso dos diferentes sistemas de saúde, em decorrência da gravidade desse agente patogênico, o qual pode levar muitas pessoas à morte. Para conter sua disseminação, o isolamento social foi uma das medidas extremas adotadas por muitos países, por ser a forma mais segura e eficaz de proteger a saúde das pessoas em escala mundial. Em decorrência desse isolamento social, os mais variados setores - comerciais, industriais, de transporte, entre outros - tiveram suas rotinas alteradas ou restringidas.

Essas restrições também atingiram os sistemas de ensino e os gestores da educação, os quais necessitaram apoiar-se em alguns pressupostos da Educação a Distância (EaD) para promover o 'Ensino Remoto'³ ou mesmo o Ensino Híbrido⁴, obrigando, assim, o MEC, os estados e municípios a promulgarem diferentes Leis, Portarias, Resoluções e Pareceres para que alunos, professores, equipes diretivas, comunidades escolares e seus respectivos sistemas educacionais adequassem suas ações para esta nova realidade, de forma a assegurar a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica, em meio a essa pandemia.

Nesse contexto, o presente artigo objetiva discutir que ações os coordenadores/supervisores⁵ pedagógicos levaram a bom termo durante a pandemia, com o firme propósito de promover a capacitação e/ou a formação digital dos professores de uma escola da rede estadual de ensino, assegurando, assim, o direito constitucional à educação e a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem, mesmo que de maneira remota ou híbrida.

A escolha dessa temática justifica-se pelo período de excepcionalidade que a Covid-19 exigiu, bem como pelas ações imediatas que levaram à implantação do ensino remoto ou híbrido, uma vez que, a Covid-19 levou à suspensão das aulas presenciais e a sua substituição por atividades mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), acirrando, novamente, o debate em torno de questões históricas relacionadas à Educação a Distância e às novas práticas pedagógicas desencadeadas nessa nova modalidade de Educação/Ensino.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa apoia-se na legislação educacional vigente, em especial nas Leis, nos Decretos e nas Portarias que foram promulgados a partir da (LDB) nº 9.394/96, a qual também legislou sobre as novas políticas de formação continuada de professores. Além de toda essa legislação educacional, também enriquecemos o debate a partir de alguns teóricos da área da educação, como Delors (1999, 2005), Dourado (2011), Gatti, Barreto e André (2011), Azzi (2012),

³ Neste artigo adota-se a denominação Ensino Remoto para designar a Modalidade Educacional na qual o professor e o aluno estão separados fisicamente, mas podem participar de encontros síncronos mediados pelas diferentes Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, sempre que for necessário.

⁴ Já a denominação Ensino Híbrido refere-se a um programa de ensino que mescla atividades desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, podendo ocorrer alguns momentos de interação presencial entre professor e alunos.

⁵ Utilizam-se os dois termos porque a CRE na qual realizamos a pesquisa de campo mantém a denominação *supervisão escolar*, embora a legislação vigente preconize o termo coordenador pedagógico.



Vasconcelos (2011), Lück (2011), Freire (1987), Silva (2018), entre outros que se fizeram necessários para validar as discussões aqui propostas.

Metodologicamente, o artigo aproxima-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, à qual se agregaram os pressupostos da pesquisa-ação que André (2008, p. 33) define como “[...] uma ação sistemática e controlada, desenvolvida pelo próprio pesquisador, a fim de proporcionar aos participantes um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a” ao longo do processo.

A pesquisa-ação articula-se com a pesquisa de campo, evidenciando e explorando algumas características situacionais que vêm ao encontro do estudo, o qual, a partir de uma situação específica, busca alcançar alguns resultados práticos.

Além disso, também se considerou o levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo, valendo-se de fontes documentais e obras impressas ou disponibilizadas on-line, em especial, da LDB nº 9.394/96, das diretrizes do MEC para a Educação Básica e suas normativas para o enfrentamento da pandemia nas escolas, complementadas por um conjunto de reflexões que emergiram sobre o tema.

Para explicitar o objetivo proposto, organizou-se o presente artigo a partir de uma breve contextualização do estudo, seguido por dois tópicos de desenvolvimento e as considerações finais. Inicialmente, discutem-se algumas políticas de formação continuada de professores, coordenadores e/ou supervisores pedagógicos na modalidade a distância, no contexto da pandemia. Na sequência, apresenta-se a pesquisa de campo realizada pelos professores-pesquisadores e autores deste artigo, compartilhando algumas estratégias adotadas diante dos desafios impostos aos coordenadores, junto aos professores, para desencadear os processos de ensino e de aprendizagem de forma remota. Por fim, foram tecidas algumas considerações finais sobre o estudo.

1. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, COORDENADORES E/OU SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

De acordo com Alonso (2010) e também Orth (2008), as pesquisas sobre a inserção das TIC no contexto educacional brasileiro não são recentes. Alguns autores chegam a ligar essa inserção das TIC à educação, ainda aos governos militares, na década de 1960, ou mesmo à criação da Comissão de Coordenação das Atividades de Processamento Eletrônico (CAPRE), porém ligado ao Ministério do Planejamento. Em 1976 essa comissão foi integrada ao Ministério da Educação para formar recursos humanos e técnicos em Informática Educativa. Contudo, foi com a criação da Secretaria Especial de Informática (SEI), em 1979, que a Informática Educativa passou a ter uma abrangência maior no contexto das TIC, a ponto de ter uma participação decisiva, em 1981 e 1982, na realização do primeiro e segundo Seminário Nacional de Informática Educativa, entre outras atividades na área (ORTH, 2008).

No entanto, foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e da promulgação de um conjunto de leis complementares, que foram desencadeadas reformas em diferentes áreas no intuito de adequar os princípios constitucionais do país à teoria neoliberal, bem como às demandas da sociedade globalizada. Fato este que também ocorreu na educação, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e das reformas complementares que a sucederam, possibilitando e incentivando as Instituições de Ensino Superior (IES) a reorganizar seus cursos de



formação de professores, preferencialmente, na modalidade de Educação a Distância (EaD). Assim, a EaD constitui um recurso a mais a ser utilizado para possibilitar que escolas de diferentes redes de ensino desenvolvam atividades educacionais orientadas a fim de contribuir com a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, na modalidade a distância, nas diferentes IES e sistemas de ensino do país.

