



FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

**UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REALIZADA PELA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS DURANTE A
IMPLANTAÇÃO DO REANP (Regime de Aulas Não Presenciais)**

INHUMAS - GO
2022

VIVIANE MOISÉS SILVA DE JESUS

**UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REALIZADA PELA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS DURANTE A
IMPLANTAÇÃO DO REANP (Regime de Aulas Não Presenciais)**

Dissertação de Mestrado Acadêmico,
apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade Facmais/Campus
Inhumas, como requisito para conclusão de
curso.

Orientador: Dostoiewski Champangnatte

**INHUMAS - GO
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

J58a

JESUS, Viviane Moisés Silva de

Uma análise sobre a formação de professores realizada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás durante a implantação do REANP (Regime de Aulas Não Presenciais). Viviane Moisés Silva de Jesus. – Inhumas: FacMais, 2022.

115 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Dostoiewski Champagnatte”.

1. Regime de Aulas Não Presenciais; 2. Formação de Professores; 3. Tecnologias de Informação e Comunicação. I. Título.

CDU: 37

**UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REALIZADA
PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS DURANTE A
IMPLANTAÇÃO DO REANP (Regime de Aulas Não Presenciais)**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 10 de agosto
de 2022.**

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

DOSTOIEWSKI MARIATT DE OLIVEIRA CHAM

Data: 26/08/2022 22:49:10-0300

Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais



Documento assinado digitalmente

MARCELO MAXIMO PURIFICACAO

Data: 26/08/2022 11:54:53-0300

Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais



Documento assinado digitalmente

NILO LEAL SANDER

Data: 26/08/2022 22:29:49-0300

Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Nilo Leal Sander
Membro Convidado Externo
Centro Universitário Alves Faria - UNIALFA

AGRADECIMENTOS

Inevitavelmente inúmeras pessoas entram, passam ou esbarram em nossas vidas. Em nossa caminhada neste mundo somos surpreendidos a todo tempo por momentos agradáveis e satisfatórios; outros não. Em 2020, fomos surpreendidos com alguns destes momentos muito desagradáveis e difíceis. A infecção mundial pelo Coronavírus criou uma das maiores crises pandêmicas de saúde do mundo, alterando abruptamente nossa vida. Mas mesmo em períodos tão difíceis como este, algumas pessoas são tão significativas que nos fortalecem, não nos deixando cair ou desistir frente a multiplicidade de dor, sofrimento e problemas que enfrentamos. Dessas pessoas que se movimentam, cercam e fazem parte de nossa convivência cotidiana, cabe a nós reconhecer quem vai além dos corredores de trabalho, do convívio acadêmico, do bom dia na fila do pão, e dos meandros do convívio social, diretamente para os nossos corações.

Mais importante que as pessoas que convivem comigo, são as que souberam e mereceram ocupar o meu coração. Aprendi de forma nada afável ou cordial, que não são nas horas fáceis e felizes que descobrimos quem é digno da nossa amizade ou de ocupar a nossa vida. Frente à multiplicação da hipocrisia, da maldade e do rancor que está ao nosso lado, nossos amigos são os que permanecem conosco na hora da dor, da queda, do desespero e da angústia, pois é nessa hora, quando não podemos oferecer mais nada, que precisamos apenas de ajuda e alguém para secar nossas lágrimas, que deixamos de ser importantes e convenientes. Neste momento só ficam os que realmente gostam incondicionalmente de nós, e que sem pedir nada em troca, estendem sua mão para nos ajudar. Graças a Deus encontrei algumas mãos estendidas ao longo do caminho, e não poderia deixar aqui de agradecer a todas elas!

Primeiramente a Deus, por ter me concedido a honra de estar viva e com saúde, num período tão difícil como o que vivenciamos, ter me dado capacidade e força para chegar até esta etapa de uma difícil caminhada profissional. Aos meus pais: Maria de Lourdes Rosa Silva e José Moisés da Silva Filho (*in memoriam*), que me forneceram total apoio, aconchego e carinho nos momentos que mais precisei, sendo meu refúgio, meu porto seguro no qual sempre confiarei. Tenho certeza, que

mesmo não estando mais presente aqui comigo, meu amado papai está muito feliz e orgulhoso lá do céu, por mais essa grande conquista. Agradeço muito aos meus filhos: Júlio Henrique e Maria Laura, pessoas que me motivam todos os dias a continuar, e são as razões por estar completando mais esta importante etapa de vida profissional. Agradeço ao meu querido esposo Adley, por tanto amor e compreensão dedicados a mim e a nossa família, fatos que colaboraram grandiosamente para a realização deste pequeno sonho.

Agradeço aos professores Dostoiowski Champangnatte e Ronaldo Manzi pelas contribuições importantes para esse trabalho. Agradeço também a minha amiga e Chefe de trabalho Helenilza Maria, que colaborou, incentivou e me ajudou muito durante toda a realização do mestrado. A todos os meus colegas de trabalho da Coordenação Regional de Educação de Jussara, com os quais aprendi e compartilhei experiências surpreendentes e muito produtivas, em especial a Nayrhainne Souza Duarte e Arthur Pires da Silva, que além de colegas se tornaram grandes amigos, que me apoiam sempre, contribuindo significativamente para a realização deste pequeno sonho. Agradeço infinitamente a alguns dos meus companheiros de curso, em especial a Kassia Dayane; pessoas que fizeram e estão fazendo parte da minha vida num dos momentos mais intensos, diferente e marcantes que poderiam existir. Nossa turma, mesmo apesar da distância, sem o convívio e contato presencial, tornou-se muito especial para mim. Sofremos, choramos, pulamos de alegria e nos decepcionamos juntos, e com certeza vamos compartilhar todas as glórias e os benefícios da concretização de um sonho em comum da mesma forma. Agradeço, também, a FacMais e a todos os professores da instituição de ensino, pela oportunidade de formação profissional; a vocês todo meu saudoso agradecimento. Foram dois anos de grandes dificuldades, mas, também, de grandes conquistas e aprendizado, que ficarão registrados em minha memória.

Para não correr o risco de esquecer-me de ninguém, obrigada a todos que direta ou indiretamente fizeram parte deste período da minha vida. Muito obrigada!!

Meu Epitáfio

Morta... serei árvore, serei tronco, serei fronde e minhas raízes enlaçadas às pedras de meu berço são as cordas que brotam de uma lira.

Enfeitei de folhas verdes a pedra de meu túmulo num simbolismo de vida vegetal.

Não morre aquele que deixou na terra a melodia de seu cântico na música de seus versos.

Cora Coralina

RESUMO

Este trabalho, intitulado: Uma análise sobre a formação de professores realizada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás durante a implantação do REANP (Regime de Aulas Não Presenciais), situa-se na Área de Concentração em Educação e Formação Humana e na Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Mais. O estudo visa compreender como a Secretaria do Estado de Educação de Goiás empreendeu a Formação Tecnológica dos Professores da rede para atuarem no RENAP, sendo que, fez-se necessário identificar elementos de formação e preparo dos professores contidos nos documentos expedidos pela SECUC, bem como, conhecer o processo de implementação do REANP no estado de Goiás e por fim, conhecer os principais tipos de Tecnologias Educacionais utilizadas nas aulas não presenciais. A investigação teve como referencial de análise a literatura da área de formação de professores e principais legislação vigentes para o estado de Goiás. Dentre os autores consultados, destacam-se: Dourado (2011, 2013 e 2015); Gatti (2008 e 2017); Braga (2020) e Resoluções expedidas pelo Conselho Estadual de Educação, bem como, aquelas emitidas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC). Foram abordados um breve histórico acerca da formação de professores, aspectos políticos referentes a educação e quais possíveis interferências podem existir dentro desse contexto. Nesse sentido, também apresentamos as principais políticas públicas que perpassaram o Regime de Aulas Não Presenciais e legislações que permearam a possibilidade de o processo educacional sofresse menor impacto. Conclui-se que como observado nos documentos fornecidos pelo CEPFOR-GO, os cursos formativos sobre TIC's e tecnologia, por exemplo, só foram temas abordados 1 ano após o início do REANP. O ano de 2020, permaneceu apenas com o desenvolvimento de ações efêmeras, superficiais e orientativas. Tais características fragilizaram o processo de formação da SEDUC-GO. Outra importante inferência que pode ser elucidada é a importância da formação continuada por parte dos próprios docentes. Cientes da necessidade de formação continuada para os professores da rede, a partir do exposto, podemos inferir que, apesar do processo de formação ser insuficiente, frágil pouco expressivo, a SEDUC-GO, principalmente, por meio do CEPFOR, foi ativa no processo de oferta de formação continuada para os docentes da rede durante o REANP. O que ocorre, é que, como analisamos anteriormente, a formação docente deve ser elemento fundamental do processo educativo, e deve configurar-se como objetivo principal das políticas públicas, não podendo, portanto, ser praticada somente de forma emergencial e/ou sazonal, como ocorreu durante o REANP.

Palavras-Chave: Regime de Aulas Não Presenciais. Formação de Professores. Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This work, entitled: An analysis of teacher training carried out by the Goiás State Department of Education during the implementation of REANP (Non-Present Classroom Scheme), is located in the Area of Concentration in Education and Human Training and in the Line of Research Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes of the Graduate Program in Education at Faculdade Mais. The study aims to understand how the Goiás State Department of Education undertook the Technological Training of Teachers of the network to work in RENAP, and it was necessary to identify elements of training and preparation of teachers contained in the documents issued by SECUC, as well as, to know the process of implementation of the REANP in the state of Goiás and, finally, to know the main types of Educational Technologies used in the non-presential classes. The investigation had as reference for analysis the literature in the area of teacher training and the main legislation in force for the state of Goiás. Among the consulted authors, the following stand out: Dourado (2011, 2013 and 2015); Gatti (2008 and 2017); Braga (2020) and Resolutions issued by the State Board of Education, as well as those issued by the Secretary of Education of the State of Goiás (SEDUC). A brief history about teacher training, political aspects regarding education and what possible interferences may exist within this context were discussed. In this sense, we also present the main public policies that permeated the Non-Presential Classroom Regime and legislation that permeated the possibility of the educational process suffering less impact. It is concluded that, as observed in the documents provided by CEPFOR-GO, training courses on ICTs and technology, for example, were only addressed 1 year after the beginning of REANP. The year 2020 remained only with the development of ephemeral, superficial and orienting actions. Such characteristics weakened the process of formation of SEDUC-GO. Another important inference that can be elucidated is the importance of continuing education by the teachers themselves. Aware of the need for continuous training for network teachers, from the above, we can infer that, despite the training process being insufficient, fragile and not very expressive, SEDUC-GO, mainly through CEPFOR, was active in the process of offer of continuing education for network teachers during the REANP. What happens is that, as we analyzed earlier, teacher training must be a fundamental element of the educational process, and must be configured as the main objective of public policies, and therefore cannot be practiced only in an emergency and/or seasonal way, as occurred during the REANP.

Keywords: Non-Present Classroom Scheme. Teacher training. Information and Communication Technologies.

LISTA DE ABREVIATURAS

- CEFAM** - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- EAD** – Educação à Distância
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NTIC** – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
- REANP** - Regime Especial de Aulas Não Presenciais
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- PBL** - Programa Banda Larga nas Escolas
- PROUCA** - Programa Um Computador Por Aluno
- ProInfo** - Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
- SEDUC** - Secretaria Estadual de Educação
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
- UNDIME** - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
- NTE** - Núcleo de Tecnologia Educacional
- NURED** - Núcleos Regionais de Educação à Distância
- CEPFOR** - Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação
- OMS** - Organização Mundial de Saúde
- OPAS** - Organização Pan-Americana de Saúde
- HCoVs** – Sete Coronavírus Humano
- ESPII** - Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1. Dimensões da Política de Frey.....	36
Figura 2. Ciclo de Formulação das Políticas Públicas.....	37
Figura 3. Projetos de Educação e Tecnologia.....	44
Figura 4. Principais epidemias no estado de Goiás.....	47
Figura 5. Linha do tempo da história da educação brasileira.....	57
Figura 6. Linha do tempo da história da educação brasileira.....	76
Figura 7. Dados do IBGE – População.....	88
Figura 8. Dados do IBGE – Educação.....	89
Figura 9. Ações do CEPFOR em 2020.....	99
Figura 10. Eixos Formativos do Projeto Formativo para o Período do REANP do CEPFOR em 2020.....	102
Figura 11. Eixos Formativos do Projeto Formativo para o Período do REANP do CEPFOR 2021.....	103

MEMORIAL

Dedicar ou agradecer as pessoas que fazem parte da árdua caminhada da nossa vida é um dos atos mais sublimes e essenciais do ser “humano”, cada vez menos “humanizado” no cenário social em que vivemos. Pode parecer clichê, mas, sem vocês eu não teria conseguido. Dedico inteiramente este trabalho a Deus, que me forneceu saúde, coragem e condições para escrever cada palavra com sabedoria e paciência. Ao meu Professor orientador Dostoiewski Champangnatte que mesmo apesar das minhas dificuldades nunca deixou de me incentivar e acreditar no meu trabalho. A toda minha família, em especial a minha mãe Maria de Lourdes, que sempre secou minhas lágrimas nos momentos difíceis, me encorajando sempre que fraquejava, e ao meu querido papai José Moisés, que está lá do alto, vibrando pela realização do meu sonho.

Papai, é para você!!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL.....	24
1.1 - ASPECTOS HISTÓRICOS.....	24
1.2 - ASPECTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO.....	34
1.3 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO.....	39
2- A IMPLEMENTAÇÃO DO REANP NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS.....	42
2.1 – PROCESSO DE EMERGÊNCIA DO REANP: POLÍTICAS PÚBLICAS E TIC'S NO SISTEMA EDUCACIONAL DE GOIÁS.....	42
2.2 – PROCESSO DE EMERGÊNCIA DO REANP: PANDEMIA COVID -19.....	45
2.3 – REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS - GO.....	49
3- A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEO.....	55
3.1 – AS MÍDIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DAS UNIDADES ESCOLARES.....	55
3.2 AS TIC'S COMO POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PERSPECTIVA EDUCACIONAL.....	63
4 - O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EMERGENCIAL DOS DOCENTES, EMPREENDIDO PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS NO REANP.....	71
4.1 – ASPECTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....	71
4.2 – O CEPFOR.....	85
4.3 – A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELA SEDUC-GO NO PERÍODO DE REANP EM 2020 E 2021.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	109

INTRODUÇÃO

Mamãe, posso faltar a aula hoje? Essa era a frase mais usada lá em casa. Como a filha caçula de três irmãos e única menina, também, sempre tentávamos cabular a aula de manhã. Com três crianças dentro de casa, só o pulso firme da mamãe mesmo para colocar todo mundo na linha e não faltar nenhum dia na Escola. Confesso que quando criança a Escola não era o lugar mais agradável para ir, era muito mais legal brincar na pracinha da cidade com minhas amigas, já que em casa, meus irmãos não brincavam brincadeiras de “menina” comigo. Apesar de ter vivido toda minha infância na pequena cidade de Bom Jesus de Goiás, nasci em Itumbiara, cidade bem próxima, porque poucos são os que nascem em Bom Jesus, já que lá não tinha hospital.

Minha família sempre foi simples e humilde, mas muito unida e amorosa. Mamãe e papai apesar da falta de oportunidade e pouco estudo, sempre prezaram muito pela importância da educação e continuidade dos estudos. Hoje, eu e meus irmãos, mesmo apesar de todas as dificuldades, somos graduados, pós-graduados e servidores públicos estaduais. Quando crianças, a mamãe nunca cedia aos nossos pedidos e nos mandava todos os dias para a Escola, nos incentivando e demonstrando a importância de estudar. E mesmo com tanto incentivo e acompanhamento, ainda assim, não achava a Escola o lugar mais legal, divertido e bom de estar. Hoje, reflito sobre quão importante é o papel da família para a formação educacional das crianças, mas, também questiono-me sobre como o papel da Escola precisa ser revisto, para que nossas crianças sejam atraídas, achem legal, bom e divertido ir à Escola aprender.

