

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PERÍODO DA PANDEMIA - PARA ALÉM DO USO DAS TECNOLOGIAS

Erone Lannes¹
Joce Daiane Borilli²

Resumo

O trabalho ora proposto coloca em evidência a precisão inadiável do uso das tecnologias nas redes educacionais, derivadas da realização de aulas on-line durante a pandemia, quando os profissionais de educação precisaram se reinventar e transformar suas práticas pedagógicas, visando a continuidade no atendimento educacional. Neste trabalho, objetivou-se refletir acerca da formação continuada como aporte à transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil durante este período. O percurso metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica e análise documental a partir do processo de formação continuada realizado pela rede municipal de Chapecó, Santa Catarina, Brasil, no ano de 2020. Destaca-se a relação dos modelos de formação continuada e das lógicas subjacentes a estes modelos, com os limites e possibilidades de transformação e reinvenção das práticas pedagógicas na Educação Infantil para a realização de aulas on-line. Há a necessidade de formação continuada não apenas para instrumentalização técnica dos professores ao uso das tecnologias, mas também para o desenvolvimento profissional e a construção da fluência digital, articulando os aspectos pedagógicos envolvidos na realização de aulas on-line, que demandam outras formas de atuação, sobretudo pelas especificidades do trabalho nesta etapa da educação. Tal mudança necessita da implementação de políticas públicas educacionais de qualidade, tanto para efetivar o uso das tecnologias, quanto para processos de formação continuada que de fato contribuam para a transformação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Pandemia. Formação Continuada. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

Introdução

A chegada de um período inédito para a sociedade atual, causado pela contaminação do coronavírus, mudou rapidamente a rotina diária da maioria da população e sobretudo dos processos em todos os níveis e etapas da educação. A obrigatoriedade do distanciamento social e de cuidados extremos para evitar o contágio levou ao cancelamento de aulas presenciais em todo o Brasil e, por consequência, a necessidade de reorganização dos processos educativos para que fosse possível a continuidade das ações, a manutenção do contato e vínculo na tríade criança, escola e família e sobretudo, a possibilidade de continuidade do processo de aprendizagem das e pelas crianças.

¹ Pedagoga, Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc/Joaçaba. Professora substituta do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. Email: eronehl@gmail.com

² Pedagoga, Mestre em Educação. Professora da rede pública municipal de Chapecó. Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário FAI/UCEFF. Email: joceborilli@gmail.com

A suspensão das atividades escolares presenciais na maioria dos municípios brasileiros ocorreu no mês de março de 2020, momento em que a Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 daquele mês, declarou a pandemia do novo coronavírus. Em âmbito nacional, as determinações legais que orientaram a realização de atividades não presenciais em todos os níveis e etapas da educação foram publicadas no decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, que reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública, com a posterior publicação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante a pandemia.

A flexibilização legal para a realização de atividades não presenciais e aulas on-line na Educação Infantil, mesmo com crianças de tão pouca idade, desenhou e, ainda vem desenhando um cenário desafiador e, certamente, de inúmeras aprendizagens aos profissionais que se viram diante da necessidade inadiável de utilizar em suas práticas pedagógicas, diferentes recursos tecnológicos. Reinvenção foi a palavra mais proferida durante o ano de 2020 pelos professores inseridos nesse contexto. Contudo, familiarizados ou não com as ferramentas tecnológicas, eles se viram diante da necessidade de criar formas de ensino durante a pandemia, pois os espaços educacionais foram redimensionados, principalmente as telas de computadores.

Considerando as especificidades da etapa da Educação Infantil, esse novo contexto interferiu, principalmente, nos eixos estruturantes da prática pedagógica que são a brincadeira e as interações. As práticas precisaram ser repensadas para que fosse possível estabelecer e manter os vínculos afetivos com as crianças, aspecto tão convocado aos profissionais atuantes nessa etapa, além de despertar o interesse delas e das famílias pela realização das propostas on-line.