Todavia, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo Governo Federal que publicizou e coordenou um conjunto de ações para o desenvolvimento da educação brasileira e, em meio a todo esse novo regramento, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), por meio da Resolução nº 01 de 2009, estabeleceu novas Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial da Segunda Licenciatura. No mesmo ano, o MEC também promulgou o Decreto nº 6.755/2009, o qual, entre outras providências, implantou a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como promulgou a Portaria Normativa nº 09 de 2009, instituindo, assim, um Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica. Já na década seguinte, o Governo Federal, para atender à demanda por educação no país, também fomentou outros Programas e Projetos, com o objetivo de discutir e repensar a formação continuada de professores. Entre esses Programas e Projetos destacam-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e, posteriormente, a promulgação do Decreto nº 8.752/2016, o qual também trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais para a Educação Básica, aliando-a às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014.

Esses programas foram desenvolvidos de forma colaborativa pelo Governo Federal, pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e pelos diferentes sistemas de ensino, para atender às recomendações constantes na LDB nº 9.394/96, principalmente no que se refere à formação continuada de professores. Assim, várias Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a oferecer cursos voltados à qualificação dos coordenadores, supervisores, professores e alunos para a inserção das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem escolares. Em 2017, uma nova mudança ocorreu na educação brasileira, ao instituir-se, por meio da Resolução do CNE/CP nº 2/2017, uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, a qual foi promulgada, mesmo tendo sido muito criticada por pesquisadores e associações ligadas à área da educação. Posteriormente, a resolução do CNE nº 04/2018 implantou a BNCC do Ensino Médio. Em sintonia com esses documentos, o Estado do Rio Grande do Sul, por meio da Resolução CEE/RS nº 345/2018 do Conselho Estadual de Educação, instituiu o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), documento que passou a nortear os currículos das escolas vinculadas à Rede Estadual de Ensino.

Todos esses documentos que nortearam e ainda norteiam a educação a distância no Brasil possuem sua relevância e até ajudaram a subsidiar as medidas tomadas pelos diferentes sistemas de ensino no enfrentamento da pandemia decorrente da Covid-19, a qual passou a exigir novas formas de convivência entre o vírus e as pessoas, muito em função do alto índice de contaminação e de letalidade que essa doença imprimiu no mundo de hoje. E o distanciamento social foi uma das medidas adotadas para retardar e minimizar o número de óbitos advindos da Covid-19.

Porém, essa política carregou em si mesmo a contradição da negação do direito fundamental à educação que a Constituição de 1988 garante em seu artigo 205, e que também perpassa toda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9.394/96), entre outras questões. Um desses temas diz respeito à Informática da Educação⁶, o qual passa a ser discutido na sequência, uma vez que a LDB acena para a possibilidade de se utilizar a educação a distância para se garantir, a todas as crianças e adolescentes, ao acesso à educação, bem como para complementar a aprendizagem dos alunos em situações emergenciais, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Aliás, a LDB nº 9.394/96 possibilita a utilização da Informática na Educação Básica, em especial, no Ensino Médio e Profissionalizante. Também enfatiza a necessidade de se inserir as tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente no que se refere à educação profissional e

⁶ Utiliza-se a expressão 'Informática da Educação' para caracterizar os diferentes recursos tecnológicos utilizados para desencadear processos de ensino e de aprendizagem.



tecnológica, conforme ela menciona em seu artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996)⁷.

Desse modo, a partir da segunda metade da década de 1990, com o auxílio da Internet, dos e-mails, do telefone fixo e depois dos celulares, bem como por meio da TV e do Rádio, muitas empresas e instituições de ensino se envolveram em uma corrida acirrada e desenfreada, no sentido de usar diferentes recursos tecnológicos para atrair novos clientes, otimizar o uso de seus recursos humanos e tecnológicos para gerar dividendos/renda para as suas empresas, além de aderir a e difundir cursos de formação continuada para professores na modalidade a distância, modalidade esta fortalecida e consolidada por meio do Decreto presidencial nº 5.622/05, que revogou os decretos nº 2.494 e 2.564/98 e regulamentou o artigo 80 da LDB nº 9.394/96 em novas bases, alterado novamente por meio dos Decretos nº 5.773/2006, nº 6.303/2007 e nº 9.057/2017. No início da década de 2000, muitas IES particulares começaram a aderir à EaD para expandir a sua influência em outros estados e municípios ou, até mesmo, para buscar um novo público para as suas universidades. Essa modalidade de Educação tomou novo impulso e expandiu-se mais rapidamente a partir de 2006, momento em que foi promulgado o Decreto nº 5.800/06, criando a Universidade Aberta do Brasil (UAB), enquanto uma política pública para chamar as Universidades Federais a participar da EaD e, posteriormente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da lei nº 11.892/2008, uma vez que o ensino superior público na modalidade EaD passou a ser oferecido por meio da UAB, e em regime de colaboração, entre o governo federal, estadual e municipal, bem como em sintonia com a LDB nº 9.394/96, artigo nº 08.

Em 2020, com a chegada da pandemia da Covid-19, as IES e as escolas, amparadas pelas recomendações da LDB nº 9.394/96 e de sua legislação complementar, adotaram as Tecnologias Digitais da Educação (TDE) e/ou as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) para dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem escolares, os quais passaram a ser desenvolvidos de forma remota ou híbrida, valendo-se, assim, de diferentes estratégias da Educação a Distância.

A apropriação e utilização das tecnologias também estão indicadas na BNCC, uma vez que as tecnologias ganharam um destaque especial entre as dez competências enumeradas neste documento e precisam ser desenvolvidas na Educação Básica, como podemos ver na competência número cinco:

Competência 05: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismos e autorias na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Mas, ao se analisar as recomendações presentes nos documentos oficiais que norteiam a educação nacional, juntamente com as metas constantes no Plano Nacional de Educação – Lei nº 13005/2014 (PNE), é possível compreender-se que ainda há muito a fazer para que possamos avançar no campo da formação continuada de professores e de coordenadores pedagógicos. Quanto à inserção das TIC no âmbito da Educação, é pertinente destacar que elas precisaram responder - e com urgência - a essa nova realidade, o que também exigiu políticas públicas de formação continuada de professores e das equipes diretivas mais alinhadas com as demandas da sociedade. O despreparo dos profissionais da educação para trabalhar de forma mediada pelas TIC eclodiu, e de forma muito intensa, em meio à pandemia do coronavírus a partir de março de 2020, momento em que ocorreu a suspensão das atividades presenciais e o ensino passou a ser oferecido somente na modalidade de Educação/Ensino Remoto e/ou Híbrido, constituindo-se em um novo normal, para se educar o cidadão do século XXI. Diante desse contexto, o estado do Rio Grande do Sul amparou-se na legislação federal, referendada pelo Ministério da Educação, e, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/RS), promoveu uma capacitação para o seu quadro de professores, adotando um Modelo Híbrido de

⁷ Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008.