Talvez seja este um dos motivos de ter me tornado Professora, mesmo não vindo de uma família de professores, ou com ligação na educação, tornei-me Professora, alfabetizadora, com habilitação do 1º ao 4º ano, após concluir o curso de Licenciatura em Pedagogia pela UEG – Universidade Estadual de Goiás, no último semestre de 2004. A conquista da graduação foi revolucionária na minha vida, após passar toda minha infância na pacata e pequena cidade de Bom Jesus de Goiás, minha família se mudou para Goiânia; cidade grande e capital do Estado. Na vinda para Goiânia várias coisas mudaram, nossa rotina foi totalmente alterada para o

ritmo de uma cidade grande. A mamãe e o papai sempre trabalharam muito, mas em Goiânia tudo foi intensificado. Mamãe era costureira profissional, e, ainda, é a responsável por todas os lindos looks da família até hoje. O Papai, até seu adoecimento, era eletricitista. A nova rotina na cidade grande era bem diferente, meus irmãos eram mais velhos, então acostumaram-se bem mais fácil; para mim, foi um pouco mais difícil. Todas as minhas amigas, as brincadeiras e a liberdade do interior ficaram para trás; minha nova rotina era ajudar a mamãe em casa e ir para a Escola. As Escolas de Goiânia eram muito diferentes das do interior. Ao todo, estudei em três Unidades Escolares públicas da cidade, a essa altura, não consigo lembrar-me todos os nomes. Em todas elas era tudo muito diferente, todas tinham várias salas e muitos alunos, muitos professores diferentes e regras mais rígidas e variadas. Os Professores não nos conheciam tão bem, muito menos conheciam nossa família.

Logo após minha formatura no Ensino Médio, quando ia pensar em continuar estudando e fazer um curso de graduação, fui surpreendida pelas especificidades femininas da vida. Meu irmão mais velho, já fazia faculdade quando eu terminei o colegial, e por obra do destino comecei a namorar um dos seus melhores amigos, que frequentava bastante nossa casa. Deste namoro desprezioso, viria outra transformação em minha vida. Com pouco tempo de namoro, fui novamente surpreendida, agora com uma gravidez. Aos meus 20 anos estava grávida, e o sonho da graduação precisou ser adiado. Com a gravidez, mamãe e papai fizeram questão do casamento e aceleraram todo o processo.

Antes do nascimento do meu primeiro filho, me casei no interior do estado de Goiás, hoje, minha atual cidade de residência: Jussara. Mais uma vez, passei por uma transformadora mudança de vida; já quase ambientada em Goiânia, retornei novamente para o interior, após o casamento. A família toda do meu esposo era de Jussara, e ele estava apenas concluindo o curso de Agronomia em Goiânia para retornar. O casamento e a gravidez, relativamente precoce, me fizeram pausar as preocupações profissionais e educacionais. Minha mãe, no entanto, sempre reforçava a importância de fazer uma faculdade e ter uma profissão que gostasse.

Casada e morando em Jussara - GO, confesso que as possibilidades de formação profissional foram reduzidas, mas meu desejo, continuava sempre vivo.

Após minha segunda gravidez, surgiu a oportunidade de alcançar meu sonho de formação: a Licenciatura. Novamente minha mãe foi fundamental, me incentivando a estudar e, principalmente, cuidando das crianças para mim, que, agora, também, eram o meu maior motivo para buscar o desenvolvimento educacional e profissional. A maternidade é uma das melhores dádivas da vida feminina, mas não pode ser romantizada, e é inegável que eu precisei superar maiores dificuldades para conseguir estudar com duas crianças pequenas.

Acho, inclusive, que ser mãe me fez descobrir o gosto pela Licenciatura, e especialmente pela Pedagogia. Sou muito apaixonada por crianças, e quando percebi que poderia ensiná-las, descobri o amor pela minha profissão. Desde criança, me perguntava o porquê minhas professoras não eram legais e a Escola era tão desinteressante e chata. Então, assim que iniciei a graduação, sempre me interessei pela função social da Escola e, principalmente, pela formação dos Professores. Para mim, a Escola precisava ser o local mais querido e desejado pelas crianças, que fizesse sentido para sua vivência, onde ficar em casa assistindo desenho não fosse mais legal ou preferível. Mas até então, eu não conhecia o processo e o universo educacional, possuindo apenas indagações e desejos utópicos, baseados em minhas experiências particulares de vida.

Apesar de não ser de uma geração tão tecnológica como a de agora, ou a dos meus filhos, e não ter tido a oportunidade de acesso tão rápido ao desenvolvimento tecnológico como a maioria das crianças possuem hoje, eu sempre fui encantada pela tecnologia. Os aparelhos eletrônicos me fascinavam. O rádio e a TV eram impressionantes na minha perspectiva quando criança, e eu nunca entendia o porquê eles não estavam presentes na Escola. Era muito surpreendente a fala, a música, as histórias, saírem de um aparelho como o rádio ou a TV, e eu percebia que vários colegas da Escola, não tinham acesso ou não conheciam, e me perguntava, como esses aparelhos tão legais, diferentes e impressionantes, não eram usados nas aulas. Nesta época, eu nem imaginava que minha formação me permitiria conhecer o universo educacional e entender o motivo dos recursos tecnológicos não serem utilizados nas aulas e nas Escolas.

Cheia de entusiasmo, sonhos e utopias, entrei de cabeça no curso de Licenciatura em Pedagogia, mesmo com todas as dificuldades em casa, me

desdobrando com as crianças e com a vida de casada, eu amava estudar e me dediquei bastante ao curso. Todas as minhas experiências de criança, me ajudaram nas análises e reflexões sobre a Educação Brasileira.

Em 2004, concretizei minha primeira vitória na caminhada profissional, consegui colar grau me tornei graduada. Para minha família foi uma honra e motivo de muita alegria. Agora eu tinha uma profissão e isso era muito importante para mim. Logo após minha formatura, a Secretaria de Estado da Educação lançou mais um concurso, e eu vi mais uma oportunidade de alcançar minha independência profissional e desenvolvimento da minha carreira. Prestei o concurso e fui aprovada, para a minha felicidade e de toda a família. Me senti recompensada por ter superado tantas dificuldades e ter alcançado meu objetivo. Com a aprovação, me dediquei aos estudos ainda mais. Em 2007 concluí três Pós-Graduações: Língua Portuguesa e Linguística pela UEG – Universidade Estadual de Goiás, Mídias na Educação na UFG – Universidade Federal de Goiás, e Administração Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira.

Em agosto de 2007, realizei mais um grande sonho, tomei posse do concurso da Educação, tornando-me Professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Goiás. Após a posse, novos e grandes desafios iriam começar. Como meus filhos ainda estavam bem pequenos, terminar os estudos e ingressar no mercado de trabalho tão rápido, criou ainda maiores dificuldades. Para piorar a situação, fui lotada numa Unidade Escolar de Distrito, que ficava a 100 km de distância da minha casa.

Novamente minha mãe e minha família foram fundamentais para que eu não desistisse e seguisse firme no meu trabalho. Dentre idas e vindas, cumpri todo meu estágio probatório, me destacando como alfabetizadora. A vida escolar, realmente me encantava e eu estava muito feliz na profissão.

Atuando efetivamente no labor educacional, pude compreender como o sistema funciona e quão grandes e variáveis são os desafios para a nossa melhoria educacional. É gratificante poder estudar e participar efetivamente do processo educacional, colaborando, mesmo que de forma sutil e discreta, para as transformações que são necessárias. Só agora, adulta e Professora, consegui entender que o tradicionalismo educacional, sustentado por políticas educacionais

falidas e neoliberais, emperram o processo transformador e libertador da Educação, onde a tecnologia e a vivência das crianças não são incorporadas nas aulas e no universo das Escolas, criando o que tanto criticamos: uma educação fria, distante e desinteressante para todos, crianças, família, e, acreditem, Professores!

Após um bom período na docência e vivenciando o chão da Escola cotidianamente, por questões pessoais e para ter mais tempo com as crianças, que sentiram a minha ausência em todos estes anos de estudo e trabalho distante, ingressei no setor administrativo e fui trabalhar na atual Coordenação Regional de Educação de Jussara, uma repartição administrativa da SEDU-GO, no interior. Com o trabalho de Tutoria Educacional, aprendi que poderia contribuir ainda mais para a melhoria educacional e o desejo em continuar estudando sobre educação foi reavivado em mim, com ainda mais intensidade.

O Mestrado passou a ser um novo sonho e objetivo de conquista. Com a correria cotidiana do trabalho intenso e dos afazeres domésticos, eu o sentia cada vez mais distante. Um dos principais problemas educacionais da rede pública atualmente, é justamente a falta de incentivo ao aperfeiçoamento profissional dos Professores, que por muitas vezes, tem seus sonhos e ideais apagados pela difícil rotina, alta carga de trabalho e rigidez do sistema educacional.

Então, o ano de 2020, chegou e nos aplicou doses cavalares de surpresas e transformações. Nossa rotina e ritmo foram alterados drasticamente, infelizmente de forma nada boa e produtiva. A infecção pelo novo Coronavírus, causadora da COVID-19, doença respiratória severa, criou uma das maiores crises de saúde mundial, que pode ser comparada com as grandes tragédias do passado da humanidade. O campo Educacional, foi drasticamente alterado, e quem sabe, será uma das áreas que mais sofreu transformações pós-pandemia.

A utilização da tecnologia no âmbito educacional, algo que já deveria estar incorporado nas Escolas, foi inserido na “marra” com a pandemia. Este mesmo ano, de inúmeras transformações, incertezas, medos, inconstâncias, perdas e sofrimento, me deu a oportunidade de realizar mais um grande sonho: cursar o Mestrado em Educação, e eu, como sempre, mesmo repleta de dificuldades, abracei e embarquei no desafio, e não poderia ter escolhido objeto melhor para estudar do que esse turbilhão de transformações que a Educação sofreu com o mundo pandêmico.

Talvez não tenha sido a melhor escolha, ou a que me permita concretizar mais este importante sonho na minha vida, mas foi o que mais me encantou, mais me instigou a investigar, produzir e analisar, e isto é o mais importante para dar vida as pesquisas.

Desta forma, este trabalho propõe-se refletir e analisar sobre um recorte do que estamos vivenciando na Educação após 2020, que, certamente é muito marcante e importante em minha vivencia como Professora, mãe, esposa, mulher e cidadã.

A palavra que mais se lê, escuta-se e se discute na atualidade é: pandemia. Todos os veículos de comunicação em “massa”¹ regurgitam uma profusão de informações enaltecendo o momento caótico e crítico que o país está vivenciando numa escala mundial. De fato, realmente são tempos difíceis, estamos aprisionados num turbilhão de incertezas e instabilidades; as rotinas foram modificadas, na que, talvez, seja a maior crise sanitária já enfrentada nas últimas décadas. A proliferação da doença COVID – 19, fruto da pandemia mundial do Coronavírus, iniciada na China em dezembro de 2019, chegou ao Brasil e em nosso estado. Desde março deste ano, presenciamos transformações radicais no cenário social, econômico, comportamental e, principalmente, educacional.

O distanciamento social exigido para controlar a disseminação da doença respiratória, ainda pouco conhecida, causada pelo vírus SARS-CoV-2, alterou drasticamente o cotidiano da grande maioria dos brasileiros. Tais mudanças, criaram impactos consideráveis nas práticas educacionais de todo mundo. Como bem definiu Janice Theodoro “[...] a mudança troca tudo, a todo o momento, do lugar em que estava para o outro, é a própria crise das utopias [...]” (THEODORO, 2010, p. 51). O que antes parecia utópico e intangível, tornou-se realidade nestes últimos meses: enclausuramento domiciliar, fim do convívio social, abandono do trabalho presencial, e a o início da prática de “aulas não presenciais” estão despertando desafios, propondo reflexões e instaurando uma nova etapa de mudança socioeducacional em nosso meio. Vivencia-se um processo dialético de busca

¹ O termo massa foi aqui empregado para apresentar a multiplicidade de veículos de comunicação que atingem um considerável público brasileiro heterogêneo, não sendo compreendido, portanto, a partir da visão de sociedade homogenia como o termo etimologicamente sugere

incessante por respostas que consigam suprir a carência das certezas que necessitamos neste momento.

As transformações histórico-sociais estão intrinsicamente ligadas ao caminhar educacional; tem sido assim, desde os sofistas. Desta vez não seria diferente. A crise de saúde pública criada em decorrência da COVID-19, fez com que o Ministério da Saúde acatasse as recomendações da OMS, criando ações conjuntas com os governos estaduais para implementar medidas de diminuição da curva de infecção, visando a proteção da população, inclusive de todos os estudantes. No caso de Goiás, desde o dia 18 de março de 2020, mediante o Decreto nº 9.633, as aulas presenciais foram suspensas para todas as instituições de ensino do Estado. Este modelo foi seguido por praticamente todos os demais estados do país. Segundo estatística e dados da ONU, 9 em cada 10 estudantes do mundo estão em regime não presencial de aulas. A embrionária prática de aulas a distância, que já possuía discreta existência no processo educacional brasileiro, principalmente na educação básica, torna-se protagonista do novo formato educacional de ensino-aprendizagem vivenciado por todos neste período.

Segundo Nara Pimentel:

“Historicamente, a modalidade a distância teve origem no século XIX e conheceu diferentes etapas evolutivas associadas às tecnologias de transporte, comunicação e informação. Do ponto de vista da evolução tecnológica, as gerações de EaD vão desde os cursos por correspondência, passando pela transmissão radiofônica e televisiva, pela utilização do telefone e informática, até os atuais processos de meios conjugados: a telemática e a multimídia.” (PEREIRA, orgs. 2017).

Apesar de não ser uma prática totalmente nova, o Regime de Aulas não Presenciais no Brasil e, principalmente, no estado de Goiás, deve ser analisada sobre vários prismas, sempre guiada pela compreensão das particularidades históricas, sociais e culturais dos nossos estudantes. Com a implementação emergencial das aulas não presenciais para todos os estudantes, ampliou-se, também, as diferenças e disparidades no processo de ensino e aprendizagem, já tão conhecidas pelos profissionais da educação. Com a necessidade majoritária do uso

da tecnologia e do acesso à internet, as aulas não presenciais, na mesma proporção que aproxima os distantes, pode distanciar e até excluir vários outros do processo.

A realidade socioeconômica do país evidencia que muitas famílias ainda não possuem acesso à internet ou aparelhos tecnológicos exigidos pelo Ensino a distância, logo, esta grande parcela da população estaria excluída e desassistida neste ano letivo. Seguindo estas premissas, McLaren (1999), nos diz:

“A comunicação verdadeira, que amplia contatos e conhecimentos imprescindíveis para o progresso e a equalização dos diferentes povos e segmentos sociais do mundo, está se transformando numa mera extensão, a serviço da globalização da economia, que vem tomando a todos nós como reféns de alguns poucos “donos do mundo”. A era da comunicação está sendo, na realidade, a era das fronteiras, dos limites mais marcantes do que nunca, da incomunicabilidade humana no campo do desamor. Nunca na história houve uma distância tão grande como a que hoje há entre a educação escolar e a prática social ditada pelas tecnologias sofisticadas criadas a serviço dos interesses econômicos e ideológicos dominantes.” (MCLAREN, 1999, p. 11).