A Resolução nº 5 (2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) auxilia na compreensão das especificidades do trabalho nesta etapa ao destacar que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Nesse âmbito, desenvolver práticas, por meio de aulas on-line, que atendam às especificidades do currículo e das propostas pedagógicas descritas nas DCNEIs tornou-se um grande desafio. Apesar de ser um novo modelo colocado a todos os docentes, entre alguns surgiram maiores dificuldades, afinal, como trabalhar com bebês e crianças pequenas nesse novo formato? Como desenvolver práticas de qualidade e que respeitem as especificidades desta faixa etária? Como estabelecer interações entre criança-criança e criança-professor a partir das aulas on-line? Estariam os professores preparados para essa nova dinâmica de trabalho? Como prepará-los? E, por fim, como os processos formativos podem auxiliar os professores na qualificação das práticas realizadas de forma on-line?

A busca por apresentar apontamentos pertinentes que auxiliem na resposta a essa última pergunta circunscreve-se como objetivo deste estudo, de cunho bibliográfico e de análise documental, voltado a refletir acerca da formação continuada como aporte à transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil durante o período de pandemia, adentrando aos referenciais que normatizaram a formação continuada dos professores no ano de 2020, no contexto de uma rede municipal de ensino para exemplificar o processo vivido e sustentar as reflexões aqui apresentadas.

A opção pela análise documental origina-se pela compreensão de que os documentos são fontes válidas e ricas, dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentam determinadas afirmações, especialmente, quando se objetiva investigar determinado contexto, já que os documentos surgem desse contexto e fornecem informações sobre o mesmo (Lüdke; André, 1986).

Nesse âmbito, os documentos oficiais que normatizam os processos de formação continuada dos professores de uma rede municipal do oeste do estado de Santa Catarina, Brasil, compuseram as fontes primárias de análise. Para Severino (2013, p. 76) é importante considerar que nestes “casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

Ademais, além dessa passagem introdutória, o texto está subdividido em três partes. A primeira discorre sobre a experiência da rede municipal e sobre os resultados da análise documental feita. A segunda apresenta a discussão sobre o papel da

formação continuada para o uso das tecnologias alicerçada no referencial teórico da área. No terceiro momento, tecem-se as considerações finais emergentes dessa investigação.

A experiência da rede municipal de Chapecó, Santa Catarina, Brasil

A leitura do inciso 5 e 6 da Lei nº 14.040/2020, citada anteriormente, revela fragilidades quanto ao encaminhamento dado ao processo educativo no período pandêmico. O texto da lei evidenciou que as determinações legais focaram na viabilização do acesso, porém, podem ser consideradas incipientes quanto às especificidades inerentes ao processo, uma vez que, desconsideraram o papel pedagógico articulado às habilidades instrumentais para o uso das tecnologias na realização de aulas on-line. Tais incisos determinam que:

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades.

§ 6º As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas asseguradas pelos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2020).

O contexto desenhado a partir dessa lei originou uma corrida acelerada por parte das redes municipais no sentido de organizar o processo de atividades não presenciais e preparar os professores para atuarem nesse novo formato. As especificidades que circunscrevem-se na utilização de ferramentas tecnológicas como *Google Meet*, *Webex*, editores de vídeo, *Skype*, *Streamyard*, *Google Forms*, entre outros, passaram a fazer parte do foco dos processos formativos realizados com os professores, contudo, é pertinente refletir acerca das opções e concepções de formação continuada presentes nessas ações, buscando saber quais lógicas foram norteadoras, se houve a perspectiva de se considerar a dimensão pedagógica necessária a transformação das práticas para a realização do ensino remoto ou se estiveram a serviço somente da instrumentalização técnica.

Para adentrar ao campo da empiria no que se refere aos modos como os processos formativos foram organizados nas redes de ensino durante o período da pandemia, tomamos como referência de análise a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó (Chapecó, 2020a), a Proposta para a Formação Continuada da rede Municipal de Chapecó (Chapecó, 2020b) e o Projeto para a Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó (Chapecó, 2020c) cidade conhecida como a capital do oeste catarinense, caracterizando-se portanto, como a de maior população desta região. Conforme dados da Proposta Pedagógica (Chapecó, 2020a), os processos de formação continuada desenvolvidos pela rede abrangem aproximadamente 700 profissionais da Educação Infantil, configurando-se assim, em um contexto amplo e significativo para análise.