Ensino/Educação, o qual foi implantado a partir do segundo semestre de 2020, com o suporte e os recursos que integram o *Google Classroom* (Google Sala de Aula). O curso de capacitação em letramento digital, neste caso, tinha por objetivo capacitar todos os professores da rede estadual de ensino, para que trabalhassem de forma mediada pelas TIC ou TDIC, além de oferecer-lhes os recursos tecnológicos para dar continuidade às atividades escolares na modalidade a distância, remota e/ou híbrida. Esse curso foi oferecido no formato de trilhas, num total de oito, as quais estão descritas, sucintamente, no quadro 01 que segue.

Quadro 01- Trilhas formativas do curso de letramento digital

Trilha	Objetivos
Novo Cálculo da Rota	Apresentar aos professores as possibilidades que as TIC proporcionam enquanto ferramentas para desencadear os processos de ensino e de aprendizagem escolar.
Aquecimento e inspiração	Apresentar estratégias para aulas remotas, Tecnologias para Educação Inclusiva, Educação Midiática para a Cidadania Digital e orientações sobre as matrizes de referência para o ano letivo de 2020.
<i>Classroom</i> (Sala de Aula virtual) para que te quero	Familiarizar o cursista com os recursos disponíveis na plataforma <i>Classroom</i> para desencadear os processos de ensino e de aprendizagem.
<i>Google Forms</i>	Utilizar o <i>Google Forms</i> para a elaboração de instrumentos avaliativos e/ou coleta de dados.
Querendo Mais	Ampliar os conhecimentos sobre a plataforma <i>Classroom</i> .
Gamificando os problemas	Instigar os professores a promoverem atividades gamificadas nos processos de ensino e de aprendizagem.
Personalizando o Aprendizado	Apresentar recursos e estratégias educacionais destinadas aos diferentes componentes curriculares
Celebrando nossa jornada	Compartilhar práticas realizadas com a utilização das TIC nos diferentes componentes curriculares

Fonte: Elaborado pelos autores do artigo.

Mas para que essa formação se efetivasse, foi preciso que alguém da escola tomasse a frente nessa formação. No caso aqui discutido houve a intervenção dos coordenadores pedagógicos, os quais passaram a oferecer assistência técnica e pedagógica, além de buscarem novas metodologias de ensino e de aprendizagem para que essa formação fosse oferecida a todos os professores da escola. Muitas equipes diretivas e coordenadores pedagógicos aproveitaram-se desse espaço de formação não só para ensinar os professores a lidar com softwares educacionais, mas também para estreitar os laços afetivos e educacionais, baseados em modelos de gestão democrática propostos no artigo 14 da LDB nº 9.394/96. E para que essa gestão democrática de ensino e de aprendizagem de fato ocorresse nas escolas, muitos gestores educacionais perceberam que era preciso [...] uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação entre as pessoas. Essa mudança de consciência estava associada à substituição do enfoque de administração do supervisor para o de gestão educacional (LÜCK, 2000, 15).

Mas para o coordenador/supervisor pedagógico ajudar o corpo docente a mudar essa sua consciência no processo de ensino e aprendizagem escolar, todos precisaram apostar no diálogo problematizador de Freire (1987), bem como no diálogo sincero com os professores, as equipes diretivas e até mesmo



com os alunos e seus familiares. Ou, como diria Andreola, Pauly e Orth (2007), parafraseando Freire: Se faz necessário “saber pronunciar a palavra e saber ouvir o outro pronunciar a sua palavra”. Andreola, Pauly e Orth (2007, p. 190) também reconhecem a importância de se aprender a dialogar enquanto um pressuposto para a formação cidadã e democrática. Nesse sentido, afirmam eles que “Não há outra possibilidade de instituir-se o estado democrático de direito além do diálogo”.

Essa capacidade de dialogar com o outro também foi necessária por parte dos coordenadores pedagógicos da SEDUC/RS, a fim de reafirmarem-se os propósitos da gestão democrática e garantir-se a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Para tanto, esses profissionais necessitavam demonstrar algumas habilidades distintas, como a de estarem atentos à realidade para propor novos desafios ao coletivo de professores, auxiliando-os na tomada de consciência e no enfrentamento do novo e do diferente. Makarenko apud Gadotti (1996), em suas pesquisas, chega à conclusão de que não imaginava - e nem imagina - que se pudesse educar um coletivo, pelo menos um coletivo infantil, sem um coletivo de pedagogos. E mais, ele está disposto a

[...] analisar questões como a duração do coletivo de pedagogos e o tempo de serviço de cada um dos seus membros porque um grupo constituído de educadores com apenas um ano de experiência será indubitavelmente um coletivo fraco. Também a questão da correlação entre os velhos pedagogos e os mais jovens é igualmente uma questão científico-pedagógica (MAKARENKO apud GADOTTI, 1996, 136).

Ou seja, o profissional da educação precisa saber dirigir e orientar os professores, mas também necessita ouvi-los, bem como auxiliá-los na transformação da realidade em que estiverem trabalhando, estimulando-os a experimentar esse novo, a ousar e criar novas possibilidades e estratégias de ensino e de aprendizagem, atribuindo-lhes a responsabilidade por sua formação continuada nos ambientes escolares.

Percebe-se, no entanto, que essa função não é fácil de ser desempenhada, uma vez que muitas Coordenadorias Regionais de Educação e de Sistemas de Ensino ainda buscam manter e exigir do supervisor o papel de supervisionar na escola, enquanto um sujeito preparado para vigiar e controlar o professor. Por esse motivo, ressalta-se a importância de que esses profissionais precisam abandonar suas práticas centralizadoras e autoritárias, assumindo, deste modo, o seu novo protagonismo, por meio de sua postura acolhedora, dialógica, interacionista, colaborativa, enfim, pela proposta transformadora e participativa que podem produzir por meio de sua formação, e que será detalhada melhor no próximo subitem.