Pautados nesta perspectiva, faz-se necessário analisar os desafios impostos contemporaneamente no processo educativo. Como garantir o acesso à Educação de qualidade e não presencial para todos? Segundo Aranha (2006) “somos resultados do nosso tempo”, destarte, para responder ao questionamento feito é primordial compreender o contexto social, político, cultural e econômico em que a Escola está inserida; papel e função primordial dos debates educacionais e dos educadores desse momento.

Para Vieira (2002), sempre que a sociedade se depara com transformações, a Escola acaba sofrendo seus reflexos. Cientes dessa relação educação/contexto histórico, faz-se necessário buscar, sob a luz de análises racionais, a compreensão do processo de ensino- aprendizagem no advento do REANP (Regime de Aulas Não Presenciais) no estado de Goiás, pautado na perspectiva da Formação de Professores, visando o aprimoramento da qualidade educacional ofertada, no intuito de ampliar a equidade educativa, inclusive em contextos sociais como o atual.

Amparados na LDB e conscientes do contexto específico dos desafios múltiplos que a sociedade atual enfrenta “[...] a educação básica – enquanto direito de cada indivíduo é dever do Estado – pode constituir-se numa via de acesso à

plenitude democrática, mediante a formação de indivíduos conscientes de sua inserção na sociedade” (BRZEZINSK, 2007, p. 88). Portanto, é imprescindível a todos os educadores, analisar, problematizar e conhecer os desafios impostos neste momento, buscando sempre o aperfeiçoamento profissional, para assim fornecer uma educação de qualidade a todos, que seja emancipadora, significativa e consciente.

Desta forma, cientes do cenário atual vivenciado, este trabalho pretende elucidar reflexões sobre o REANP, com o foco na formação dos Professores para este processo. Faz-se necessário analisar os desafios impostos contemporaneamente no processo educativo e as ações que estão sendo realizadas para a formação e preparação dos Profissionais da Educação goiana. Como os Professores da rede Estadual estão sendo preparados para execução das aulas no REANP? Como dá-se a formação dos Professores, empreendida pela Secretaria de Estado da Educação, frente aos desafios impostos pela modernização e inovação tecnológica utilizada no período do REANP em Goiás?

Cientes de que a formação de Professores é um importante elemento para o desenvolvimento educacional de um país. O processo de formação docente está atrelado a outros díspares aspectos da Educação, alicerçado pelas políticas educacionais e pelo contexto histórico que vivenciamos. As transformações histórico-sociais estão intrinsecamente ligadas ao caminhar educacional.

Com a implementação do REANP em todo estado, é preponderante compreender como a Secretaria de Estado da Educação de Goiás está desenvolvendo este processo e, principalmente, como as ações governamentais estão sendo aplicadas para a formação tecnológica dos Professores neste período. Acreditamos que o presente trabalho, será frutífero, ao corroborar com análises importantes sobre a necessidade de constante mudança, dinamismo e preparação que os profissionais da Educação precisam desenvolver sempre, afinal, o objetivo geral de todos nós, é a melhoria da Educação ofertada aos nossos jovens, independente das condições existentes ou do período vivenciado.

Pautados no exposto, nosso objetivo é compreender como a Secretaria de Estado da Educação de Goiás empreende a Formação Tecnológica dos Professores da rede para atuarem no REANP (Regime de Aulas Não Presenciais), para

realização desta compreensão nos propusemos a identificar nos documentos orientadores expedidos pela SEDUC – GO, os elementos de Formação e preparo dos professores para atuar com as mídias educacionais durante o REANP; Conhecer os principais tipos de Tecnologias Educacionais utilizadas nas aulas não presenciais da Rede Estadual de Goiás; Diagnosticar as principais dificuldades dos Professores da Rede Estadual no uso das Tecnologias Educacionais no REANP; Promover alternativas para ampliar a melhoria nas formações e capacitações em Tecnologias para a docência do Estado de Goiás e Conhecer o processo de implementação do REANP em Goiás.

Utilizando a metodologia de análise documental, segundo os preceitos de Cellard (2008) utilizando várias fontes, na busca de informações concretas nos diversos documentos selecionados como corpus da pesquisa. Nessa direção realizar-se-á, através de estudo e revisão bibliográfica, uma pesquisa exploratória, que abordará os conceitos de Formação de Professores e Tecnologias Educacionais, seus impactos no processo educacional de Goiás, contrastado com o que a literatura atual aborda sobre REANP. No que concerne a revisão bibliográfica salienta-se, conforme Andrade (2010), que devido a sua flexibilidade e seu caráter primordial nas pesquisas exploratórias, diz-se que todo estudo deve empreender pesquisas bibliográficas.

Por tratar-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, realizou-se um estudo sistemático dos documentos expedidos pela SEDUC – GO, via utilização do SEI – Sistema Eletrônico de Informações, sobre a Formação e capacitação de Professores em Tecnologias Educacionais.

No decorrer da pesquisa foi realizada uma coleta de dados, pela perspectiva apresentada por Gil (2008), respeitando os procedimentos técnicos que compõem a coleta acerca dos tipos de Tecnologias Educacionais mais utilizados pelos professores da Rede Estadual, através de questionários semiestruturados via plataformas e redes sociais.

Além de uma pesquisa acadêmica, foram criadas contribuições de relevância social, auxiliando na contribuição para os debates teóricos sobre a prática educacional contemporânea e contextualizada. Utilizamos registro de dados (através de questionários e entrevistas), observações empíricas, coleta de informações de

alunos e professores partícipes do REANP. Nessa direção, a luz da teoria metodologia de Gil (2008), pretendeu-se acompanhar esse processo na prática, ou seja, promover uma pesquisa-ação, a saber: tipo de pesquisa social com base empírica atrelada a uma ação, na qual tanto sujeito quanto pesquisador estão envolvidos no processo. Conhecendo os desafios enfrentados pelos Professores, principalmente, relacionadas ao uso da Tecnologia; para que de acordo com as teorias formuladas a práxis educativa seja eficaz e transformadora, criando análises fecundas e produtivas.

Nossos capítulos ficam assim distribuídos:

- Capítulo I: A importância da Formação de Professores para o desenvolvimento Educacional.
- Capítulo II: A implementação do REANP na rede Estadual de Educação de Goiás.
- Capítulo III: A utilização das Tecnologias Educacionais no processo de ensino- aprendizagem contemporâneo.
- Capítulo IV: O processo de Formação continuada e emergencial dos docentes, empreendido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no REANP.

1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, será apresentado os aspectos históricos da formação de professores, perpassando rapidamente alguns aspectos importantes dessa formação no Brasil, e também sobre os aspectos públicos da educação, e as como as políticas públicas podem permear o processo educativo brasileiro.

1.1 - ASPECTOS HISTÓRICOS

Para traçar um panorama acerca dos impactos da formação de professores no desenvolvimento educacional, se faz necessário a utilização de um arcabouço histórico desse processo de formação, uma vez que, constitui peça chave no entendimento do atual patamar da formação docente. De acordo com Nóvoa et al. (1999, p. 14) "o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)".

Perpassando brevemente pela perspectiva histórica sobre a formação de professores no Brasil, apresenta-se no presente capítulo os fatos que constituíram os atuais moldes de ensino dos cursos de licenciatura, bem como, o papel das políticas públicas nesse contexto.

A amplo modo, consoante a Gatti (2018), o processo de formação docente difundiu-se no século XIX, em Paris, com as primeiras Escolas Normais, algum tempo após a Revolução Francesa. Momento crucial para o desenvolvimento da instrução docente, uma vez que, as Escolas Normais tinham como papel a formação de docentes para atuar na educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, essa formação era ofertada em cursos de nível secundário, atual ensino médio. Já no Brasil, as instituições voltadas para a formação de professores levaram mais tempo para surgir.

No Brasil, a formação de professores foi atravessada por diversos momentos históricos, de acordo com Gatti (2018) um desses momentos foi a divulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, para a formação de

professores para o ensino primário. Já a primeira Escola Normal brasileira foi instituída pelo em abril de 1835, na Província do Rio de Janeiro, em Niterói, seguindo as tendências europeias, objetivava formação para o ofício do magistério no ensino primário, além de capacitação para professores atuantes que não tinham a formação adequada. No artigo 2º do Decreto nº 10/1835, foram descritos o método e o currículo regentes da Escola Normal:

Artigo. 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado (BRASIL, 1835).

A partir de então, a legislação da formação docente passou por inúmeras reformas, uma das primeiras foi a de 1890 que redefiniu a organização e o funcionamento das Escolas Normais. Nesse sentido, evidenciamos Saviani (2009, p.145), quando esclarece que “a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal”.

Mais adiante no ano de 1930, um período de incertezas políticas, econômicas e sociais intrínsecas à crise econômica mundial e ao Golpe de Estado, foi criado um projeto de reconstrução da educação do Brasil, tendo em vista o mercado de trabalho cada vez mais exigente, o crescimento da população na zona urbana devido a industrialização eram fatores que demandavam por trabalhadores escolarizados. Conforme, Gatti (2018) naquele cenário a escolarização era vista como passaporte para ascensão social, nesse sentido a população começou a pressionar o governo, em busca de mais escolas e melhores níveis de capacitação sendo que a medida em que aumentava o número de alunos e de escolas, havia também a necessidade de formação de professores.

Ainda na década de 1930, outro ponto crucial para a formação docente do país foi o movimento Pioneiros da Educação que, segundo Romanelli (1996)

reivindicavam uma Reconstrução Educacional no Brasil, lutava pela criação de uma Escola Nova, para a qual não era suficiente a formação profissional, para além dela, era preciso que o professor tivesse uma formação de cunho didático-pedagógico. Os escola novistas, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, criticaram as Escolas Normais por não ofertarem esse viés pedagógico no curso, e almejavam a criação e a preparação dos professores em universidades.

O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (MANIFESTO de 1932, 2006, p.200).

O movimento da Escola Nova está ligado as concepções de John Dewey, em que a educação poderia ser um meio de construção de uma sociedade democrática. Para tanto, Dewey (1959, p. 93, apud SANTOS, PRESTES, VALE, p. 134, 2006), relata que:

(...) há dois elementos que se põem como critérios de orientação para a democracia. O primeiro: mais numerosos e variados pontos de participação no interesse comum, como também maior confiança para reconhecer que os interesses são fatores da regulação e direção social. E o segundo: uma cooperação mais livre entre os grupos sociais, antes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser, e também a mudança de hábitos sociais e contínua readaptação e ajuste dos grupos às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. Para Dewey, são precisamente esses dois pontos que caracterizam a sociedade democraticamente constituída.

Nesse sentido, segundo Santos, Prestes, Vale (2006), essa corrente escolanovista teria o convencimento de que o processo democrático poderia ser instaurado a partir desse movimento. E ainda, os autores ressaltam que essas

transformações eram justificadas pelo fato de que as desigualdades sociais poderiam ser minimizadas se houvessem escolarização a fim de promover a mobilidade social.

Após as movimentações e lutas dos pioneiros, com o Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira transforma a Escola Normal em Escola de Professores, que visava preparar professores primários e secundários, tentando assim, incorporar as exigências de uma formação didático-pedagógica a formação do profissional professor, o que permitiria, de acordo com Saviani (2009, p.146) “[...] corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais”.

Quase iniciando a década de 40, diante de preocupações políticas com a formação de professores para atuar no ensino secundário, surgem os primeiros cursos superiores em Licenciatura e Pedagogia. Conforme afirma Gatti (2010, p.1356):

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”).

Nesse molde curricular, “3 + 1”, a formação se dava da seguinte forma, o estudante concluída o curso em modalidade bacharelado, agregava a esse período, mais 1 ano de disciplinas didático-pedagógicas, podendo assim obter o título de licenciados. No entanto,

[...] este modelo traz o problema de se centrar o perfil de formação quase somente no conhecimento disciplinar específico (biólogo, físico, químico, linguista etc.) e não na formação de um professor para a educação básica, onde deverá trabalhar com crianças e adolescentes em desenvolvimento (GATTI, 2008, p. 96).

Logo, de acordo com as autoras, o erro desse molde foi enquadrar a formação docente como algo simplista, no qual ter domínio do conteúdo específico da área do conhecimento acrescido de pouco conhecimento didático-pedagógico seria suficiente para exercer a função de ensinar. Não foi considerado que o professor deve, primordialmente, ter conhecimentos de cunho pedagógico para

desenvolver o ensino e promover a aprendizagem. Deste modo, evidencia-se novamente o problema experimentado pelas Escolas Normais e Escolas de Formação de Professores: o descuido com o saber didático e pedagógico.

Na esteira desse raciocínio, coaduna-se com Gatti (2018, p. 125) quando assevera que, “aquele professor que está no trabalho da escola era um herói, visto que, ele era oriundo de uma formação bastante precária, no decorrer da qual não era instrumentalizado para desenvolver seu trabalho, que é tão digno e necessário”. Ainda conforme a autora, não é fácil ser professor, não é fácil ficar 200 dias do ano numa sala de aula, é preciso ter planejamento, métodos e estratégias para desenvolver um trabalho de qualidade, logo a formação do professor não pode ser pensada como um adendo das áreas disciplinares específicas, e sim a partir da função social própria do processo de escolarização.

De acordo com Saviani (2009), na década de 1940, a instauração da Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), reformulou a estrutura formativa da época, determinando em quais estabelecimentos os cursos de formação de professores seriam ministrados: o primeiro ciclo seria realizado no Curso Normal Regional, e o segundo ciclo na Escola Normal, sendo que o Instituto de Educação, além de ministrar os cursos próprios da escola normal, cuidariam do ensino de especialização do magistério e de capacitação para administradores das escolas do grau primário.

Já em 1960 com o golpe militar Saviani (2009) relata que a formação docente passou por novas alterações com a aprovação da Reforma Universitária em novembro de 1968. Tal reforma estabelecia normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média dentre outras providências, ela delimitava que o ensino primário e médio daria lugar ao primeiro e segundo grau e que a Escola de Professores seria substituída pelos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, os quais instituiriam a habilitação de 2º grau para o exercício do magistério no 1º grau.

Entrando na década 70, houve efetivamente a reformulação da estrutura do ensino primário e médio para a designação de primeiro e segundo graus, logo mais o seria aprovado o projeto CEFAM, sobre qual Saviani (2009, p.147) ressalta:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 2.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração).

Saviani (2009) destaca, com relação a aprovação do Parecer n. 349/72, esse momento instaurou uma debilidade na estrutura de formação dos docentes capacitados para o exercício de magistério no 1º grau (antigo ensino primário), uma vez que, essa habilitação teria sido dividida em dois blocos: um primeiro bloco com duração de três anos que habilitava os docentes para atuarem até a 4ª série do 1º grau e um segundo bloco com duração de quatro anos que habilitava os docentes para atuarem até a 6ª série do 1º grau. Essa nova configuração de formação veio a reduzir e criar uma habilitação dispersa, o que evidenciava aos olhos de muitos estudiosos um quadro de precariedade inquietante.

As pesquisas de Pinheiro (2015) no campo educacional, evidencia que, findado o período do regime militar, após anos de autoritarismo, a luta pela democratização faz com que os temas sociais se tornem centrais na agenda política de reformas: Assembleia Constituinte 1986, IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia, em setembro de 1986, e V CBE, realizada em agosto de 1988 em Brasília, que levanta discussões e encaminha propostas para uma nova LDB. Nesse sentido, em 29 de novembro de 1988, o projeto de LDB é levado ao poder Legislativo, e logo após encaminhado à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, que o coloca em análise pela sociedade, sendo ouvidos em audiência, cerca de 40 representantes de entidades e dirigentes de órgãos ligados à educação nos meses de abril, maio e junho de 1989.