Conforme o texto do documento da Proposta para a Formação Continuada (Chapecó, 2020b), os processos formativos têm como objetivo geral, para todas as etapas da educação que estão sob competência da rede,

Promover formação em serviço a todos os profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Chapecó, com vistas a refletir sobre as práticas pedagógicas e as dinâmicas de aprendizagem, fortalecendo a reflexão, o diálogo e a proposição de ações pedagógicas inovadoras, em consonância às orientações da Proposta Pedagógica da SEDUC (Chapecó, 2020b, p. 6).

Tratando-se especificamente da etapa da Educação Infantil, esta proposta apresenta como objetivo oferecer formação continuada aos docentes, gestores e coordenadores pedagógicos, fortalecendo os momentos de reflexão e articulação entre teoria e prática, garantindo a educação pública de qualidade. Com relação aos processos destinados especificamente aos professores, a proposta tem como objetivo oferecer formação continuada aos profissionais da Educação Infantil oportunizando ações reflexivas e inovadoras nas ações diárias dos docentes [...] (Chapecó, 2020b). É importante destacar que os documentos também fazem referência a “necessidade de constante atualização profissional” (Chapecó, 2020a, p. 76) e ao modo como serão realizados os processos, ou seja, “oferecida por meio de palestras, seminários, eventos e oficinas de práticas pedagógicas em todas as áreas do conhecimento” (Chapecó, 2020a, p. 76).

Nota-se que a perspectiva de temáticas inovadoras aliadas a necessidade de atualização realizada por meio de ações de curta duração perpassam os objetivos

traçados no documento da rede municipal, inserindo-o nas perspectivas discutidas a partir dos estudos de Gatti (2008). Na visão dessa autora, a realização de formações de em modelos de curta duração acabou por criar o discurso da atualização e da necessidade de renovação, ocasionando a precarização e aligeiramento das ações.

Outro dado relevante, verificado nos documentos da rede analisada é demonstrado na tabela 1, diz respeito ao montante significativo destinado a formações com foco no uso das tecnologias, visto que às 16h correspondem a 40% do total de obrigatoriedade de carga horária anual definida pela rede, que é de 40h.

Tabela 1 - Carga horária de formações relacionadas às tecnologias no ano de 2020.

Mês	Carga horária	Título da formação
Abril	4h	<i>Slide</i> para as postagens das atividades não presenciais.
Junho	6h	- Tecnologias 01: Extensões <i>Google Meet</i> ; - Tecnologias 02: <i>Google Meet</i> e edições de vídeo; - Tecnologias 03: <i>Google Meet</i> e extensões.
Setembro	4h	- Orientações acerca dos encontros remotos com as crianças da Educação Infantil pelo <i>Google Meet</i> ; - Segurança da informação.
Outubro	2h	Tecnologias – <i>Google forms</i>
Total 16h		

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tamanho a necessidade de horas destinadas à formação para o uso das tecnologias, nota-se que tal assunto não fazia parte do contexto das formações realizadas na rede municipal analisada em períodos anteriores à pandemia. Somado a isso, a Proposta Pedagógica da rede descreve que “os temas trabalhados são definidos a partir das necessidades e solicitações dos professores [...] (CHAPECÓ, p. 78), o que possibilita concluir que o diálogo e o levantamento das demandas junto aos profissionais eram já realizados, porém, tampouco nas demandas e anseios dos docentes, a aprendizagem para o uso das tecnologias digitais, como parte de seu fazer pedagógico, era algo presente ou imaginável antes da pandemia.