2. A MEDIAÇÃO DIDÁTICO E/OU PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE HÍBRIDA⁸

Neste subitem apresentamos algumas alternativas de formação continuada de professores oferecidas na modalidade a distância, tendo como ambiente virtual de ensino e de aprendizagem a plataforma Google Sala de Aula, a qual, como já mencionado anteriormente, foi adotada como plataforma de ensino e aprendizagem, possibilitando a continuidade das atividades educacionais, tanto para os professores como para os alunos. Cabe salientar, neste início de análise, no entanto, que essa formação em letramento digital, embora tenha sido adotada pela SEDUC/RS enquanto estratégia para qualificar as práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC a fim de serem desenvolvidas no ensino remoto, não foi, de todo, exitosa. Isso porque a organização da proposta de formação não levou em

⁸ Estamos discutindo, neste artigo, de forma separada, o curso de letramento digital ofertado pela SEDUC/RS e as ações de formação continuada de professores voltadas para sua *Alfabetização digital* – por uma questão didático pedagógica. Porém, na prática, uma e outra formação se entrelaçavam.



consideração as condições de acesso à internet de muitos alunos, professores, escolas e até de membros da equipe diretiva da rede, bem como os diferentes níveis de conhecimento e familiaridade de cada professor, coordenador e aluno com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, entre outras questões pertinentes a uma nova modalidade de ensino/educação em um novo contexto.

Tudo isso fez crescer, em alguns professores, o sentimento de rejeição pelas TDIC, ao mesmo tempo em que fez com que muitas equipes diretivas de escolas se debruçassem sobre o problema no intuito de encontrar respostas para este novo e diferente na educação.

Após essa breve contextualização, vamos discutir e analisar um conjunto de ações desenvolvidas pela equipe diretiva, representada pela coordenadora pedagógica de uma escola da Rede Estadual de Educação, localizada na Zona Urbana de um município do interior do Rio Grande do Sul, a qual é a única escola que atende Ensino Médio naquele município. Integram o quadro dessa escola 33 professores, os quais atendem em torno de 713 alunos (2021) nos turnos da manhã (Ensino Médio), tarde (Ensino Fundamental) e noite (Educação de Jovens e Adultos em nível Médio).

Assim, enquanto estratégia de superação de todos os desafios enfrentados pelos professores para trabalhar com o ensino remoto e/ou híbrido, a equipe diretiva da escola investigada⁹ promoveu reuniões, integrando professores e comunidade escolar, com a finalidade de avaliar melhor o contexto da região. Essa atividade exigiu da coordenação pedagógica ações individuais e coletivas para que o processo de ensino e de aprendizagem escolar pudesse avançar, tendo em vista a grande rejeição dos professores, alunos e comunidade escolar pelas TIC. Por esse motivo, a equipe diretiva da escola pesquisada foi convidada a repensar as propostas de formação continuada de professores e de coordenadores escolares na sociedade atual e o quanto essas formações podem, ou não, contribuir para a formação humana e cidadã de toda a comunidade escolar, tendo em vista as demandas do século XXI e, em especial, as demandas que a pandemia da Covid-19 nos trouxe.

Para um melhor entendimento dessa questão, junto à comunidade escolar e com a intenção de dar uma validade maior às discussões de todo o grupo de professores, a equipe diretiva lançou um questionário para os professores da escola pesquisada e, em seguida, analisou algumas das informações dessa pesquisa de campo. Em decorrência da pandemia, a coleta de dados e informações ocorreu de forma virtual, o que foi possível por meio da ferramenta *Google Forms*. Os questionários foram elaborados e enviados aos professores via grupos de *whatsapp* ou por e-mail, no período de 09 a 16 de abril de 2021. Salienta-se que, dos dezessete questionários enviados, em uma semana, retornaram doze, número que equivale a aproximadamente 71% dos sujeitos pesquisados.

Esses questionários obedeciam aos critérios estabelecidos pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 510/2016, a qual aprovou as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Os questionários continham seis perguntas, sendo três perguntas fechadas e três abertas. As perguntas fechadas destinaram-se a traçar um perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e envolviam a faixa etária, o tempo de atuação no magistério e o conhecimento sobre a utilização das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem. As perguntas abertas buscaram, mais especificamente, a formação em letramento digital oferecida pela SEDUC/RS. Juntamente com o questionário, também foi enviado o termo de consentimento livre e esclarecido¹⁰, o qual foi aceito pelos participantes antes de eles iniciarem a responder ao questionário. Para preservar a identidade dos professores investigados, como exige a resolução acima mencionada, os sujeitos da pesquisa foram codificados com a letra P de professor, seguida de um numeral aleatório de 01 a 12.

⁹ A escola pesquisada é da Rede Estadual de Educação, localizada na zona urbana de um município do interior do Rio Grande do Sul, a qual conta com 33 professores que atendem em torno de 713 alunos (2021), nos turnos da manhã (Ensino Médio), tarde (Ensino Fundamental) e noite (Educação de Jovens e Adultos em nível Médio).

¹⁰ Este termo de consentimento seguiu as normas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 510/2016 e nº 466/2012 sobre a ética na pesquisa.



Uma vez realizada essa codificação, passou-se a apresentar e analisar os dados e as informações mais gerais dos sujeitos participantes da pesquisa. Os impactos dessa formação continuada de professores oferecida pela SEDUC restringiam-se aos sujeitos lotados na escola pesquisada. Nesse sentido, nem todos os professores tinham condições de se qualificarem para ministrar aulas híbridas e/ou remotas. Assim, ao serem questionados sobre o curso de formação em letramento digital, cerca de (58,3%), ou seja, sete professores, responderam que não estavam plenamente preparados para trabalhar na modalidade remota e/ou híbrida, enquanto um professor (8,3%) sentiu-se, em parte, preparado; quatro professores (33,3%) afirmaram que se sentiram completamente preparados para mediar aulas remotas e/ou híbridas com o auxílio das TIC. No entendimento de Silva (2018, p.4), tal situação se justifica em função do “[...] medo de não conseguirem desenvolver um bom trabalho, ou por não acreditarem que isto seria um diferencial em sala de aula ou simplesmente por comodismo”. A partir dessa colocação de Silva (2018) e dos dados da pesquisa, a equipe diretiva dessa escola entende que esses professores, em sua maioria, ainda não se sentiam alfabetizados digitalmente para utilizar as TIC em suas práticas educativas.