Adentrando 1990, destaca-se, segundo Gatti (2018) que o país estava passando por fortes investidas neoliberais, o que se traduzia no campo educacional pelo embate de interesses do ensino público e privado. Nessa direção o projeto de LDB foi enviado à Comissão de Finanças e Tributação, em julho de 1990, quando algumas de suas questões que retratam os interesses privados, foram alteradas.

A partir da década de 1990, as políticas públicas são orientadas pelo Estado acarretando mudanças na lógica das políticas públicas, tanto no processo de decisão como no de efetivação de tais transformações. E mais ainda, houve também mudança de cunho ideológico na educação básica e superior (Dourado, 2013), como

por exemplo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, autonomia da universidade e formação de professores.

Acerca das Leis instituintes no Brasil, Dourado (2011, p. 369), retrata que no âmbito educacional,

“[...] a aprovação da Lei nº 9.131/95 regulamentando o Conselho Nacional de Educação e instituindo avaliações periódicas nas instituições e cursos superiores, assim como um amplo processo de disputas, que demarcaram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), entendida como Lei complementar, e em 2001, do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), que resultou das disposições legais do artigo 214 da CF de 1988 e das disposições transitórias da LDB, em seu artigo 87, parágrafo 1.

Nesse interim Dourado (2013) alega que a LDB se torna um conjunto de princípios na tentativa de organizar e gerir a educação, explicitando-se uma ambiguidade entre os processos de descentralização e flexibilização e as inovações acerca do controle e da padronização por meio dos processos avaliativos.

Em 2001, ainda conforme Dourado (2013), surgem indicativos de políticas para a educação, quais sejam: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação; não ampliação dos recursos para a educação; aferição da qualidade de ensino; e a inclusão de conteúdo acerca do magistério da educação básica na formação de professores.

Nesse sentido, alguns decretos de 1997, 2001 e 2006, incidem na formação de professores por de abordarem a flexibilização da estruturação da educação superior no Brasil. Segundo Dourado (2015), foram vários os movimentos para repensar a formação de professores para a educação básica, e mais ainda, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), o movimento gira em torno da organicidade para a formação de professores, seja na formação inicial ou continuada, presencial ou a distância.

Cabe destacar que a modalidade de ensino a distância, proposta em 2005 trazia uma série de especificações, sendo as mais imperiosas encontradas no decreto 5.622.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) técnicos, de nível médio; e
 - b) tecnológicos, de nível superior;
- V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) seqüenciais;
 - b) de graduação;
 - c) de especialização;
 - d) de mestrado; e
 - e) de doutorado.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, e dentro desse cenário, onde convivem duas modalidades de ensino, que o movimento para valorização da formação de professores se amplia

e a aprovação do PNE pelo Congresso Nacional, resultou na Lei nº 13.005/2014, demarcando um avanço importante para as políticas educacionais brasileiras. O PNE apresenta 20 metas que abarcam tanto a educação básica como a superior, em que se discute, qualidade, avaliação, valorização dos profissionais, dentre outras. Deste modo, Dourado (2015, p.301), ressalta que

“as metas, especialmente as metas 12,15,16,17 e 18, e suas estratégias articuladas as Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e expansão”.

Ressalta-se que tais metas e estratégias focam nas políticas de formação de professores inicial e continuada, especificamente a meta 15, tenta garantir organicidade a essa formação, e assim, a política nacional de formação de profissionais da educação básica, tem por finalidade organizar e efetivar, de forma colaborativa entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em que, coordenada pelo MEC, se constitui um elemento fundamental a profissionalização docente (Dourado, 2015).

Nesse interim, mudanças no modo de formação dos profissionais educadores, foram necessárias devido ao fato de que as transformações tecnológicas, assim como o acesso às TICs, se intensificaram ainda mais a partir da segunda década do século XX, em consonância com o PNE (2014-2024) que inclui novos objetivos relacionados à Educação a Distância (EaD).

Como resultado a tais necessidades de modernização, em 25 de maio de 2017, foi publicado o decreto 9.057 que, segundo (BRANCO; ALMEIDA, 2018). trouxe mudanças como a não obrigatoriedade da instituição em ofertar cursos presenciais antes da oferta de cursos a distância, exigência antes feita pelo decreto 5.622 de 2005, tal revogação fez com que mais estabelecimentos passassem a criar cursos na modalidade EaD. Além disso, todas as instituições de ensino superior públicas estavam automaticamente credenciadas; ou seja, não havia mais necessidade de se passar por nenhum procedimento de credenciamento prévio para

início da oferta a distância. Com essa nova configuração, novos cursos de formação de professores passaram a oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta conjunta de cursos presenciais, o que impulsionou ainda mais a expansão que já estava em curso.

Com isso, a nova normativa definiu a EaD como um processo de mediação didático-pedagógico em que alunos e professores desenvolvem atividades educativas em diferentes lugares e tempos. Ede acordo com Lessa (2010) esse decreto foi pioneiro em possibilitar o desenvolvimento de uma política nacional de educação a distância e o estabelecimento de diretrizes para os sistemas educacionais do país em todos os níveis e etapas, apesar de ter maior aplicabilidade e abrangência, no ensino profissional e superior.

Segundo Braga e Pereira (2020), um dos principais cursos de formação docente buscados em EaD, foi o de Pedagogia tanto na rede privada quanto na pública, tanto como primeira formação como formação continuada.

Na rede privada, foram mais de 400 mil matrículas no curso em 2017. Na rede pública, foram 29,4 mil. Houve aumento no número de matrículas em ambos os casos no comparativo com 2016: na rede privada, foram 354 mil, em 2016, contra as 400,7 mil, de 2017 (13,2% de ampliação); já na rede pública, foram 25,7 mil, em 2016, contra as 29,4 mil, em 2017 (14,3% de crescimento). Dessa forma, é possível perceber que uma das principais manifestações da EaD no Brasil tem sido sua utilização na formação inicial dos professores da educação básica do país. Em outro aspecto, a modalidade também tem sido ferramenta para cursos de capacitação profissional e formação continuada (BRAGA e PEREIRA, p. 07, 2020).

Das principais atualizações políticas, voltadas para a profissionalização docente, foram elencadas aquelas que estruturam um arcabouço que após inúmeros embates, culminasse no uso da tecnologia a favor desse processo, uma vez que, tal eixo é de suma importância para os propósitos do presente trabalho, sabendo que durante o período de pandemia, a tecnologia e os métodos da EaD, passaram a ser ferramenta exclusiva de ensino e formação.

Ao findar o panorama histórico que atravessa e molda os pilares da formação docente hoje, vale evidenciar, como o papel da política pública é extremado em todas as mudanças, rupturas e instaurações feitas ao longo de décadas. Desse

modo, cabe abrir um espaço para debater um pouco acerca da política pública e seus impactos sobre a formação de professores e conseqüentemente na educação, vide no próximo tópico.

1.2 - ASPECTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO

Desde a década de 1960 que a educação brasileira vem passando por inúmeras transformações e mudando seu foco, mas sem conseguir atingir seus objetivos de maneira efetiva. Todos os anos, são depositadas na conta da educação brasileira, gordas doses de esperança, como se ela pudesse resolver sozinha, em curto prazo, ou melhor, num “passe de mágica” todas as mazelas sociais do Brasil.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o, real, papel da educação e em consequência sobre seus profissionais e as políticas que a moldam. Destaca-se que a expansão da rede pública de ensino, segundo Pereira (2012), ocorreu somente com o fim da década de 70, antes disso, o país tinha as características predominantemente agrícolas, com baixíssimos índices de acesso à educação e à cultura. Durante o período de expansão da industrialização, as políticas públicas na área da educação emergiram, inicialmente, voltadas para formação e capacitação de profissionais, ainda que voltadas para os segmentos sociais incorporados ao mercado de trabalho e ao fornecimento de mão de obra, iniciou-se uma era de valorização da educação.

A partir do momento em surge esse olhar um pouco mais refinado para a escolarização da população, os avanços nacionais tiveram como propulsores políticas públicas como, por exemplo, o aparato institucional estabelecido e desencadeado pela Constituição Federal de 1988 (além do processo político de construção da Carta Magna e seu próprio conteúdo, estes foram, elementos determinantes para demarcação das regras e objetivos da democracia no cenário educacional), a publicação da LDB nº 9.394/96, que segundo Gatti (2018) impulsionou tanto a oferta, quanto a procura pela formação desde a educação básica à pós-graduação.

Nesse interim, onde se percebe a dinamicidade existente entre políticas públicas e cenário educacional, em que cada ação governamental impacta nas

instituições educativas, bem como, nos sujeitos que a constroem, mais especificamente ao profissional professor. Segundo Almeida e Araújo (2017), faz-se mister a estes últimos, compreender como as políticas educacionais se estabelecem, como funcionam, para então se posicionarem criticamente diante delas, e também de intervir em sua construção. Todavia, para que isso possa realmente ocorrer, é imprescindível o pleno entendimento do que é a política educacional, uma vez que, não se transforma aquilo que não se conhece.

Para dar início a temática, vale pensar, inicialmente, no termo política. Segundo Almeida e Araújo (2017) é comum que ao refletir sobre política, as primeiras impressões estejam vinculadas a campanhas eleitorais e partidos, é comum rememorar as atuações dos profissionais políticos, especialmente os maus. Situação que culmina na aversão ao termo política e tudo que ele, supostamente, envolve. No entanto, a partir de estudos no campo das ciências sociais, sabe-se, que o termo política tem uma acepção que vai muito além disso.

Uma definição clássica, do termo política, diz que, esta pode ser considerada tudo que “emana do adjetivo *politikós*, originado de *polis*, que se refere a tudo que se relaciona com a cidade, portanto ao urbano, público, civil” (ARAÚJO, ALMEIDA, 2010, p.98).

Aproveita-se tal definição, para adentrar ao que seria considerada uma política pública, de acordo com Azevedo (2003) caracteriza uma espécie específica de ação da política, e conceitua objetivamente que as políticas públicas representam tudo que um governo faz ou deixa de fazer, assim como os reflexos de sua ação ou omissão. De modo que, ao não promover ações perante uma situação relevante, o governo está fazendo política pública, uma vez que, foi preciso tomar a decisão e optar pela inação. Cabe salientar, que as políticas públicas, especialmente, as de cunho social onde se insere a política pública educacional, são conquistadas com muitos embates e lutas entre classes, o que se dá historicamente no Brasil capitalista.

Nas sociedades capitalistas, embora o Estado esteja submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração do público, as políticas públicas, especialmente as de cunho social, são produto das lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade. Em síntese, as políticas públicas são o

resultado de barganhas e conflitos, consensos e embates entre os diferentes grupos ou classes que compõem determinada sociedade (ALMEIDA E ARAÚJO, 2017, p 106).

Na esteira desse raciocínio, as políticas educacionais, assim como qualquer outra categoria de política pública, criadas a partir de decisões e escolhas, afetam diversos grupos sociais, eis então a fonte dos embates e lutas, a articulação de determinados grupos, para defender seus interesses, como se segue, por Almeida e Araújo (2017, p.117).

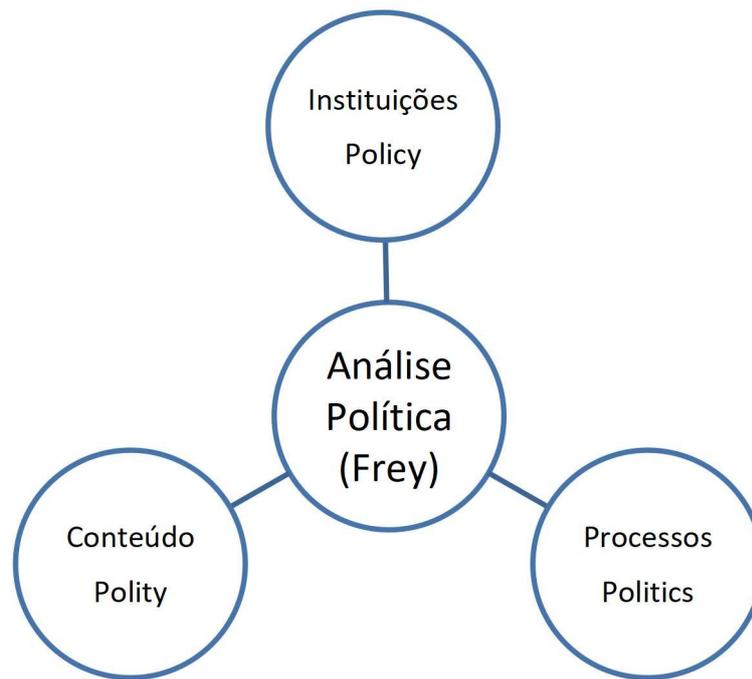
É, portanto, nas relações sociais e históricas que devem ser compreendidas as políticas educacionais. Elas são reflexo das relações de dominação e poder que se estabelecem na sociedade, mas, também, espaço de embates e contradições, de lutas pela hegemonia do controle da vida política.

Nesse sentido, para compreender como se dão as políticas públicas na sociedade, é necessário empreender uma busca de significados históricos para a política em questão, mais especificamente, para a política pública educacional é preciso partir de um arcabouço de contextos sociais e históricos que moldaram os interesses dos profissionais professores e sua formação, ou seja, nosso objeto de análise.

Para melhor compreensão das análises que se darão neste trabalho, destaca-se as concepções de Klaus Frey (2000), teórico que apresenta algumas abordagens que enriquecem pesquisas nas quais, estejam envolvidos processos de análise das políticas, uma vez que, o autor aborda a inter-relação entre as instituições, processos e conteúdo políticos com a base teórica da ciência política.

Consoante a Frey (2000), a *análise política* estaria dividida em três dimensões, evidenciadas a seguir, onde as particularidades de cada política pública devem ser consideradas como um todo, abrangendo cada aspecto bem como a especificidade social onde se insere.

Figura 1. Dimensões da Política de Frey

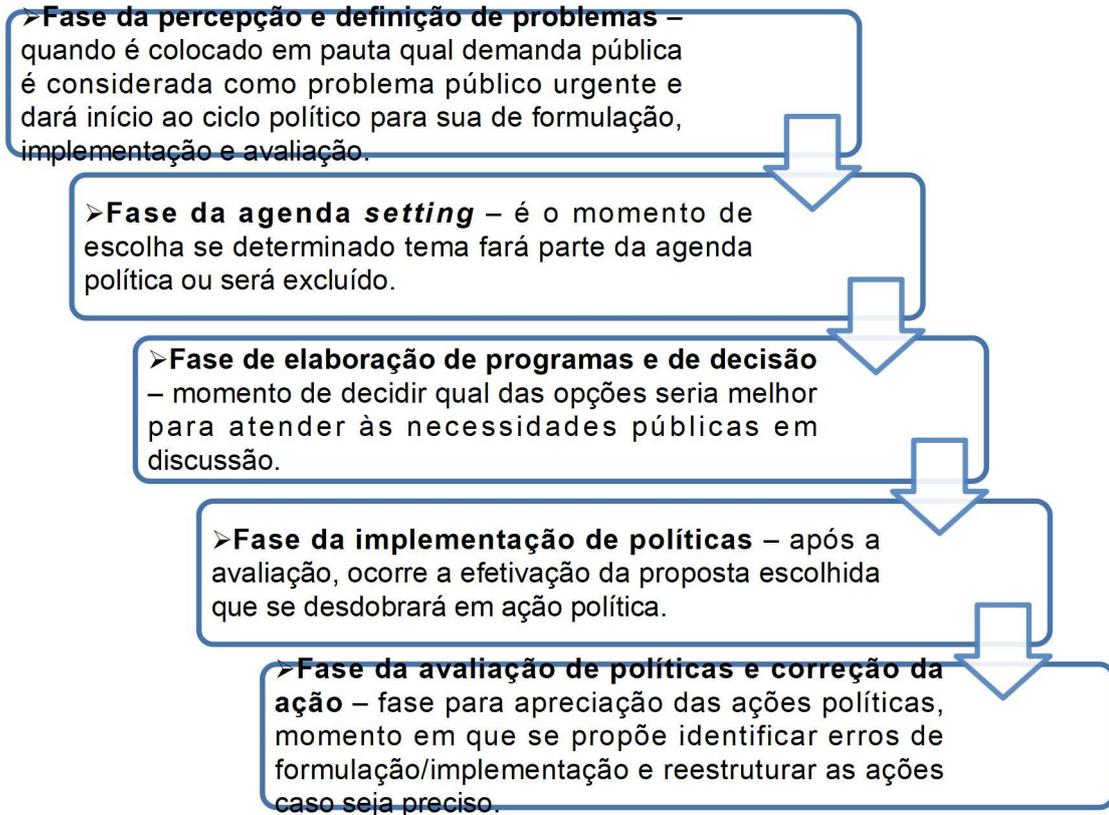


Fonte: Elaborado pela autora

O que pretende-se destacar elencando tais aspectos é que a política pública, como qualquer outra, não foge de uma rede de probabilidades que envolvem os diversos ângulos que perpassam a política, desde sua elaboração até a implementação, não foge às relações de poder estabelecidas entre os entes federados, ao partidatismo, aos jogos de interesse, não foge também aos atores envolvidos desde , professores, funcionários, pais, alunos e comunidade em geral, cada variável dessa interfere no resultado da política criada.