O foco principal das temáticas das formações realizadas pela rede municipal esteve na utilização das ferramentas do *Google*, certamente pelo conjunto de ferramentas e serviços que oferece à educação de maneira gratuita. Contudo,

considerar que a utilização do *Google* é algo que faz parte do dia a dia dos professores nos espaços escolares no contexto do município estudado, possibilita inferir que até o momento de necessidade criado pela pandemia, não havia a utilização de tais ferramentas para além dos recursos básicos, como buscas no navegador.

Importante destacar ainda que, no decorrer do ano de 2020, foram desenvolvidas temáticas que contemplam aspectos pertinentes aos processos educativos na etapa da Educação Infantil, dentre elas vê-se: organização dos tempos, espaços e rotina, práticas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, registros, documentação pedagógica e avaliação. Contudo, na descrição do Projeto para a Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil da rede municipal, tais temáticas foram descritas como desconectadas de práticas a serem desenvolvidas em formato on-line. No projeto analisado, apenas um encontro formativo, de carga horária de 2h, intitulado “Orientações acerca dos encontros remotos com as crianças da Educação Infantil pelo Google Meet” apresenta a temática que aparentemente articula as dimensões da prática pedagógica com o uso das tecnologias.

Reflexões: a experiência analisada

Inicialmente, destaca-se que existe uma diversidade de denominações utilizadas para identificar as ações formativas dos docentes: formação continuada, formação contínua, capacitação, formação em serviço, educação continuada, formação pedagógica, para docência, formação permanente, desenvolvimento profissional docente, entre outros. Nesse âmbito, historicamente, diferentes pesquisadores têm se ocupado do debate acerca da formação continuada, entre eles: Nascimento (2003); Candau (2003); Gatti (2008); Imbernón (2000; 2010); Gatti, Sá Barreto e André (2011), entre outros.

Esses autores consideram que a temática é identificada por uma variedade de terminologias que, em boa medida, não esclarecem o que realmente significa e tecem variadas críticas aos modos como os processos se realizam. As críticas se sustentam no fato de que grande parte dos processos formativos tem se reduzido à mera transmissão de conhecimentos produzidos por outros, como se a formação implicasse somente na disseminação de novas propostas, recursos e métodos de ensino, desconsiderando as reais necessidades que emergem da prática e das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, articulada, portanto, a uma formação teórica que vise,

primordialmente, a transformação das práticas e superação das dificuldades profissionais (Nascimento, 2003).

Sob os *slogans* citados como modalidades de formação, é possível refletir acerca do que tais denominações significam, pois os modos como os processos são desenvolvidos revelam as lógicas subjacentes a eles e as políticas dos quais são tributários, visto que os direcionamentos dados são reveladores da visão de educação, de trabalho docente e de formação que se deseja promover, sobretudo no contexto de necessidade emergencial de formação dado pela pandemia.

O uso das tecnologias por parte dos professores é comumente visto pelo viés do aprender a usar e mexer, buscando adquirir e construir habilidades para utilização de todos os recursos disponíveis. Essa visão acaba por direcionar os processos à perspectiva de treinamento. Esse termo, no entanto, quando se refere ao magistério, causa certo mal-estar, talvez pela conotação linear do termo “treinar professores”, pois supõe a inexistência da relação teoria e prática.

Do mesmo modo, é possível inferir que os processos formativos do período pandêmico adentram o campo da atualização, pressupondo que o uso das tecnologias compõe o rol de instrumentos inovadores da educação e que, portanto, os profissionais que demandavam de formação para seu uso estariam desatualizados. A adoção desse termo frequentemente leva ao desenvolvimento de formações ofertadas em cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial.

No contexto desse estudo, a reflexão sobre os modos como os processos foram realizados na rede de ensino pesquisada, evidenciam concordância com essa perspectiva, pois, tanto pelo viés do treinamento, como pelo viés da atualização, as ações formativas surgiram visando atender rapidamente a necessidade de que os professores aprendessem a usar as ferramentas tecnológicas e renovassem suas práticas. Nesse sentido, o cenário de formação constituído pautou-se no rápido início das ações para atender a demanda, seguido do término das mesmas, quando se considerou que os professores já estariam atualizados.