Desse modo, a pergunta de número 3 (três) tinha a intenção de problematizar os desafios que o curso de letramento digital havia proposto ao inovar a prática pedagógica. As respostas, entre outros aspectos, falavam sobre o despreparo dos professores para enfrentar tais desafios. Esse despreparo, algumas vezes, é decorrente da falta de tempo, já que muitos professores trabalham em duas escolas para aumentar sua renda. Além disso, alguns colegas recusaram-se a fazer esse curso de atualização, por comodidade ou por insegurança com relação a mudar sua prática, já que isso envolveria sacrificar parte de seu tempo para estudar, ou ainda porque precisavam superar o medo de conhecer e utilizar a plataforma Google Sala de Aula. Não se pode deixar de mencionar, também, a resistência de alguns professores a se envolverem com a Educação Remota, em especial quando foram questionados sobre os desafios tecnológicos propostos pela SEDUC/RS, como é possível observar nas falas que seguem:

Os desafios tecnológicos: não fiz nenhum curso de formação e executei minhas tarefas pedagógicas¹¹ (P1, 2021).

Aprendi algumas coisas, porém se fosse presencial, seria bem melhor!(P5, 2021).

Não interagi na plataforma digital (P6, 2021).

Não é fácil explicar o conteúdo sem estarmos frente a frente com nossos alunos.

Parece que o assunto não fica claro (P8, 2021).

Não fiz o curso de letramento digital (P10, 2021).

Para ajudar a superar esses desafios, a coordenadora pedagógica da escola organizou reuniões virtuais entre os colegas e a equipe pedagógica da escola, com o objetivo de promover momentos de troca de experiências e esclarecer dúvidas vindas dos professores. Porém, a coordenação pedagógica da escola percebeu que, diante de um grupo maior, muitos professores se sentiam inibidos para expressar suas dificuldades, a fim de receber a ajuda necessária para superá-las. Em outras palavras, muitos professores, no grande grupo, se fechavam sempre mais, e se tornavam cada vez mais resistentes à mudança em suas práticas e/ou trabalhos remotos, híbridos e ou mesmo por meio das TIC.

Dessa forma, um novo desafio se fez presente, e a coordenadora pedagógica necessitou fazer uma leitura mais detalhada da realidade escolar para que pudesse organizar suas estratégias a fim de atender esses professores. Entre as estratégias utilizadas, cabe destacar a das reuniões de trabalho individuais, nas quais a coordenadora pedagógica buscava sentar-se à frente do computador para ajudar cada um a enfrentar seus medos com a máquina e os novos processos de ensino e de aprendizagem. Aliás,

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais [ele] deve encontrar respostas, [porém,] estas, repetitivas ou criativas [respostas], dependem da capacidade de leitura da realidade e, também, [de seu] contexto [maior], pois [isso] pode facilitar e/ou dificultar a sua prática [educativa] (AZZI, 2012, p. 52).

¹¹ Optou-se por colocar em itálico as falas dos sujeitos pesquisados para diferenciá-las das citações textuais.



O relato do professor P3 fornece algumas pistas sobre uma situação complexa vivenciada em meio à pandemia no contexto da escola pesquisada, mostrando sua consciência e necessidade de [...] *modificar o pensamento a respeito das mídias, [por parte dos professores, para que eles mesmos pudessem] interagir melhor com os alunos, aceitar o desafio, a mudança e colocar toda a energia e dedicação em algo que desconhecíamos* (P3, 2021).

Diante desse relato e apoiando-nos nas colocações de Azzi (2012), a releitura da realidade imposta pela pandemia e seu contexto fez com que a equipe diretiva, na pessoa da coordenadora pedagógica, *descesse do pedestal* que o cargo lhe conferiu. Em especial, foi necessário reconhecer que um clima de diálogo e abertura individual e coletiva da coordenação pedagógica seria muito importante para que os professores pudessem se apropriar do Google *Classroom* (sala de aula) e, assim, promover novos aprendizados, o que nem sempre é alcançado quando são realizadas reuniões pedagógicas coletivas nas escolas.

Para atender a essa nova demanda pedagógica, a equipe diretiva precisou reinventar-se, a fim de encontrar soluções para o novo, o diferente, o inusitado e que, neste caso específico, consistia em dar aula na modalidade a distância, remota ou híbrida. Assim, a postura assumida pela equipe diretiva e, em especial, pela supervisora/coordenadora pedagógica da escola, passou a ser de acolhida de cada professor em sua individualidade e em sua atividade educativa. Nesse sentido, coordenar significa o “esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade” (VASCONCELLOS, 2011, p. 11). Enfim, dispor-se, efetivamente, a ouvir o outro pronunciar a sua palavra, bem como a de permitir que o outro também fale, como propunha Freire, já em 1987, em seu livro *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*, e cuja ideia-força perpassa todo esse artigo e é fundamental para que novas práticas educativas se instaurem dentro e fora do ambiente escolar. Ideia essa que, aliás, já foi discutida no subitem 01, momento em que se explicitou o conceito dialógico adotado para este artigo.

Além disso, também é oportuno destacar que, para realizar tais práticas no contexto de uma Educação Básica e Pública, em que as condições de acesso ao conhecimento por todos os segmentos educacionais apresentam muitas discrepâncias, a tarefa de caminhar junto com o professor é fundamental e torna-se ainda mais importante e desafiadora para a equipe diretiva e, em especial, para os coordenadores, na busca de seu novo lugar na educação. Portanto, formar o coletivo escolar nesse novo contexto torna-se muito mais complexo e difícil, uma vez que envolve e/ou exige lutar, também, pela equidade na educação, como explicita o relato do professor P(7):

“A coordenação pedagógica da minha escola não mede esforços para nos orientar em tudo que solicitamos, porém o que faz com que, tanto a coordenação como nós, professores, sintamos certa angústia, [são as constantes] orientações desencontradas que recebemos de nossas mantenedoras” (P7, 2021).

Aliás, esse foi outro grande desafio a ser superado em conjunto com os professores da escola pesquisada. Para tanto, foi necessário liderar a equipe, o que requer trabalhar em prol de uma educação de qualidade, o que, segundo Lück (2011), exige equipes de líderes que tenham o bom senso e pautem suas ações de forma democrática:

A liderança participativa é uma estratégia empregada para aperfeiçoar a qualidade educacional. [...] Baseado [no] bom senso, a delegação de autoridade àqueles que estão envolvidos na realização de serviços educacionais é construída a partir de modelos de liderança compartilhada [...] (LÜCK, 2011, p.35).

A fim de possibilitar que essa liderança participativa se tornasse efetiva, foi preciso, em alguns momentos, estar presente fisicamente na escola, recebendo e orientando todos os segmentos da comunidade escolar. Nesse sentido,

[...] o coordenador educacional deve gerar renovação, transformação social, participação democrática, além de precisar conhecer as ferramentas tecnológicas para apoiar os docentes e realizar a necessária capacitação profissional diante da conjuntura de distanciamento social, além de alcançar uma comunicação eficaz e ouvir os dilemas enfrentados (FAUSTINO; SILVA, 2020, p. 57).