Quando se fala na criação de políticas, Frey (2000) propõe um ciclo de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas, bem como, seus impactos na sociedade. Nesse ponto do trabalho, elenca-se uma parte da categoria em que se subdividem as diferentes etapas de produção da política pública, para melhor esquematização, maiores detalhes acerca das demais etapas e categorias serão dadas no capítulo 3 deste trabalho, durante a análise documental.

Figura 2. Ciclo de formulação das políticas públicas



Fonte: Elaborado pela autora

O que se observa diante desse cenário de criação de políticas educacionais brasileiras, independentemente de estarem voltadas para as novas tecnologias, é que há um traço de descontinuidade. Essa ruptura, em dados momentos da história da educação, desde 1930, com as políticas de formação de professores já aparece como um desafio dentro da efetivação de algumas ações.

As políticas públicas constituem, indiscutivelmente, um campo de extrema complexidade no âmbito nacional e global, em que os interesses políticos e econômicos, acordos internacionais entre governos e sociedade civil se manifestam de forma homogênea. Como consequência, as políticas públicas educacionais são pensadas desde esse contexto.

Pode-se aliar tais constatações, com as políticas públicas educacionais implantadas no decorrer do tempo, na subseção anterior tem-se um exemplo de tal complexidade, um verdadeiro campo minado, no que se refere as principais atualizações políticas, voltadas para a profissionalização docente, após inúmeros embates, considerações sociais e históricas, foram sendo criadas, implantadas, reformuladas, abolidas. Em suma, a formação do professor contemporâneo é

intrínseca a tais políticas, logo, faz-se necessário entender como se dá a formação desse profissional no contexto atual, como determinados fatos, como por exemplo a pandemia da COVID-19, afeta a implantação das políticas de formação.

1.3 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO

A priori, ressalta-se, segundo ARANHA e SOUZA (2018), que a chamada Revolução Técnico-científica começou a se desenhar a partir da segunda metade do século passado, com ápices nas décadas de 1970 e 1990, que associada à globalização (processo que em linhas gerais, compreende o fim das fronteiras comerciais entre os países) vêm transformando o modelo de sociedade até então experimentado pelas pessoas das diversas nações, devido à incorporação de mídias digitais que permitem novo relacionamento com a informação e com a comunicação, por meio de tecnologias como a internet nas atividades cotidianas e acadêmicas, o que afeta também todo o processo de ensino-aprendizagem, o que reflete notadamente, na formação dos professores, as práticas educacionais não podem mais ignorar as novas tecnologias da informação e da comunicação, doravante NTICs.

Mas afinal, o que são novas tecnologias? Qual a importância dessas ferramentas no processo formação do professor, no contexto atual? Qual o papel do professor no sentido de inseri-las em sua prática docente? Para que se proceda a uma incursão mais incisiva a possíveis respostas, necessário se faz que se parta do conceito mais disseminado de novas tecnologias, que se refere ao conjunto de novos conhecimentos científicos dos processos e métodos utilizados na criação e uso de bens e serviços, com vistas a solucionar os problemas práticos da vida humana.

Com relação a rápida inserção das novas tecnologias no meio educacional, Libâneo (2012), mostra que junto delas, entram na escola o sentimento de substituição da relação docente pelas tecnologias. Nesse interim emerge a resistência entre os educadores, no sentido de rejeitar o uso das NTIC. Na esteira desse raciocínio, o autor assinala para que ocorra uma integração reflexiva, que capacite os professores a usar e lidar positivamente com a tecnologia de informação.

A didática contemporânea não pode mais ignorar esse importante conteúdo que são as tecnologias da comunicação e da informação, tanto como conteúdo escolar quanto como meios educativos. É na escola que se pode fazer, professores e alunos juntos, a leitura crítica das informações e familiarizá-los no uso das mídias e multimídias (LIBÂNEO,2012, p. 34).

Noutro sentido, deve-se atentar para os principais entraves da incorporação de novas tecnologias à epistemologia consolidada: despreparo docente para lidar com esses insumos, falta de assessoria e manutenção para a utilização deles, carência financeira para seu financiamento, e falta de percepção de seus benefícios, entre outros, ilustram o exposto.

Nesse ponto é necessário destacar o papel da formação do professor, e como ela atua na criação de competências contemporâneas. A noção de tais competências é dada por Cunha (2009), é uma estrutura geradora de reflexões e práticas, ela traz a capacidade de enfrentar uma grande diversidade de situações, permitindo a adaptação para compreender o diferente, partir para o contemporâneo.

Fazendo uso das ideias de Cunha (2009), a formação docente que atenda a contemporaneidade, deve considerar a inserção as NTIC de forma prática durante a graduação, uma vez que, cabe aos futuros professores ser capazes de refletir sobre o uso das tecnologias, para que possam orientar seus alunos de forma crítica, auxiliar o aprendiz a manipular as TICs, no sentido de assegurar a apropriação e a produção do conhecimento.

Para Masetto (2015), sempre esteve claro que as revoluções tecnológicas afetariam o ensino superior brasileiro, e um dos pontos afetados seria a formação de profissionais, o que se justifica, quando observamos que o uso de aparatos tecnológicos, por si só, não promovem a reestruturação do sistema educacional de ensino, tampouco operar “milagres” para a aquisição de competências e habilidades, de um momento para o outro.

Ainda de acordo com as noções de Masetto (2015), mais cedo ou mais tarde as universidades terão que acompanhar essas mudanças tecnológicas para não se tornarem obsoletas. Para tal, o professor desempenha papel fundamental nesse contexto, no sentido de modificar o seu pensar pedagógico e assim, conscientizar-se

de que as novas tecnologias inauguram formas inéditas de construção do conhecimento, colaborativa e interativamente.

Atrás comentamos que no século XXI as profissões tradicionais estão em crise procurando identificar os novos perfis de seus profissionais; surgem profissões diferenciadas como resultado do acoplamento ou integração de duas ou mais áreas de conhecimento e outras profissões ainda emergem de novas áreas de conhecimento e do avanço da ciência e da tecnologia. Não nos parece que o modelo como o ensino superior vem desenvolvendo a formação de seus profissionais esteja atendendo a este novo cenário. Os desafios são outros e a ação docente precisa ser outra (MASETTO, 2015, p.11).

O professor desempenha papel fundamental no sentido de planejar cuidadosamente atividades para que os estudantes se tornem navegadores críticos autônomos. Ademais, cabe a cada professor, conscientizar-se de que não basta ter o conhecimento das mudanças quanto às novas tecnologias de informação e comunicação. É preciso, seu engajamento na busca por uma formação adequada e dessa forma, romper com a concepção de sala de aula já cristalizada, mudando-se espaços, materiais didáticos e metodologias, na medida em que os estudantes de poderão se inserir na cultura digital.

Nessa direção, salienta-se a visão de Clock et al (2018), ao concluir que as novas situações advindas da sociedade exigem uma nova formação docente, explica que é preciso fazer uma redefinição da profissão docente, de modo que os novos professores assumam novas competências profissionais.

O estreitamento dos laços entre as novas tecnologias e a formação de professores, caracteriza-se necessária e urgente, visto que esta relação proporciona um alicerce para os desafios atuais e futuros da educação, como dito, mais cedo ou mais tarde as escolas e universidades terão que acompanhar essas mudanças para não se tornarem obsoletas.

Ademais, cabe a cada professor, conscientizar-se de que não basta ter o conhecimento das mudanças quanto às novas tecnologias de informação e comunicação. É preciso, seu engajamento na busca por formação continuada e dessa forma, romper com a concepção de sala de aula já cristalizada, mudando-se espaços, materiais didáticos e metodologias, na medida em que os estudantes poderão se inserir na cultura digital.

2- A IMPLEMENTAÇÃO DO REANP NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Neste capítulo, será apresentado as políticas públicas no processo de emergência do Regime Especial de Aulas Não Presenciais no sistema educativo do estado de Goiás, e também sobre a emergência da implementação do REANP pautado nas principais legislações vigentes durante esse período.

2.1 – PROCESSO DE EMERGÊNCIA DO REANP: POLÍTICAS PÚBLICAS E NTIC'S NO SISTEMA EDUCACIONAL DE GOIÁS

Para fazer uma análise do REANP (Regime Especial de Aulas Não Presenciais) é importante contextualizar a introdução da era digital, as transformações provocadas por esse momento ímpar, para tanto, parte-se do estudo da união de tais meios tecnológicos às políticas públicas educacionais, bem como do entendimento dos órgãos que compõem o sistema de educação estadual em Goiás.

Um dos marcos iniciais desse percurso, surge a partir da criação do Programa de Tecnologia Educacional (ProInfo) em 1997, pela SEED (Secretaria de Educação à Distância), uma iniciativa de âmbito federal que mobilizou as esferas estaduais e municipais, cujo objetivo era introduzir o uso das novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas brasileiras. Tal programa foi criado pela Portaria nº 522 em 09/04/1997 e logo mais, reestruturado pelo Decreto nº 6.300 em 12/12/2007, dentre as alterações feitas, uma foi o nome para Programa Nacional de Tecnologia Educacional, o reforço do intento de trocar velhas práticas de ensino, por métodos didático-pedagógicos que levassem as NTIC's para as escolas públicas.

Dentre outros projetos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no sentido de implementar a educação digital, e para a integração das NTICs dentro do contexto escolar, cabe citar o Programa Banda Larga nas Escolas (PBL), instituído em 2008, pelo Decreto nº 6.424, que visava ofertar internet de qualidade para todas as escolas públicas urbanas. Já em 2010, de acordo com portal MEC, foi instituído pela lei nº 12.249, surge o Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA), que buscava proporcionar a inclusão digital pedagógica por meio da distribuição de laptops.

Segundo Rezende (2022), numa perspectiva mais regionalizada, o ProInfo, envolveu a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), prefeituras, mediante suas secretarias de educação, e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Uma das atitudes mais imediatas do o Governo Estadual foi criar um Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) responsável por promover a formação do professor, inicialmente foram criados 11 núcleos. Cada um deles, encarregado de subsidiar os educadores no desenvolvimento de competências e habilidades para o uso simultâneo das tecnologias no contexto educacional, distribuídos da seguinte forma:

- Goiânia (2x)
- Anápolis
- Catalão
- Formosa
- Jataí
- Morrinhos
- Posse
- Cidade de Goiás
- Iporá
- Uruaçu

Nesse período, início do século XX, com a inserção das NTIC's cada vez mais acertada no campo das escolas, houve uma crescente necessidade de criação de políticas públicas que capacitassem esses trabalhadores, e fornecessem acesso a laboratórios informação, por volta de 2004, foram criados os Núcleos Regionais de Educação à Distância (NURED), pela superintendência de Educação a Distância e continuada em parceria com o ProInfo/MEC, foram implantados 9 unidades do NURED, e até o ano de 2010 já somavam 28 unidades nas seguintes cidades:

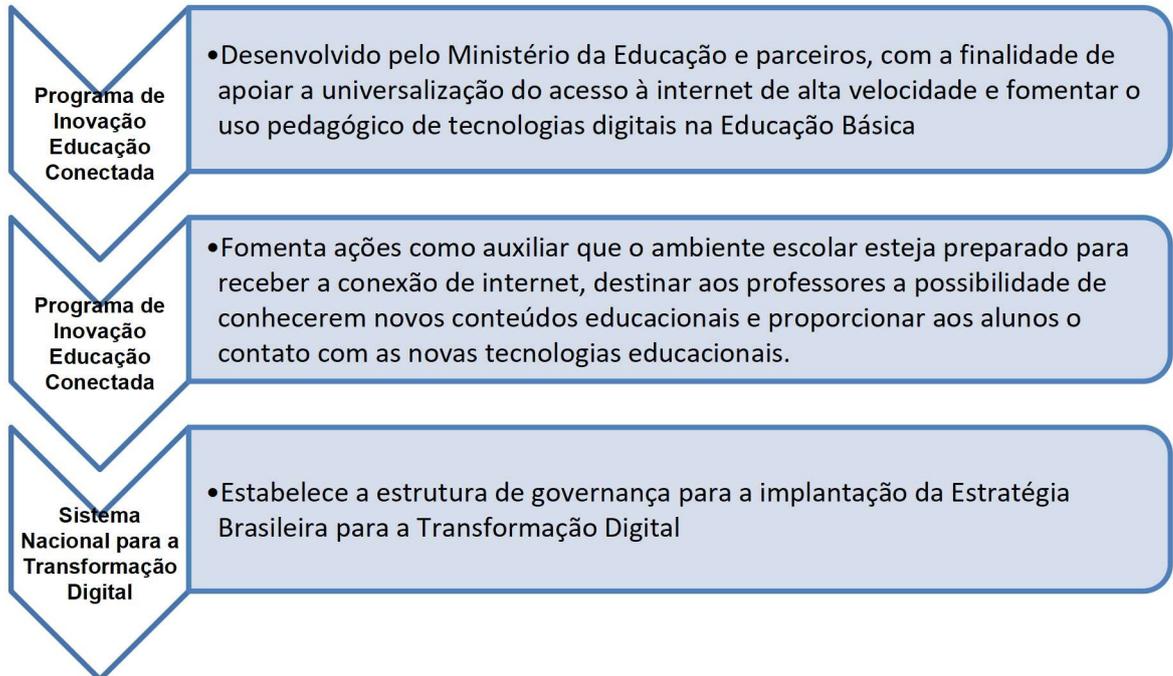
- Aparecida de Goiânia
- Ceres

- Goianésia
- Luziânia
- Monte Alegre
- Palmeiras de Goiás
- Porangatu
- Rio Verde
- Inhumas
- Quirinópolis
- Trindade
- Minaçu
- São Luís
- Planaltina
- Jussara
- Goianésia
- Silvânia.

No ano de 2019, foi implantado pela lei 20.491o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) subordinado à SEDUC/GO, cujos objetivos, ultrapassavam a barreira do conceder acesso e inserir a tecnologia nas escolas, visava ainda atuar na formação do profissional professor. De acordo com SEDUC (2019) tal investimento na formação, seria verificado no aprimoramento das práxis pedagógicas.