O papel da formação continuada para o uso das tecnologias durante a pandemia diante da problemática deste estudo que busca compreender como os processos formativos realizados durante o período da pandemia contribuíram para a transformação das práticas pedagógicas para a realização de aulas on-line, a experiência vivida pela

rede municipal e as possíveis análises do seu processo formativo, impele-se a refletir: As ações formativas que emergiram no contexto da pandemia dizem respeito à quais dimensões da prática pedagógica na Educação Infantil? Somente a dimensão técnica referente às habilidades dos professores para usar as ferramentas digitais, aliada apenas a tentativa de transposição das práticas presenciais para o formato on-line? Ou estão imbricadas nesse uso as habilidades, competências e conhecimentos acerca da própria prática pedagógica, ou seja, da compreensão dos modos como as crianças na faixa etária da Educação Infantil aprendem, interagem, brincam e vivem a escola junto aos adultos?

Para que as transformações na área da educação ocorram efetivamente, Vaillant (2015, p. 34) defende que é preciso considerar que:

Toda transformação educacional avança com paradoxos e contradições que vão se solucionando sempre que a interação e a colaboração prevalecem. Da mesma forma, nem toda mudança educacional é um simples problema técnico, mas um assunto cultural que requer que entendamos a cultura organizacional dos centros educativos com um fator resistente à mudança; porém, sem uma mudança (dos significados compartilhados no meio escolar, unidades básicas de mudança), tampouco acontecerá a mudança educacional, ou melhor, ela não irá se institucionalizar.

Esse excerto coloca em evidência o potencial das ações que priorizam a colaboração e reflexão coletiva dos profissionais em seus contextos de atuação para que a efetiva transformação das práticas ocorra. Para isso, uma das alternativas apontadas por Gatti *et. al* (2019) é o *continuum* nos processos de formação continuada, “uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual” (p. 183). Outrossim, é fundamental que os processos assumam um papel que transcenda o ensino que pretende a mera atualização científica, pedagógica e didática e se transformem na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e da aprendizagem contínua (Vaillant; Marcelo, 2012), conectados às constantes mudanças presentes na sociedade e que refletem na escola.

Nesse viés, é primordial a contribuição do estudo de Moriconi (2017) na descrição de cinco características comuns das iniciativas consideradas eficazes em formação continuada de professores. Estas iniciativas foram identificadas a partir de uma vasta revisão de literatura sobre o tema, tanto em âmbito nacional quanto internacional, e

apresentam as seguintes características: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada e coerência.

De fato, a participação dos professores como protagonistas de suas aprendizagens com relação ao uso das tecnologias confere-lhes a oportunidade de manter e dignificar seu ofício de professor, tão precarizado nos tempos atuais, principalmente pelo discurso da inovação trazido pela inserção das TDICs na educação.

A necessidade emergencial da adesão ao formato de aulas on-line na pandemia colocou em cena tal discurso e fez com que a experiência da inovação tecnológica na educação fosse vivida de maneira forçada. Contudo, não é possível ignorar que muitas aprendizagens foram construídas nesse período, não só no que diz respeito às estratégias adotadas para a continuidade do processo educativo, mas também quanto a própria mobilização dos diferentes contextos educacionais, por meio da formação continuada, para que o processo tivesse continuidade. Nessa perspectiva, criou-se a oportunidade de compreensão do que Kohan, Masschelein e Simons (2017) chamam de experiências e práticas educacionais, ou seja, aquilo que é propriamente educacional, que não pode ser substituído por inovações tecnológicas, como por exemplo as interações presenciais, pois não só as novas pedagogias, a inovação tecnológica e a desmaterialização dos espaços e suportes de ensino interessam e podem salvar a educação.