Para superar esses dilemas, também foi preciso conviver com os riscos que a exposição ao público poderia acarretar. Ao analisarmos o depoimento do professor P(4), nota-se que algumas famílias



estão mais presentes e acompanham a educação de seus filhos, como relata o P4, o que é muito gratificante. *Tenho notado, em vários casos, a importância da família no processo da aprendizagem dos alunos. Mães querendo aprender para transmitir aos seus filhos, isso é o que mais me chama a atenção (P4, 2021).*

O depoimento acima reforça o compromisso profissional com a formação humana das crianças, jovens e adultos. Esse sentimento e a convicção de que os processos de ensino e de aprendizagem não poderiam ser interrompidos, impulsionaram a equipe diretiva a adotar estratégias de formação continuada na escola, de forma mediada pelas TIC, sob a liderança da coordenadora pedagógica, a qual também precisou reconhecer as fragilidades dos alunos com relação à utilização das TIC. Nesse sentido, também é oportuno o relato do professor P(3):

“Estava trabalhando sobre botânica com meus alunos, os grupos das plantas e características. Pedi que eles escolhessem um grupo de plantas, estudassem sobre elas e fizessem uma paródia com uma música citando as características do grupo escolhido. Recebi vídeos incríveis. Amei esse trabalho” (P3, 2021)!

O relato acima reforça a colocação de Lück (2011), quando afirma que o trabalho dos gestores escolares se assenta na sua capacidade de liderança, e de influenciar na atuação das pessoas, sejam elas: professores, funcionários, alunos ou pais, para a efetivação dos objetivos educacionais da escola. Assim, entende-se que a comunicação, o diálogo e a sensibilidade da coordenadora pedagógica foram e são fundamentais para perceber as dificuldades e barreiras existentes na comunidade escolar, em especial, por parte de professores e alunos. Com base nesse diagnóstico, foram traçadas algumas estratégias de intervenção com vistas a minimizar os transtornos decorrentes da suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia. Confirma-se isso na fala do P(9) ao relatar que

A participação ativa dos alunos quando propusemos um trabalho que possibilitou a pesquisa e apresentação por parte deles, atuei apenas como mediadora e [problematizadora] e eles apresentaram, todos os tópicos dos objetos do conhecimento que faltavam para encerrar o ano, pesquisaram e apresentaram pela web, o que tornou o trabalho muito mais leve para mim como professora e muito mais produtivo para a aprendizagem deles, proporcionando também a troca de experiências com a comunidade onde estão inseridos onde fizeram vídeos com depoimentos e apresentaram em aula (P9, 2021).

As colocações de P(9) mostram que a coordenadora pedagógica pautou seu trabalho no auxílio e orientação, sempre que necessário, dos professores e alunos para que esses vivenciassem essas novas práticas mediadas pelas TIC, o que se mostrou relevante para o contexto escolar, repercutindo inclusive em mudanças nas práticas, principalmente, daqueles professores que, inicialmente, se mostravam muito resistentes a trabalhar de forma remota. Para (P10) *A própria prática de trabalhar de uma forma completamente nova foi desafiadora e gratificante* e P(11) acrescenta ainda: *A primeira aula on-line. Alegria dos alunos em poder visualizar o professor e seus colegas.*

Sem dúvida, a EaD traz novas [e diferentes] possibilidades e oportunidades de aprendizagem para os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou dos horários em que possam estar disponíveis para frequentar um curso. Os que antes não podiam frequentar uma instituição de ensino, como os que residem longe dos grandes centros ou que não podem abandonar fisicamente seu local de trabalho, podem agora se educar a distância (MAIA e MATTAR, 2007, p. 83).

Na figura 01, logo abaixo, busca-se sintetizar muitas dessas possibilidades, e para entender melhor esta figura é importante entender que os três ou quatro círculos maiores representam os grandes temas aqui abordados e que são: O Professor e sua formação continuada; A equipe diretiva, mas em especial o coordenador e/ou o supervisor pedagógico; Os processos de ensino e de aprendizagem escolares; e os alunos e a comunidade escolar como um todo. Já nos círculos menores busca-se elencar as



categorias e ou os subtemas que precisam ser cultivados por parte da equipe diretiva e, em especial, pela coordenação e/ou supervisão pedagógica da escola, para que esse novo e diferente possa educar o cidadão do século XXI. A mesma figura também traz um conjunto de categorias educacionais que precisam tornar-se presentes no ato educativo para que a Informática da Educação seja capaz de educar também o sujeito do ciberespaço. Mais concretamente, as categorias enumeradas do lado direito da figura 01 buscam destacar temáticas mais macro políticas que giram em torno da Gestão Escolar. Do lado esquerdo da figura 01 explicitamos um conjunto de categorias e/ou subtemas que envolvem processos de ensino e de aprendizagem mais ativos e que precisam ser buscados e trabalhados pelos professores para se educar o cidadão deste século XXI.

Assim, para finalizar-se esta análise, procurou-se sintetizar, na figura 01, o conjunto de temas e/ou categorias que nortearam a pesquisa de campo deste estudo e que foi analisada e discutida ao longo deste artigo:

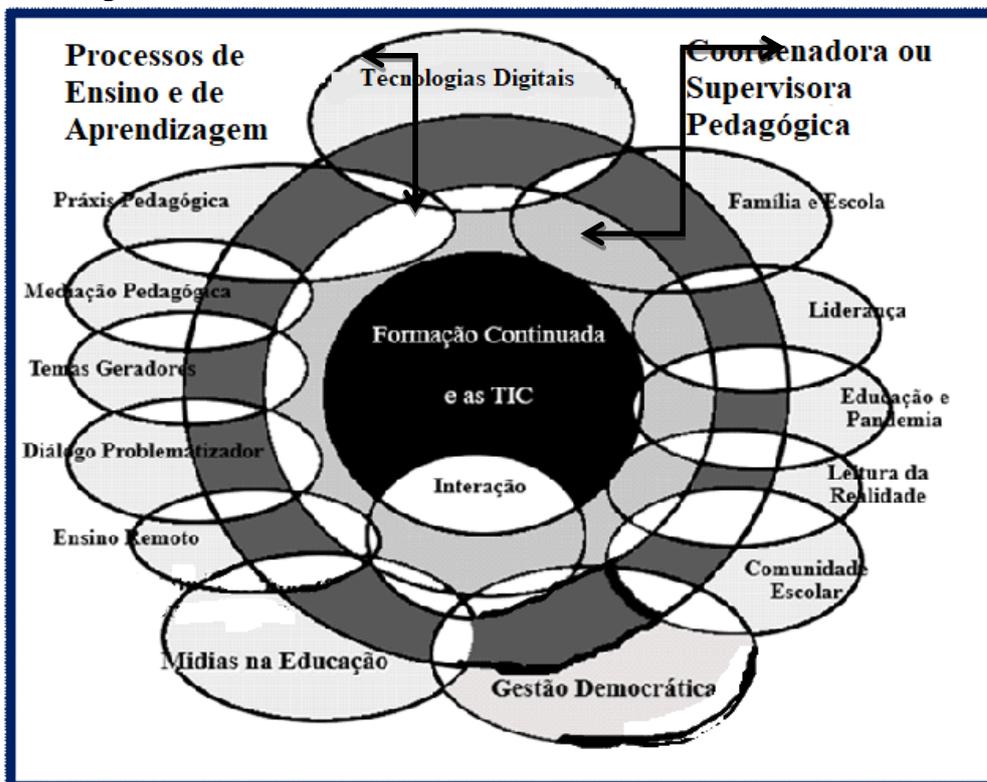


Figura 01: Figura criada pelos autores para resumir a análise das informações advindas da pesquisa de campo.
Fonte: a Pesquisa de Campo realizada pelos autores.

Ao refletir-se sobre as afirmações dos professores, também é possível perceber que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas nessa nova modalidade de ensino e aprendizagem, muitos professores e alunos mostraram-se encantados com os resultados do ensino/educação na modalidade remota e híbrida. No entanto, tem-se consciência de que, para trabalhar na modalidade de educação a distância e/ou remota, a escola aqui pesquisada não se ateve, somente, à proposta oferecida pela SEDUC/RS, mas apostou igualmente na oferta de uma formação focada na alfabetização digital de seus professores, bem como em uma formação didático/pedagógica.

Assim, essa comunidade educativa, utilizou-se de suas reuniões pedagógicas também para oferecer uma formação sobre as diferentes Tecnologias de Informação e de Comunicação, bem como sobre os processos de ensino e de aprendizagem, por meio de uma ação pensada pela equipe diretiva, coordenada pela coordenadora e/ou supervisora pedagógica da escola. Essas ações resultaram em práticas pedagógicas que envolveram toda a comunidade educativa, por meio do uso de processos de



ensino e de aprendizagem ativos, como mostram as diferentes categorias que se fizeram presentes nas falas dos professores e que foram potencializadas no presente artigo.

Diante dos relatos anteriormente citados e analisados, reconhece-se que, no contexto educacional, a educação mediada pelas TDIC aflorou enquanto uma possibilidade de se reinventar as práticas educacionais, alinhando-as às demandas de formação do cidadão do século XXI, o que exigiu um novo papel do coordenador/supervisor pedagógico, a fim de aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A humanidade ainda vivencia um momento de excepcionalidade. A pandemia decorrente da Covid-19 colocou as pessoas em isolamento social, acarretando a suspensão das aulas presenciais e a adoção da educação mediada pelas tecnologias digitais para garantir a continuidade da escolarização de professores e alunos, neste novo tempo. Esta nova realidade impôs, igualmente, aos professores e às equipes gestoras das escolas, novos processos de ensino e de aprendizagem, impulsionando-as a se aproximarem das tecnologias digitais, explorando um conjunto de possibilidades que esses recursos oferecem para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem em meio à pandemia. Esses processos exigiram e exigirão sempre mais formação por parte dos professores e da equipe diretiva, em especial, da coordenadora pedagógica, em razão da necessidade de também precisarem dominar um conjunto de novos saberes, tecnológicos, didáticos e de softwares educativos, entre tantos outros, para ajudar os professores e alunos a vivenciarem novas aprendizagens, mesmo que de maneira remota e/ou híbrida.

Além disso, alguns sistemas educacionais, como o do Estado do Rio Grande do Sul, investiram na formação continuada de professores, promovendo trilhas de formação, oferecidas na modalidade EaD, para auxiliar os professores e as equipes diretivas a interagir com as TIC, como fez a SEDUC/RS ao adotar o Google Sala de Aula, enquanto ambiente virtual de ensino e de aprendizagem para todas as escolas de Educação Básica que integram a Rede Estadual. Mas, infelizmente, não podemos dizer que a formação oferecida cumpriu seu propósito, pois alguns professores continuaram e ainda continuam resistentes ao uso de ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem.

Para minimizar esse problema, coube à equipe gestora da escola pesquisada o papel de promover a alfabetização digital de seus professores, sendo essa função desempenhada pela coordenadora pedagógica. Para alcançar esse propósito, ela fez questão de abandonar a sua postura tradicional de supervisora pedagógica que vigiava e controlava o trabalho dos professores, passando a posicionar-se como uma profissional que, ao mesmo tempo em que desafia e provoca o professor a inovar suas práticas pedagógicas, sabe ouvir e acolher todos os sujeitos da escola. Nesse processo, na escola pesquisada, todos aprenderam a usar o computador em seus processos de ensino e de aprendizagem e, aos poucos, foram sentindo-se mais seguros para propor práticas mais inovadoras e transformadoras, com o auxílio do ambiente Google Sala de Aula e da coordenadora pedagógica, como relataram muito bem os Professores 03 e 09, ao mostrarem que a gestão democrática também foi alcançada por meio daqueles cursos, reforçando, assim, as colocações de Vasconcellos (2011), quando destaca algumas dessas características desejáveis de um coordenador pedagógico do século XXI: “Acolher, Provocar, Subsidiar e Interagir” com os professores, os alunos e a comunidade escolar.

Esses propósitos também eram reforçados sempre que a coordenadora pedagógica também considerava alguns princípios de teorias humanistas ao realizarem sua prática. [...] segundo Rogers (1978, p. 111), essa formação sempre ocorre “quando o facilitador é uma pessoa real [que.] se apresenta [como] tal [...], e entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada”. Esses coordenadores e ou supervisores pedagógicos têm muito mais probabilidade de ser eficientes em sua função. “Isso significa que os sentimentos que experimenta estão ao seu alcance,



estão disponíveis ao seu conhecimento”. (ROGERS, 1978, p. 111) [sempre] que estes sejam capazes de viver segundo estes novos princípios e de fazer deles algo de si e, eventualmente, de comunicá-los.