Pode-se citar ainda, mais uma política pública educacional voltada para a formação docente e o uso das NTIC's no estado de Goiás, segundo Rezende (2022) o Plano Estadual de Educação, instituído por meio da Lei nº 18.969/2015, visava a melhoria da qualidade da educação por meio de ações de capacitação dos docentes, apoio a implementação e desenvolvimento das NTIC's nas escolas públicas, constituindo assim um valoroso projeto colocado em ação. A pesquisadora ainda destaca alguns outros projetos que tratam de educação e tecnologia, quais sejam:

Figura 3. Projetos de Educação e Tecnologia



Fonte: Elaborado pela autora

De posse de tal aporte retrospectivo de políticas públicas educacionais, instauradas no estado de Goiás, percebe-se que antes da criação do REANP, o precederam diversos projetos que sinalizavam para a valorização do uso das tecnologias, formação de professores capacitados para lidar com a era digital, bem como preocupação e certo norteamento da EaD. Nessa direção, se faz *mister*, a compreensão de mais um aspecto, antes de abordar o REANP propriamente dito, o momento histórico-social vivenciado, que culminou na necessidade da criação de um sistema de ensino com aulas não presenciais para todas as etapas da educação.

2.2 – PROCESSO DE EMERGÊNCIA DO REANP: PANDEMIA COVID -19

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) e Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), em 31 de dezembro de 2019, a primeira, recebeu diversos alertas acerca de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Era uma nova variação de coronavírus que ainda não havia se manifestado em seres humanos. Segundo site oficial da OPAS (2022), uma semana após os alertas direcionados a OMS, em 7 de

janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus.

Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2. Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19 (OMS, 2022).

A OMS trabalhou junto das autoridades chinesas e especialistas de todo o mundo desde o dia em que foi informado o aparecimento do vírus. De acordo com a (OPAS, 2022) foi prestado todo apoio técnico aos países das Américas e aconselhado a manter o sistema de vigilância alerta, preparado para detectar, isolar e cuidar brevemente de pacientes infectados com o novo coronavírus.

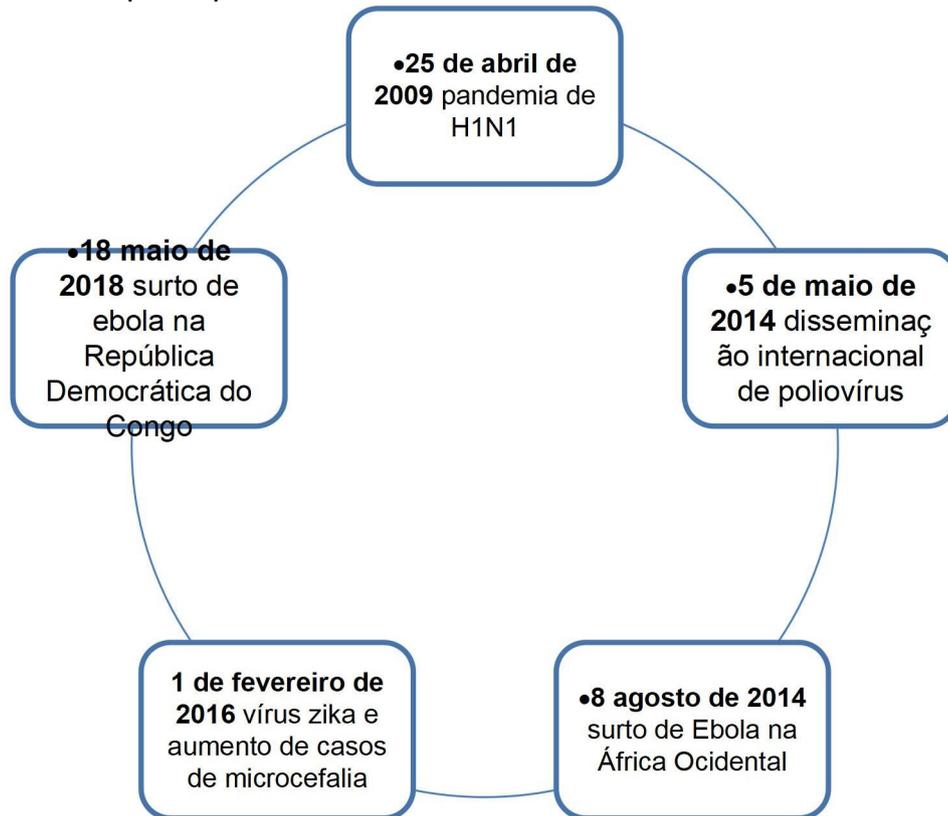
Segundo site oficial da OPAS, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus, o que basicamente, significava “uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional”, uma medida que tentava claramente, incitar a coordenação, cooperação e solidariedade global para interromper a propagação do vírus.

A ESPII é considerada, nos termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), “um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata”. É a sexta vez na história que uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional é declarada (OPAS, 2022).

Segundo a OMS (2022), cabe ao seu diretor-geral determinar se um evento constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, antes dessa determinação é feita uma convocação de um comitê de especialistas, denominado Comitê de Emergências do RSI. Tal comitê emite um parecer sobre as

medidas recomendadas a serem promulgadas em caráter emergencial. Poucas vezes no decorrer da história foi declarado estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, algumas delas foram:

Figura 4. Principais epidemias no estado de Goiás



Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, que se refere a sua distribuição pelo planeta, ou seja, houve o reconhecimento de existiam surtos da doença em vários países e regiões do mundo ao mesmo tempo.

De acordo com Vieira e Ricci (2020), A situação, que começou com a contagem de massa global da COVID-19, apesar de ser uma questão de saúde pública, afetou o cenário global de várias maneiras, trazendo consequências econômicas, políticas e sociais, além de educacionais. consequências. Diante do isolamento social, imposto com graus variados de dureza em vários países, o alcance de 300 milhões de crianças e adolescentes fora da escola foi anunciado nos primeiros 30 dias de transmissão global e generalizada do vírus. Por causa do

aumento de casos, até o final de março, a situação afetou mais da metade dos estudantes do mundo, ou seja, mais de 850 milhões de crianças em 102 países.

A UNESCO noticiava ter sido alcançado o número de 1,6 bilhão de crianças e jovens afetados pelo fechamento de escolas, em 191 países, representando 90,2% da população estudantil mundial, os quais enfrentam, como consequência, interrupções no desenvolvimento escolar (VIEIRA e RICCI, 2020, p. 02).

Essa paralisação obrigatória traz inevitavelmente o uso de tecnologias educacionais para atividades não presenciais para o primeiro plano do discurso educacional. Vieira e Ricci (2020) ainda pontuam, que é fundamental notar, por ora, que a disponibilização de ferramentas online para a realização de atividades não presenciais se enquadra no conceito de Educação a Distância (EAD). No entanto, diante da situação de emergência, os governos estaduais e municipais decidiram concentrar seus esforços na preparação de professores para o desenvolvimento de situações de ensino à distância, que, em geral, estão sendo mediadas pelo uso da tecnologia.

Diante disso, os professores foram convidados a demonstrar sua capacidade de experimentar, inovar, sistematizar e avaliar os processos de aprendizagem de seus alunos, fazendo o melhor uso possível dessas ferramentas, até então desconhecidas para muitos.

Os pesquisadores Vieira e Ricci (2020) ponderam, que países como a China, que possuem uma sólida infraestrutura de acesso à internet e tecnologia em diversos dispositivos, adotaram o sistema de atividades online. Após 90 dias de combate ao vírus, alguns distritos retomaram as aulas regulares, com medidas rigorosas de combate ao contágio, enquanto os professores continuaram seu trabalho sem serem informados da situação. Além disso, foi lançada uma plataforma nacional de aprendizagem, com conteúdo divididos em prevenção epidemiológica, educação moral, educação para temas específicos, aprendizagem curricular, materiais didáticos eletrônicos e ensino por meio de cinema e televisão.

Passando ao país, devido ao atraso/ausência de uma política nacional de enfrentamento por parte do governo federal, os estados brasileiros se organizaram de muitas formas para adotar medidas protetivas. São Paulo por exemplo, buscou a educação não formal com apoio do canal TV Educação, em colaboração com o Centro Estadual de Mídia. Nesse sentido, as aulas foram elaboradas e transmitidas em canal de televisão e online em horários alternados, com conteúdo curriculares ofertados de acordo com a série e etapa do ensino fundamental. Nesse sentido também foi criado o REANP.

2.3 – REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS - GO

O Governo do Estado de Goiás foi um dos primeiros estados a decretar fechamento dos comércios, escolar, atividades culturais e também o isolamento social, em que, o presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, até então seu aliado, teceu críticas contra as medidas tomadas até então, visto que, era contra o isolamento social. Dessa maneira, o Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020, decreta a situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do COVID – 19, em que prevê avaliação e adoção de medidas protetivas do coronavírus nas escolas públicas estaduais. Para tanto, Goiás (2020) determina que:

Art. 1º Fica reiterada a situação de emergência na saúde pública no Estado de Goiás pelo prazo de 150 (cento e cinquenta) dias, tendo em vista a declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional - ESPIN, decorrente da doença pelo novo coronavírus COVID-19, nos termos da Portaria no 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministro de Estado da Saúde.

Parágrafo único. O prazo estabelecido no caput deste artigo poderá ser prorrogado em caso de comprovada necessidade, com adoção de medidas de maior flexibilização ou restrição, conforme avaliação de risco baseada nas ameaças (fatores externos) e vulnerabilidades (fatores internos) de cada local, até que a Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional esteja encerrada.

Art. 2º Para o enfrentamento da emergência em saúde decorrente do coronavírus, permanecem suspensas as atividades econômicas organizadas para a produção ou a circulação de bens ou de serviços.

A *posteriori*, doze dias após o primeiro decreto, é expedido o Decreto nº 9.673, de 25 de março de 2020 que regulamenta o programa de alimentação escolar durante o período de afastamento das aulas presenciais devida à disseminação da COVID, uma vez que, decretos como estes, auxiliaram no processo de minimização da disseminação da COVID nas escolas estaduais, e ao mesmo, propor funcionamento dos estabelecimentos de ensino de forma remota. Destarte, o decreto supracitado determina que:

Art. 1º Este ato normativo regulamenta o programa de alimentação escolar na rede pública de ensino durante o período de suspensão das aulas para enfrentamento ao COVID-19, nos termos do Decreto no 9.633, de 13 de março de 2020.

Art. 2º Os alunos da rede pública de educação, cadastrados e beneficiados pelo programa Bolsa Família ou equivalente, continuarão tendo direito à alimentação escolar durante o período de suspensão das aulas (GOIÁS, 2020).

Dessa maneira, o REANP, foi uma alternativa emergencial e iniciativa do governo estadual como maneira de frear a contaminação pelo vírus da COVID-19, de modo geral o Regime Especial de Aulas não Presenciais, foi deliberado pelo Conselho Estadual De Educação de Goiás, por meio da Resolução CEE/CP nº 18, de 06 de novembro de 2020, que estabelece:

Art. 1º - Autorizar as instituições jurisdicionadas ao Sistema Educativo do Estado de Goiás a adotarem o Regime Especial de Aulas não Presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologia – REANP para o ano letivo de 2021, enquanto durarem as medidas de isolamento social impostas pela pandemia (CEE/GO, 2022).

Dentro do Regime de Aulas Não Presenciais, a Secretária de Educação do Estado de Goiás emitiu orientações para a escolas no intuito de sistematizar um

plano que atendesse a demanda dessas aulas não presenciais. Por conseguinte, o Conselho Estadual de Educação (CEE), acerca do regime especial de aulas não presenciais definiu que:

Todo o Sistema Educativo do Estado, a possibilidade de manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências das unidades escolares. O regime de aulas não presenciais engloba todas as escolas e todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. O regime especial tem caráter de excepcionalidade e vem permitir, neste período em que estão suspensas as aulas nas escolas públicas e particulares em decorrência do coronavírus, a produção de material e de atividades pedagógicas e complementares, sua oferta aos estudantes e o atendimento escolar que será contado como dia letivo (GOIÁS, 2020).

Por meio da Nota Pública 01/2020 o Conselho Estadual de Educação, estabeleceu que para Sistema Educativo do Estado de Goiás, e de acordo com o Art.160 da Constituição do Estado e Lei Complementar N. 26/98, recomendou que

(...) seja mantido o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) nas escolas públicas e privadas, até dia 30 de abril, a fim de garantir o direito à educação aos alunos, utilizando-se para tanto a mediação tecnológica. O Conselho Estadual de Educação de Goiás tem estabelecido diálogo frequente e comprometido com as diversas representatividades no âmbito educacional em Goiás, com o objetivo de manter atualizadas as orientações no tocante à realidade imposta pelo cenário da pandemia da COVID-19 (CEE/GO).

No sentido que, a pandemia até o mês de março não estava próxima ao fim, o Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução CEE/CP N. 04, de 25 de março de 2020 alterou a Resolução CEE/ N.02/2020, em que estabeleceu que as unidades escolares deveriam manter o REANP até o dia 04 de abril de 2020. E ao passo de que a pandemia não tinha previsão de fim, o CEE revogou a Resolução CEE/CP N.04/2020 por meio da Resolução N.05/2020 que autorizava o REANP até o dia 30 de abril de 2020, e também, estabelece que:

Art. 2º - O regime especial de aulas não presenciais e /ou presenciais por meio de tecnologia será estabelecido até o dia 30 de abril de 2020, podendo ser prorrogado de acordo com as orientações das autoridades sanitárias.

Destarte, com a não previsão do fim da pandemia no ano de 2020, o Conselho no uso de suas atribuições legais e regimentais, especialmente a do Art, 14, inciso VII, da Lei Complementar n.26/98, expediu a Resolução CEE/CP Nº 18, de 06 de novembro de 2020 que versa sobre a autorização das Instituições de Ensino do Estado de Goiás a adotarem o Regime Especial de Aulas Não Presenciais mediadas por tecnologia – REANP para o ano letivo de 2021, enquanto durarem as medidas de isolamento social impostas pela pandemia, que dispõem em seu artigo que:

Art. 1º - Autorizar as instituições jurisdicionadas ao Sistema Educativo do Estado de Goiás a adotarem o Regime Especial de Aulas não Presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologia – REANP para o ano letivo de 2021, enquanto durarem as medidas de isolamento social impostas pela pandemia (CEE/GO).

A Resolução CEE/CP N. 15, de 10 de agosto de 2020 estabeleceu normas para utilização de avaliações, para integralização de carga horária executada durante o Regime Especial de Aulas não Presenciais no âmbito da Educação Básica e dá outras providências, em que as unidades escolares poderiam manter o REANP até o dia 19 de dezembro de 2020, ao mesmo passo que, autorizaram a integralização da carga horária do REANP, garantindo 800 horas mínimas regulamentadas pela Lei n. 9394/96. A resolução determinou ainda que:

Art. 3º - Determinar que a matriz curricular adotada previamente pelas instituições educacionais seja seguida, sem a prevalência de um componente curricular sobre outro.

Art. 4º - Determinar que o Conselho de Classe das instituições educacionais identifique os objetos de conhecimento não contemplados no ano letivo de 2020, a fim de agregá-los à reestruturação do currículo a ser estabelecida para o ano letivo de 2021.

Art. 5º - Determinar que os resultados das atividades avaliativas sejam registrados formalmente nos documentos escolares dos alunos, de acordo com as metodologias e critérios adotados pelas instituições educacionais (GOIÁS, 2020).