Nesse contexto, constantemente a formação dos professores para o uso das tecnologias convive com o grande risco de adentrar a lógica neoliberal atribuindo aos professores o dever da garantia dos supostos benefícios pedagógicos do uso das mesmas, na promoção da inovação dos métodos didáticos, da motivação e da aprendizagem dos estudantes. Esse alerta, apresentado por Echalar, Sousa e Filho (2020, p. 21) revela que as “práticas que decorrem dessas políticas materializam a lógica tecnocêntrica, que apoia a dimensão didático-pedagógica, aparentemente inovadora, nas funcionalidades dos aparatos tecnológicos”.

Cabe aqui a reflexão acerca do que permeia todo e qualquer processo educativo e atuação docente, que diz respeito às contextualizações históricas, políticas e culturais e todos os tipos de processos de poder que são realizados na educação e a afetam profundamente em todos os seus aspectos (Larrosa, 2021), ou seja, existem grandes interesses mercadológicos no campo da educação. Quanto a inserção das tecnologias nesse mercado, sobretudo nos países em desenvolvimento, Echalar, Sousa e Filho

(2020) alertam para as políticas públicas contemporâneas que evidenciam a constituição de uma agenda obrigatória de incorporação de tecnologias à educação com o discurso de possibilidade de democratização e melhoria da qualidade.

De acordo com Contreras (2002), à medida que a formação é desenvolvida sob a valorização das questões práticas em detrimento à relação teórica, em grande parte, o conhecimento trabalhado não chega a ser consolidado, ou seja, não transforma a prática, pois esta é utilizada apenas como técnica e não como conhecimento contextualizado. A relação teoria e prática dá subsídios aos docentes para a busca de respostas acerca das dificuldades que enfrentam no desenvolvimento da profissão. Assim, é fundamental que estes tenham as teorias embasando seu fazer pedagógico, constituindo uma atuação crítica e não somente técnica.

Formar professores para a utilização da tecnologia educacional requer criar condições para que construam conhecimentos sobre as técnicas necessárias, reflitam e entendam o “por que” e “o como” integrar esses recursos na sua prática pedagógica, pois,

A capacidade para utilizar pedagogicamente as tecnologias digitais pressupõe que a formação de professores sinalize perspectivas para as novas formas de se relacionar com o conhecimento, com os outros indivíduos e com o mundo. A formação continuada de professores, deste modo, deve ser vista como a possibilidade de ir além dos cursos de cunho técnico e operacional, mas que assegure que o professor reflita acerca do uso das tecnologias digitais na e para a democratização da educação (Frizon *et. al*, 2015, p. 10196).

Corroborando com a perspectiva de que os professores tenham consciência que a tecnologia é um instrumento de trabalho, porém não é o próprio trabalho docente, Echalar, Peixoto e Filho (2020) destacam que o uso das tecnologias, mesmo levando em conta os aspectos imediatos do contexto social dos professores, ou seja, faça parte do seu dia a dia, não abrange a complexidade da tecnologia na mediação do trabalho docente. Essa articulação requer o reconhecimento da tecnologia em seu transcurso histórico-social e cultural, ou seja, como recurso marcado pelas contradições da sociedade e que envolvem, o tempo todo, construção e reconstrução do pensamento.

Nesse sentido, compreende-se que o essencial não é a tecnologia em si, mas, sim, a necessidade de reconfigurar, ampliar e criar práticas pedagógicas que potencializem a interação entre os envolvidos. Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2017, p. 508) conceituam

o termo fluência digital como a expressão que, para além do conhecimento tecnológico do instrumento em si, adentra as linguagens que se expressam pela cultura digital e “se caracteriza como busca constante de uma linguagem específica para compreender as TDICs por meio de sua apropriação, bem como usá-las pedagogicamente em contexto educativo”. Nesse viés, discutem a importância da fluência digital por parte dos professores, na defesa de que esta promove a segurança e confiança profissional, conduzindo-os aos usos pedagógicos das tecnologias digitais na escola.

Contudo, tais autores apontam a insegurança do professor para lidar com as tecnologias como um grande obstáculo para a qualificação das práticas, fator que gera ações como negligência dos usos em suas práticas escolares, dada por sentimentos como: desconforto, medo, desmotivação, desinteresse e, principalmente, insegurança profissional, falta de entusiasmo, curiosidade, atitude e de consciência para pensar outras possibilidades de aprendizagem com tecnologias diferentes do quadro, giz, caderno, etc. (Souza-Neto, Lunardi-Mendes, 2017).