Ao finalizarmos este nosso artigo, reconhecemos que a pandemia da Covid-19 oportunizou repensar um conjunto de processos de ensino e de aprendizagem, bem como ajudou para que eles passassem a ser mediados pelas tecnologias digitais, exigindo práticas inovadoras e metodologias mais ativas, características desejáveis para contribuir para a formação humana, cultural, social e tecnológica das crianças, adolescentes e jovens, que se vão transformando, assim, em cidadãos do mundo.

Ainda é oportuno acrescentar que, escutando uma palestra do filósofo Leandro Karnal, em outubro de 2021 pelo Youtube, reforça-se a tese que perpassa este artigo, ao longo da pandemia, a qual gira em torno da ideia de que o novo normal da educação passará a integrar as Tecnologias Digitais e/ou as TIC. Em outras palavras, as TIC estarão mais presentes na escola e, portanto, vão exigindo novos processos de ensino e de aprendizagem escolares, bem como ajudarão a repensar esses processos em âmbito escolar e extraescolar. Por esse motivo, conclamam-se todos os professores para começarem a interagir com as TIC e a EaD, a fim de estarem preparados para o novo normal, o diferente e o inusitado. Afirma-se, ainda, que em pleno século XXI é um erro os professores se posicionarem de forma resistente às tecnologias nas escolas, uma vez que elas se farão cada vez mais presentes na vida escolar por meio das mais variadas formas, fazendo parte do direito à educação das crianças e dos jovens. Porém, os professores têm o direito de exigir de cada mantenedora e/ou sistema de ensino uma formação alinhada às suas necessidades, não importando os custos desses processos formativos. Afinal, investir em educação e em professores é apostar no futuro da humanidade, o que não se alcança sem uma efetiva política pública de formação de professores e, conseqüentemente, com a sua valorização profissional.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14>. Acessado em 08 mai. 2021.

ANDREOLA, B. A.; PAULY, E. L.; ORTH, M. A. Articulação entre a teoria e a prática na formação de professores. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.14, n.1, p. 178-194, jan/jun. 2007.

ANDRÉ, M. E. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico, p.15-38. In: PIMENTA, S. G. (org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 15 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622/05**. Que revogou os decretos nº 2.494 e 2.564/98 e regulamentou o artigo 80 da LDB em novas bases. Disponível em: https://uab.ufsc.br/files/2008/07/1_decreto_56221.pdf. Acesso em 08 mai. 2021.



BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.303/2007**. Alterou dispositivos dos Decretos n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6303-12-dezembro-2007-566386-norma-pe.html>. Acessado em 08 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED/MEC). **Decreto 5.800/06**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5800.htm. Acessado em 08 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 2009**. Institui a Política Nacional de formação de profissionais da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acessado em: 17 de Out. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 2016**. Revoga o Decreto nº 6.755 de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acessado em: 17 de Out. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acessado em: 17 de Out. de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de Julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acessado em: 17 de Out. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, 26 de jun. de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do CNE/CP, nº 01 de 2009**. Instituiu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura. Disponível em: https://www.uel.br/programas/parfor/documentos/resolucao_cne_1.pdf. Acesso em: 08 mai. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013**, altera pela Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013 sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>. Acesso em 08 mai. 2021.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União, 22 de dezembro de 2017.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp00418/file#:~:text=Institui%20a%20Base%20Nacional%20Comum,%20FCP%20n%C2%BA%2015%2F2017>. Acesso em 08 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União, 11 de dez. de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 16 out. 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde- CNS nº 510/2016.** Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html#:~:text=1%20o%20Esta%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20disp%C3%B5e,existentes%20na%20vida%20cotidiana%2C%20na. Acesso em 08 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001** que cria o primeiro Plano Nacional de Educação do país. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%20C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,eu%20sancionou%20a%20seguite%20Lei%3A&text=1o%20Fica%20aprovado%20o,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acessado em 16 out. 2021

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 1999.

DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI:** questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** Avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



FAUSTINO, T. F. S.; SILVA, L. S. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura (Boca)**- Boa Vista, vol. 3, n. 7, p. 52-65, 2020.

GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**- Rio de Janeiro, v. 13, nº 37, p. 57-70. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Revista Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MAIA, C. e MATTAR, J. **ABC da EaD: A educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

ORTH, Miguel A.; História das Políticas Públicas de Formação de Professores em Informática na Educação: O caso brasileiro. **Revista Paidei@**, Santos, v.1, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <http://revista.Paideia.unimesvirtual.com.br>. Acesso em: 26 de out. de 2021.

PROFESSOR Sujeito da pesquisa (Pnº) et al. **Questionário semiaberto on-line**. Aplicado aos professores sujeitos da pesquisa. Aplicado na semana de 09 a 16 de abril de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução do CEED Nº 345/2018**. Aprova o Referencial Curricular Gaúcho (RCG Ciências da Natureza. vol. 1. Porto Alegre: *Secretaria de Educação*, Departamento Pedagógico, 2018. Disponível em: <http://undimers.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEED-345-2018-Referencial-Curricular-Ga%C3%BAcho.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Orientações à rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul para o modelo híbrido de ensino. **Secretaria de Educação - SEDUC-RS, 2020**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>. Acesso em 02 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Saúde. Decreto nº 55.118 de 16 de março de 2020. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. **Diário Oficial Estado, 17 mar. 2020**. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55118.pdf>. Acesso em 17 de mar. 2020.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Tradução de Edgar de Godoi da Mata Machado e Marco Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SILVA, E. H. B. da. Professor e as novas tecnologias: formação, saberes e prática na educação. *In: Congresso Internacional de Tecnologias: Educação e Tecnologias: Educação em cenários em transição*, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/article/download>. Acesso em: 01 abr. 2021



PAIDÉIA@
ISSN - 1982-6109

REVISTA CIENTÍFICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2011.

MIGUEL ALFREDO ORTH

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor/pesquisador do *strictu sensu* do PPGE da Universidade Federal de Pelotas.

CLAUDIA ESCALANTE MEDEIROS

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e professora do Colégio Estadual General Hipólido Ribeiro de Pinheiro Machado.

Artigo Recebido em 11/11/2021

Aceito para Publicação em 28/01/2022

Para citar este trabalho

ORTH, Miguel Afredo; MEDEIROS, Claudia Escalante. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES E PROFESSORES NA MODALIDADE REMOTA EM MEIO À PANDEMIA. Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL, Volume 14, Número 25, Jan.2022. Disponível em:

<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index>