Por fim, o Regime de Aulas Não Presenciais, se finda com a expedição da Portaria nº 0025/2022 – SEDUC, considerando o §3º, do art. 5º do Decreto nº 9.848, de 13 de abril de 2021 bem como a Nota Técnica nº 08/2021 e 09/2021 da Secretaria de Estado da Saúde, resolve que:

Art. 1º Fica determinado, em todas as Unidades Escolares Públicas do Estado de Goiás, o retorno integral e universal às aulas presenciais, a partir de 19 de janeiro de 2022, em observância ao que dispõe os Decretos n.º 9.840, de 29 de março de 2021 e nº 9.848, de 13 de abril de 2021 e ainda a Nota Técnica nº 08/2021 e 09/2021 da Secretaria de Estado da Saúde.

Art. 2º Na condução das atividades presenciais, no âmbito desta Secretaria, durante a situação de emergência em saúde pública, deverão ser, rigorosamente, cumpridos os protocolos de biossegurança e normas definidas pelos órgãos de saúde em relação à Covid-19 (SEDUC-GO, 2022).

Nesse sentido, as legislações deram subsídios para que o REANP adotasse alternativas de aprendizagem a serem executadas por meio digitais, permeando a interação entre professor e aluno. Ademais, o Conselho Estadual de Educação dentro de suas atribuições por meio da Resolução CEE/CP Nº 18, permitiu que o no ano de 2021 as aulas fossem totalmente por meio do Regime de Aulas Não Presenciais, o que se fez primordial diante de todo o necessário de disseminação da COVID no cenário brasileiro.

Com o novo cenário implantado em toda a Rede Educacional do Estado, Professores, estudantes e toda a família precisaram se adaptar ao REANP. Para a melhoria dessa adaptação a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC-GO, por meio do CEPFOR (Centro de Ensino Pesquisa e Formação de Professores) e das Superintendências de Ensino Médio e Fundamental precisaram criar um plano emergencial para a formação dos Professores e grupo Gestor.

A tecnologia das mídias digitais, que por vezes estava dissociada da rotina das salas de aula, passou a ser a base central do meio Educacional. Com transformações tão profundas, os problemas e dificuldades que a educação já possuía, tornaram-se ainda mais amplos. A exclusão digital e de acesso às TICs mostrou-se ainda mais evidente, e nos mostrou, que, ainda, mesmo num mundo tão tecnológico, a desigualdade é ampla e se faz presente, principalmente, no meio educacional. Os alunos da zona rural e as famílias pobres sem acesso aos aparelhos eletrônicos, foram os mais prejudicados no cenário pandêmico.

Ademais, a Secretaria de Estado da Educação dentro de suas prerrogativas auxiliou e incentivou toda a sistematização de uma educação que atingisse as múltiplas facetas e realidades existentes dentro de todo o Estado de Goiás, e por fim, apenas quando o número de casos da doença está em queda, permitiu a volta das aulas presenciais, uma vez que, sabemos a necessidade da interação dos alunos e professores para um melhor desempenho tanto do professor como do aluno em seu caminhar.

O desafio da SEDUC-GO, foi, de forma emergencial, criar maneiras de reduzir as desigualdades, capacitando os professores para lidar com essa nova situação, visando diminuir os impactos e garantir a permanência dos alunos na Escola e sua aprendizagem. Partindo dessas conjecturas no capítulo III, abordaremos detalhadamente como deu-se o uso das TICs, no processo de Ensino da Rede Pública Estadual durante toda a duração do REANP, quais foram as maiores dificuldades, os maiores problemas enfrentados e quais os meios digitais mais usados na rede.

3- A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo, será apresentado um pouco do contexto histórico das Tecnologias de Informação e Comunicação e mídias digitais estabelecendo uma relação entre o contexto escolar e a inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. E uma discussão acerca da perspectiva que as TIC's podem trazer dentro do âmbito educacional, haja vista, a importância do papel desempenhado pelos professores nesse âmbito. Os principais autores utilizados para fundamentar este capítulo são: Corrêa (1997), Castles (2011), Peixoto e Oliveira (2021), Girardi (2011), Moran (2009), De Oliveira (2015) e Masseto (2019).

3.1 – AS MÍDIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DAS UNIDADES ESCOLARES

Ao adentrar o ano de 2020, ouviu-se muito a temática sobre inclusão digital devido a importância que esta vertente começou a ocupar dentro da ocorrência da pandemia da COVID-19, que se iniciou na cidade de Wuhan na China, e posteriormente disseminada. Dessa maneira, houve a necessidade de suspensão das aulas e isolamento social, ao mesmo passo que, o uso das tecnologias digitais fez-se preponderantes para a continuidade das atividades educacionais.

Nesse sentido, o estado de Goiás sendo um dos pioneiros no fechamento das unidades escolares e visando minimizar impactos na educação, emitiu decretos e conjuntamente com o Conselho Estadual de Educação, permitiu a utilização do Regime de Aulas Não Presenciais (REANP). Diante das multiplicidades de realidades que o estado enfrentando, perante a educação, o desenvolvimento tecnológico repercutiu em todas as esferas, sendo que, a utilização dessas tecnologias emergiu para resguardar o direito do estudante ao acesso à educação.

Nessa perspectiva, segundo Corrêa (1997) a tecnologia

se refere a um conjunto de informações e conhecimentos sistematicamente organizados e obtidos por meio de métodos diferenciados, sendo provenientes de diferentes fontes de descobertas científicas, para serem utilizadas na produção de bens e serviços. Enfatiza, porém que “uma vez aplicado ao capital”, imprime “determinado

ritmo a sua valorização (CORRÊA 1997, p.250, *apud* LIMA e FARIA 2010, p.7).

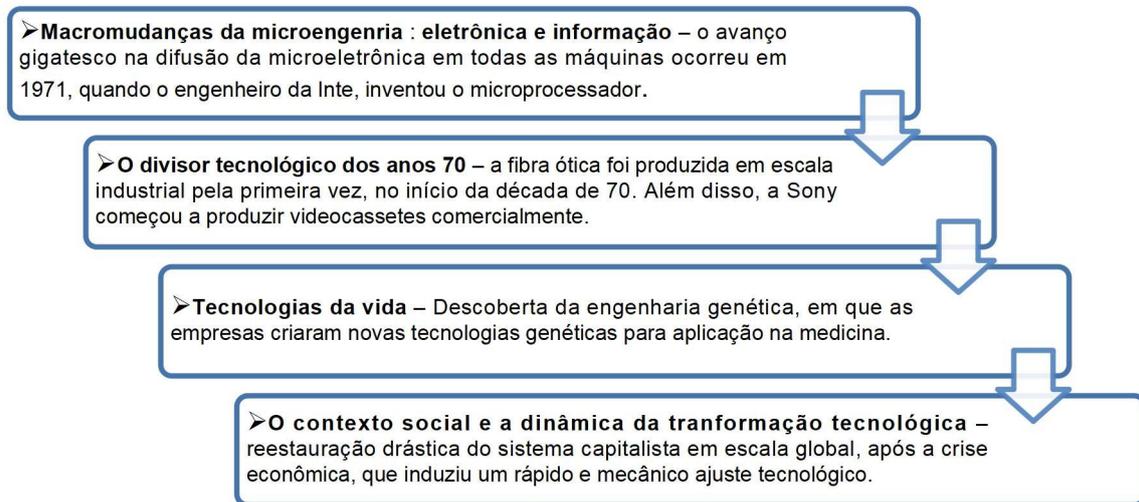
Nesse sentido, a tecnologia dentro do sistema do capitalismo, não deve ser pensada se não permeada nas relações sociais e no processo do desenvolvimento histórico dela. Então, pensando brevemente acerca deste processo, Lima e Faria (2010) ressalta que quando o feudalismo foi abrindo espaço para a modernidade, a razão foi liberta de modelos baseados na fé e leis divinas, o que possibilitou e potencializou a produção do conhecimento. Não obstante, Corrêa (1997, p. 250) infere que “o novo saber e as novas técnicas que se constroem a partir do colapso da sociedade feudal estão articulados às necessidades e problemas que se colocam no processo de estruturação de uma nova sociedade”.

De acordo com Lima; Pretto; Ferreira (2005),

[...] a ideia de Sociedade da Informação nasce no século XX, no ventre da sociedade capitalista global e os estudiosos neoliberais venderam a ideia de um mundo sem fronteiras, interligado, com nações interdependentes e empresas sem nacionalidade, desfrutando todas dos mesmos problemas só que em graus diferenciados, em constante harmonia. Esta forma de entender a globalização tem como fundamento uma ordem econômica única, vertical e universal, configurando-se numa das temáticas mais eloquentes nas arenas política, econômica e cultural (LIMA, PRETTO, FERRIERA, 2005, p.7).

Quando se fala sobre história da Revolução da Tecnologia da Informação, Castlles (2011), ressalva que o contexto histórico dessa revolução foi abordado várias vezes de forma bem detalhada, entretanto, faz-se mister compreender os principais marcos para compreender a interação entre cultura e sociedade. Para tanto, a breve história é dívida em:

Figura5 . Sequência histórica da Revolução da Tecnologia da Informação



Fonte: elaborado pela autora

Nas macro-mudanças da microengenharia, Castlles (2001) ressalta que só na década de 70 as novas tecnologias da informação se difundiram, em que acelerou o desenvolvimento sinérgico e emergindo um novo paradigma, construindo dessa forma, os três estágios da tecnologia, quais sejam: microeletrônica, computadores e telecomunicações. No que diz respeito ao divisor tecnológico dos anos 70, o autor relata acerca da importância dos contextos históricos do sistema tecnológico em que houve de maneira particular uma interação entre tecnologia e a sociedade. Para tanto, sobre as tecnologias da informação, o autor ainda contribui quando disserta que:

Todas têm algo de essencial em comum: embora baseadas principalmente nos conhecimentos já existentes e desenvolvidas como uma extensão das tecnologias mais importantes, essas tecnologias representam um salto qualitativo na difusão maciça da tecnologia em aplicações comerciais e civis, devido a sua acessibilidade de custo cada vez menor, como qualidade cada vez maior (CASTLLES, 2011 p. 64).

Nesse sentido, as tecnologias da vida abarcam os principais marcos da biotecnologia como a tentativa de remontar os principais acontecimentos na área, como a tabuletas de anotações babilônicas de 6000 a.C, o processo de fermentação, a descoberta da estrutura básica do DNA de Watson e Crick, por exemplo (Castlles, 2011). E mais ainda, após o isolamento do primeiro mamífero no ano de 1975 em

Harvard, houve uma corrida na abertura de empresas comerciais que subsidiariam as grandes universidades na tentativa de novas descobertas.

Agora, no contexto social e a dinâmica da transformação tecnológica, a emergência de novos meios tecnológicos na década de 70 pode ser atribuída a dinâmica autônoma das descobertas e difusão tecnológica, em que, o microprocessador possibilitou os avanços da tecnologia que permitiu que os microcomputadores funcionassem em rede, contribuindo assim, para a ampliação do potencial de novas tecnologias (Castlles, 2011).

Para tanto, vale ressaltar que o surgimento dessa sociedade em rede, não pode ser entendido sem a interação entre do desenvolvimento da tecnologia da informação e a tentativa da sociedade de reaparelhar o uso delas. E mais ainda, esses aspectos históricos da tecnologia da informação e comunicação se torna interessantes em dois aspectos, quais sejam:

O desenvolvimento da Revolução da Tecnologia da Informação contribuiu para a formação dos meios de inovação onde as descobertas e as aplicações interagem e era testadas em um repetido processo de tentativa e erro: aprendia-se fazendo. Esses ambientes exigiam (e na década de 90 ainda exigem, apesar da atuação on-line) concentração espacial de centros de pesquisas, instituições de educação superior, empresas de tecnologia avançada, uma rede auxiliar de fornecedores, provendo bens e serviços e redes de empresas com capital de risco para financiar novos empreendimentos (CASTLLES, 2011, p. 72).

Segundo Lima, Pretto, Ferreira (2005) emergem alguns movimentos no final do século XX e limiar do século XXI, que indicam novas formas de pensar políticas sociais, em que, surgem outra lógica de se mover no universo heterogêneo, difuso, multitemporal e multicultural, como por exemplo, Movimento Zapatista, Movimentos dos Sem-Terra e Movimento Antiglobalização. É nesse contexto, que inauguram os movimentos do internacionalismo políticos (globalização), orientado por interesses comuns de diferentes países, e ainda, interligado a isto, a globalização se instaura.

Nesse âmbito de globalização que as tecnologias de informação e comunicação são importantes, em que, articulam as redes educacionais existentes, e ainda, propõe avanços nas políticas educacionais que podem ser implementadas nas redes de educação.

Por conseguinte, Szczepanik (2014) incita que, tecnologia se refere aos procedimentos modernos e contemporâneos de produção de artefatos que supõem algum vínculo com a ciência. E para KLANOVICZ (2016), a tecnologia assume um papel central, uma vez que, por meio dela que se possibilitar a união e a vontade de mediação do conhecimento.

Segundo Lévy (2010), a tecnologia não cria relações com a cultura, mas sim, entre os atores que a inventam, produzem, utilizam e interpretam a diferentes técnicas existentes. Segundo o autor, as técnicas ainda,

carregam consigo projetos, esquemas imaginários, implicações sociais e culturais bastante variadas. Sua presença e uso em lugar e época determinados cristalizam relações de força sempre diferentes entre os seres humanos (LÉVY, 2010, p; 23).

Para tanto, Toschi (2002) pondera que a discussão existente entre os conceitos de técnica e tecnologia, auxiliam a compreensão das mídias e que, as técnicas não são somente invenções para o uso de instrumentos, que para além disso, são o aperfeiçoamento para o uso. Agora, a tecnologia é uma organização de processo técnicos que faz parte da cultura.

Nesse sentido, vale ressaltar que as mídias digitais são um meio tecnológico que integra conteúdos e mensagens, e que, algumas práticas educacionais resistem a inovações técnicas referente a sistema educacional. Para tanto, Libâneo (2003) corrobora dizendo que:

[...] as mídias apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, idéias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigida para ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas, etc. (LIBÂNEO, 2001, p. 70).

Nessa perspectiva, faz-se mister que a sociedade e, principalmente, os professores acompanhem o desenvolvimento tecnológico no processo de ensino e

aprendizagem, uma vez que, as tecnologias podem auxiliar a práxis. Para tanto, Nunes (2013), ressalta que:

As tecnologias de informação e comunicação estão alterando a relação entre ensinar e aprender. Abrem novos horizontes e oferecem aos educadores a possibilidade de utilizar diversas ferramentas que podem melhorar o processo de ensinoaprendizagem, tornando o ato de aprender mais interativo, concreto e cooperativo (NUNES, 2013, p. 24).

Nesse sentido, no mundo mediado pelas mídias digitais, as inter-relações existentes na escola, especificamente, a professor e aluno, passaram por mudanças em que possibilitam que os professores (re)pensem e (re)construam conceitos toda sua prática pedagógica diante de todo o universo possível das mídias digitais. Para tanto, Peixoto e Oliveira (2021), afirma que é difícil ignorar as experiências proporcionadas pelas unidades escolares com as mídias digitais, uma vez que, elas podem ser inseridas nos mundos onde convivem e vivenciam os estudantes, além de que, grande parte do conhecimento está disponível na rede, e, na maioria das vezes possuem livre acesso.

Nesse ínterim, a tecnológicas de informação e comunicação podem influenciar parte da vida do estudante e dos professores, visto que, elas podem possibilitar diferentes tipos de aprendizagens em diferentes momentos dos estudantes. Nessa perspectiva de inserção no mundo digital, é necessário que os estudantes sejam protagonistas do próprio aprendizado e o professor um agente mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem. Peixoto e Oliviera (2021), afirma que:

Nesse mundo mediado pelas mídias digitais, é necessário que os estudantes trabalhem como colaboradores em projetos dentro ou fora das escolas, que pesquisem, colem dados, escrevam, publiquem, editem vídeos de forma cooperativa com outros estudantes (PEIXOTO E OLIVEIRA, 2021, p. 87).