No contexto emergencial pandêmico, os professores se viram diante do imenso desafio de enfrentamento dessa insegurança em um curto período de tempo, porém para Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2017):

“Todavia, essa fluência precisa ser construída a partir da sua tomada de consciência, construída coletivamente, para se apropriar das TDIC como instrumentos culturais de aprendizagens e depois ensinar com o uso delas, assumindo assim uma postura ativa em relação à sua formação. Para isso, é fundamental que o professor reconheça os conhecimentos técnicos/tecnológicos, adquiridos na formação inicial ou continuada, de forma autônoma ou coletiva, entre os seus saberes pedagógicos necessários à docência e os relacione aos saberes do conteúdo disciplinar (p. 520).

Imbernón (2010) em seu livro *Formação continuada de professores*, apresenta a seguinte pergunta: Por que atualmente é necessário desenvolver uma nova perspectiva na formação continuada de professores? No contexto deste estudo, essa pergunta pode ser respondida elencando alguns aspectos: pelo romper com a descontinuidade dos processos, visto que para a fluência digital é fundamental considerar o tempo necessário para as aprendizagens; pela necessidade de processos formativos que considerem os contextos de atuação dos profissionais como *locus* privilegiado de formação para que efetivamente ocorram transformações das práticas; e, sobretudo, devido à carência de formações que tratem de temáticas emergentes na

atualidade, como o uso das tecnologias.

Para isso, faz-se necessário que a formação do professor para o uso pedagógico das tecnologias digitais ocorra na ação docente, de forma reflexiva, crítica sobre esta ação. Logo, o professor ao se apropriar didática e conscientemente acerca do uso das tecnologias digitais na educação, estará em condições de propor mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, a relação formação de professores, educação e tecnologias digitais implica em desafios e perspectivas para a atualidade (Frizon *at. al*, 2015, p. 10196).

A articulação entre a dimensão prática desse uso e a dimensão pedagógica precisa estar presente nos processos, pois disponibilizar os equipamentos e ensinar os professores a usar as ferramentas não é suficiente para a transformação das práticas pedagógicas. Para a institucionalização do uso de ferramentas tecnológicas, é preciso que haja, além dos recursos materiais, uma política de formação continuada voltada a esse fim, visto que “a formulação de políticas de formação docente está intimamente relacionada aos processos de mudanças educacionais” (Vaillant, 2015, p. 34).

Para que a formação continuada de fato se configure como aporte à transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil no contexto de e pós pandemia, é preciso que as iniciativas superem a crença de que através de ações pontuais ocorreria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas, pois a atuação do professor na Educação Infantil parte da consideração das inúmeras especificidades que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem nesta etapa.

Sendo assim, diante dos desafios apontados neste estudo, compreende-se que há um longo caminho a ser traçado no campo educacional para que o uso consciente, crítico e contextualizado das tecnologias aconteça, sobretudo na etapa da Educação Infantil, que realiza práticas destinadas a crianças de tão pouca idade e, portanto, permeada por inúmeras especificidades.

Com efeito, sabe-se que os professores, das formas mais diversas e mesmo em condições de formação continuada adversas, diante da necessidade de realização de aulas on-line de forma emergencial, criaram e recriaram novas formas de atuação, estruturaram projetos, selecionaram materiais, estabeleceram parcerias com colegas, conferindo maior ou menor ênfase a determinados aspectos da prática, optando por

determinados métodos e abordagens no processo de ensino e de aprendizagem e assim estabeleceram a relação com as crianças, mesmo que pela tela de um computador. Tudo isso amplamente influenciado pelo fim que desejam atingir, ou seja, realizar seu papel de educador.

Considerações finais

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, será complexo mensurar o impacto do cancelamento das aulas presenciais, sobretudo pelo longo período que se estendeu. No entanto, é necessário destacar que houve um esforço significativo por parte dos profissionais da educação para que crianças, jovens e adultos não ficassem sem aulas, na tentativa incessante por minimizar os impactos sobre a aprendizagem.

O cenário imposto pela pandemia descortinou inúmeras carências educacionais no país. Este estudo abordou brevemente um recorte acerca das fragilidades dos processos de formação continuada, realizados neste período, com relação ao uso das tecnologias, culminando com a evidência da relação entre os modelos de formação continuada e as lógicas subjacentes a estes modelos, com os limites e possibilidades de transformação e reinvenção das práticas pedagógicas na Educação Infantil para a realização das aulas on-line.

A necessidade de formação continuada não apenas para a mera instrumentalização técnica dos professores para o uso das tecnologias, como também para o desenvolvimento profissional docente voltado aos aspectos pedagógicos envolvidos com a realização de aulas on-line, que demandam outras formas de atuação docente, considerando, sobretudo, as especificidades do trabalho nesta etapa da educação é um tema que emergiu fortemente no contexto da pandemia.

No entanto, é necessário destacar que historicamente a maioria das instituições públicas do país não possuem infraestrutura e equipamentos adequados e suficientes para que as tecnologias, de fato, façam parte dos processos educacionais qualitativamente. A necessidade de implementação de políticas públicas tanto de formação continuada quanto de uso das tecnologias na educação foi colocada na vitrine durante o período de pandemia. Espera-se que as ações sejam revisitadas e reestruturadas, pois, como aponta Vaillant (2015, p. 38), “melhorar a qualidade do ensino e ensinar melhor continuam sendo um dos principais objetivos da educação” e também dos professores.

Outrossim, é fundamental perceber que aquilo que inicialmente parecia algo impraticável, foi sendo adaptado e realizado de diferentes maneiras de acordo com cada contexto educacional. Nesse movimento os professores foram protagonistas, refletindo, reinventando e reelaborando suas formas de atuação, sobretudo na Educação Infantil, etapa tão diferenciada das demais pelo público de pouca idade que atende. A experiência analisada demonstrou também o esforço das redes municipais em suprir as carências formativas de seus profissionais quanto ao uso das tecnologias, embora inicialmente em um processo aligeirado e pontual. Não obstante, espera-se que a necessidade tenha sido visualizada e que o *continuum* formativo acerca da temática possa se concretizar.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 6**, de 18 de março de 2020. Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública. Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido. Senado Federal.
Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14040-18-agosto-2020-790546-veto-16131-9-pl.html>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CHAPECÓ. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de XXXXX**. Secretaria Municipal de Educação – SEDUC. 2020a.

CHAPECÓ. **Proposta para a Formação Continuada da Rede Municipal de XXXXX**. Secretaria Municipal de Educação – SEDUC. 2020b.

CHAPECÓ. **Projeto para a Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó**. Secretaria Municipal de Educação – SEDUC. 2020c.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ECHALAR, Jhonny David; Daniela Rodrigues de; FILHO, Marcos Antonio Alves. Fundamentos teóricos e epistemológicos da pesquisa. In: ECHALAR, Jhonny David, PEIXOTO, Joana; FILHO, Marcos Antonio Alves (orgs). **Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020.

FRIZON, Vanessa; LAZZARI, Marcia De Bona; SCHWABENLAND, Flavia Peruzzo; TIBOLLA, Flavia Rosane Camillo. A formação de professores e as tecnologias digitais. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

GATTI, Bernadete. Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo de Afonso.

Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

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

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (orgs). **Elogio do professor**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.

Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986. p. 25-44.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: **Magistério: construção cotidiana**. CANDAU, Vera Maria. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- . **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] - 1. ed.

- São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA-NETO, Alaim; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Os usos das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. **e-Curriculum**, São Paulo, vol. 15, n. 2, abr./jun, 2017. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30397/23025>>. Acesso em: 01 mai 2021.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, Bernadete (Org.). **Por uma revolução no campo de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015.