Consoante a isso, a apropriação desse movimento de utilização das mídias digitais na escola, parte do momento em que, existem políticas públicas voltadas para a inserção e aquisição de recursos e aparelhos tecnológicos, bem como

formação continuada para os professores, gestores e secretaria, ou seja, todo o corpo administrativo e docente das unidades escolares, pois, a partir do contato e percepção de que as mídias podem ser ferramentas de aprimoramento das práticas pedagógicas, essa vertente podem causar impactos positivos na educação.

Nesse sentido, Kenski (2009), afirma que a utilização de ferramentas digitais por professores, podem ser:

[...] um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas (KENSKI, 2009).

Nesse sentido, Peixoto e Oliveira (2021), afirmam que existem situações diversas que podem prejudicar a utilização dos recursos midiáticos nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, uma vez que, é necessário contar com processos formativos mais eficientes, que de certa forma, auxiliem o professorado a compreender os sujeitos tecnológicos e as ferramentas que uso para atingir objetivos nas salas de aulas.

Por conseguinte, existem percalços acerca da utilização das tecnologias digitais na prática pedagógica, que seja pela diversidade de realidade que estudantes estão inseridos, pela falta de recursos tecnológicos disponíveis para os estudantes e/ou professores, quanto pela ineficiência dos professores em não dominar o uso desses recursos (Kenski, 2009).

Lutz (2014) corrobora com essa ideia, ao relatar que as novas tecnologias estão cada mais atuantes na vida dos estudantes, e que, se os mesmos não se adaptarem a essa realidade, podem ser considerados analfabetos tecnológicos. Para tanto, cabe as unidades escolares a responsabilidade de preparar os estudantes e desenvolver o aluno para atuar em sociedade como cidadão crítico, reflexivo e ativo na sociedade.

Para Freitas e Almeida (2012):

Dentro de uma nova pedagogia que acolha metodologias de ensino com o uso das TIC's, além da facilidade e da qualidade de informações que se tornam disponíveis e das inúmeras possibilidades de um processo de aprendizagem interativo/construtivo, espera-se contribuir para a autonomia intelectual do aluno. Ao adaptar-se ao uso das tecnologias, ela poderá buscar respostas às suas próprias inquietações, e essa busca –incluindo-se aí a seleção e análise das informações, é uma das maiores contribuições que a aprendizagem pela tecnologia pode dar ao aluno (FREITAS E ALMEIDA, 2012, p. 32).

Nesse sentido, os autores corroboram ainda que, uma nova prática deverá mostrar que a utilização das tecnologias nas unidades escolares precisa ser realizada de maneira interativa e não expositiva, em que, o aluno deva atuar sobre as tecnologias, de maneira que, interaja, pesquise, intérprete, reflita, construa e agregue conhecimento. E ainda que, ela inicia, mas transcende a exposição de conteúdo como substitutos de cartazes e lousa (Freitas e Almeida, 2012).

Castells (2005), também afirma que

É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quem são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial e de acordo com os projectos e as decisões de cada sociedade, de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede (CASTELLS, 2005, p. 19).

Nesse contexto, segundo Peixoto e Oliveira (2021) a escola precisa encontrar sua necessária função no mundo da conectividade, levando em consideração a sua influência na formação do sujeito contemporâneo, o qual encontra-se cada vez mais ligado ao desenvolvimento das tecnologias e mídias digitais.

Para tanto, Saviani (2008, p. 13) discute que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Desta maneira, as especificidades da educação de crianças, adolescentes e jovens, se faz mister o envolvimento dos profissionais da educação estarem envolvidos no contexto escolar, e mais ainda, de apropriarem-se de conhecimentos que permeiam a rede tecnológica, o mundo da conectividade, e, nesse sentido, terem a percepção de como a sociedade avança, os instrumentos e metodologias educativas precisam de serem (re)formados. E ainda, a formação continuada de professores é uma necessidade, na medida que, a formação inicial pode não fornecer subsídios necessários para a integralização das mídias na sala de aula.

Portanto, para que haja uma transformação de indivíduos mediante a utilização de tecnologias de informação e comunicação, é imprescindível que a inclusão digital abarque uma perspectiva pedagógica que as relacione com o conhecimento científicos, e ainda, que exista uma articulação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 AS TIC'S COMO POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

O movimento de globalização, processo que em linhas gerais, compreende o fim das fronteiras comerciais entre os países, vêm transformando o modelo de sociedade até então experimentado, devido à incorporação de mídias digitais que permitem novo relacionamento com a informação e com a comunicação, por meio de tecnologias como a internet nas atividades cotidianas e acadêmicas, o que afeta também todo o processo de ensino-aprendizagem que não pode mais ignorar as novas tecnologias da informação e da comunicação, doravante NTICs.

Behrens (2009), relata que:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta (BEHRENS, 2009, p. 77).

Nesse sentido, de acordo com Girardi (2011) as novas tecnologias da informação e comunicação trazem perspectivas para as escolas no sentido em que auxiliam na construção de novas propostas pedagógicas que utilizem as TICs como mediação do processo ensino/aprendizagem. Posto que, as Tecnologias de Informação e Comunicação no âmbito educacional cada vez mais se torna importante, entretanto, faz se necessário que os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham ciência de que, para que as “possibilidades propiciadas por este instrumento sejam usadas adequadamente, transformando os educandos em agentes capazes de atuarem de forma crítica e participativa no cenário tecnológico contemporâneo” (GIRARDI, 2011).

Em contrapartida, as tecnologias auxiliam para além dos aspectos educacionais, que segundo Moran (2009):

As tecnologias nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos. Se somos pessoas abertas, elas nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança (MORAN, 2009, p.27).

A rápida inserção das NTICs no meio educacional, conforme Nascimento, Farias, Martins (2020), se deve ao fato de que elas entram na escola como recurso didático e pedagógico no contexto escolar potencializador da mediação do processo de ensino e de aprendizagem realizado pelo professor. Nesse interim, vale ressaltar, que numa visão tradicional, é comum que venha à tona a resistência entre os educadores, no sentido de rejeitar o uso das NTICs, uma vez que, mudanças implicam na saída da zona de conforto: pesquisas, métodos, técnicas de ensino, materiais didáticos, e a própria formação docente, terão que ser repensadas, o que não significa modificar a cultura da escola, mas sim inseri-la na cultura digital.

Tendo em vista, a relação as TIC e o contexto escolar, conforme Girardi (2011):

É imprescindível que as TICs façam parte do contexto escolar, no entanto todas essas mudanças que estamos vivenciando, exigem por sua vez um sistema educacional renovado e simultaneamente criativo, e para que os educadores consigam atender de maneira ampla e satisfatória estas novas

exigências muitas ações precisam ser vistas e revistas. Para refletir sobre estas questões e sua importância para a educação é preciso, sobretudo, pensar em uma educação que leve em consideração o tipo e a qualidade de escola que se pretende construir. Portanto uma educação permeada pelo o uso da TICs deve ter como base o ser humano e suas múltiplas necessidade (GIRARDI, 2011).

Nessa direção, as aulas se constituem janelas abertas para o mundo, correspondendo assim, às expectativas do ensino no cenário global atual, o qual não mais permite que seu estudo se limite a aulas teóricas, exercícios de fixação e memorização. Para tanto, as novas tecnologias de informação e comunicação cada vez vem adquirindo maior relevância na educação, e mais ainda, fica evidente a necessidade de adaptação ao novo currículo escolar, na busca de estreitar a interação dos alunos com as novas tecnologias (GIRARDI, 2011). Diante desse quadro constantes mudanças se operam no contexto educacional: aulas que reclamam métodos, abordagens, estratégias e recursos que alterem paradigmas devido à inserção das tecnologias de informação e comunicação; a necessidade de repensar a prática docente de forma que acompanhem o progresso; alunos que precisam desenvolver múltiplas capacidades entre outros ilustram o exposto. De acordo com Demo (2009)

Na prática as novas tecnologias não destronaram o professor; ao invés, encontraram seu lugar mais adequado, realçando a nobreza da função maiêutica e autopoietica. Olhando, ainda, do ponto de vista da inclusão digital, torna-se cada dia mais claro que seu papel é mais decisivo: a inclusão digital mais digna e justa é aquela feita através das alfabetizações, entrando no processo de aprendizagem dos estudantes e professores (DEMO, 2009, p.110).

Entretanto, esses insumos assumem feição negativa se docentes não estiverem aptos a utilizá-los, pois, eles podem acentuar práticas antigas e/ou tradicionais de ensino sob falso semblante de modernidade, se faz necessário então que professores estejam bem preparados para esgotar as suas possibilidades de uso, uma vez que se mudam os recursos sob o risco de as práticas permanecerem as mesmas. Assim sendo, cabe aos docentes direcionar os estudantes para que saibam fazer escolas, não apenas acerca de informação, mas sim, criar condições para que ele compreenda sua atuação em sociedade (Girardi, 2011). Em

contrapartida, essa situação representa um grande desafio para as instituições de ensino e deve ser encarado, visto que não há como escapar do uso das tecnologias, as instituições de ensino que não se adequarem às mudanças e incorporarem os novos aparatos tecnológicos correm o risco de se tornarem ultrapassadas.

Consoante a Moreira, Cavalcante, Meireles (2014), junto às tecnologias, entra na escola o sentimento de substituição da relação docente-ensino, fator que contribui com a resistência entre os educadores, no sentido de rejeitar o uso das NTIC. Na esteira desse raciocínio, os autores assinalam para que ocorra uma integração reflexiva, que capacite os professores a usar e lidar positivamente com a tecnologia de informação.

Acerca dos desafios dos docentes utilizarem as TIC's, De Oliveira (2015) ressalta que:

A principal dificuldade de se incorporar as TIC no processo de ensino, é o fato de o professor ser ainda apontado, o detentor de todo conhecimento. Hoje, diante das tecnologias apresentadas aos alunos, o professor tem o papel de interventor dessa nova forma de ensino, dando o suporte necessário ao uso adequado e responsável os recursos tecnológicos. Para que isso aconteça, o professor deve buscar, ainda em sua formação, se atualizar não só dentro de sua especialidade, mas também, dentro das tecnologias que possam auxiliar em suas práticas pedagógicas (DE OLIVEIRA, 2015).

Masetto (2009) nos remete a uma importante reflexão acerca da importância da mediação pedagógica, reforçando que o docente deve ser um mediador/facilitador do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, atuar como uma ponte entre o aprendiz e aprendizagem, enfatizando o sujeito principal da educação, qual seja, o aluno. Vale a pena ressaltar que, o educador deve se portar de maneira flexível e reflexiva diante das novas descobertas dos estudantes, a fim de que, se sintam estimulados na busca de conhecimento.

Noutro sentido, deve-se atentar para os principais entraves da incorporação de novas tecnologias à epistemologia consolidada: despreparo docente para lidar com esses insumos, uma vez que, de acordo com Morin (2005) um dos principais entraves para a utilização das TICs na educação brasileira é a falta de conhecimento e domínio dessas tecnologias por grande parte dos professores. E ainda os docentes

enfrentam a falta de assessoria e manutenção para a utilização deles, carência financeira para seu financiamento, e falta de percepção de seus benefícios.

A introdução dessas tecnologias na educação, exige uma formação bastante ampla dos professores, uma vez que, segundo Valente (1998) o professor precisa passar por uma formação para assumir o papel de facilitador/mediador da construção desse conhecimento e deixar de ser o “transmissor” de informações para o aluno.

As tecnologias alteram de maneira muito rápida, sempre produzindo inovações, e, no meio educacional o desafio é alcançar objetivos a fim de promover ensino de boa qualidade com o auxílio das ferramentas tecnológicas (De Oliveira, 2015).

Silva (2010), assinala que:

É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2010, p.76).

No âmbito escolar, segundo De Oliveira (2015) a incorporação das TICs devem auxiliar os gestores, professores, estudantes e servidores das unidades escolares, uma vez que, por meio delas a escola pode passar pro processo de transformação em um lugar democrático, promotor de ações educativas que transcenda os limites da sala de aula, respeitando as multiplicidade de pensamentos existentes, e mais ainda, capaz de reconhecer a diferentes maneiras de pensar e curiosidades dos estudantes de maneira menos arbitrária.

Paradoxalmente, necessário se faz ressaltar que o uso de aparatos tecnológicos, por si só, não consegue solucionar os percalços enfrentados no ensino e aprendizagem tampouco operar “milagres” para a aquisição de conhecimento de um momento para o outro. Eles funcionam apenas como facilitadores nesse processo que em hipótese alguma, poderão substituir a figura do professor, o qual se constitui peça fundamental para apontar os caminhos que o aprendiz deve trilhar até a aquisição da autonomia (Girardi, 2011).

Segundo Moran (2012) a informatização está gerando novos saberes, e partir disso, precisamos repensar o papel dos professores nesse cenário, e ainda, é preciso educar para além de conteúdo, é preciso dar significado ao conhecimento, é preciso encontrar o sentido ao que se faz, e também, cabe discutir o papel dos computadores no processo de ensino e aprendizagem e o educador como permanência dentro dessa nova perspectiva.

Dentro dessa percepção, a escola necessita desenvolver um pensamento que tem um papel de formação cidadãos consciente e crítico, e para isso, os professores necessitam acompanhar as modificações. Para Perrenoud (2000):

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENAUD, 2000, p, 128).

De acordo com Vieira (2011), há duas vertentes possíveis para os professores fazerem a utilização das TICs no ambiente escolar, quais sejam: o uso delas para a instrução dos estudantes e a criação de possibilidades para que os estudantes descrevam seus pensamentos, a fim de que, reconstruam por meio de novas linguagens. Para tanto,

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos (VIEIRA, 2011, p. 4).

Seguindo a linha de pensamento, segundo Freire e Prado (1998), para que a escola ultrapasse os limites de modismo, é necessário o investimento para modificação da escola a novas iniciativas, com o intuito de que, as propostas mediadas por tecnologias atinjam de forma significativa o principal agente do processo educacional, qual seja, o aluno.

Nascimento, Farias, Martins (2020), afirmam, que o professor desempenha papel fundamental no sentido de planejar cuidadosamente atividades para que os estudantes se tornem navegadores críticos autônomos. Ademais, cabe a cada professor, conscientizar-se de que não basta ter o conhecimento das mudanças quanto às novas tecnologias de informação e comunicação. É necessário, que se dedique na busca por uma formação constante e dessa forma, romper com a concepção de sala de aula tradicional, mudando-se espaços, materiais didáticos e métodos, na medida em que os estudantes tenham um suporte nessa era digital, usando-a não apenas para diversão, mas, principalmente para aprendizado.

Consoante a isto, Valente (1998) alerta que:

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividos durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir (VALENTE, 1998).

Diante dos argumentos expostos, evidente que o estreitamento dos laços entre tecnologias e educação, caracteriza-se necessário e urgente, visto que mais cedo ou mais tarde as instituições de ensino terão que acompanhar essas mudanças de forma a não se tornarem obsoletas.

O estreitamento dos laços entre as novas tecnologias e a formação de professores, caracteriza-se necessária e urgente, visto que esta relação proporciona um alicerce para os desafios atuais e futuros da educação, como dito, mais cedo ou mais tarde as escolas e universidades terão que acompanhar essas mudanças.

Na atualidade, com a inserção das TIC's no contexto escolar, é possível que os alunos tenham acesso a diversos programas, via internet, a serem explorados na abordagem de conteúdos indispensáveis a sua formação. No entanto, o que se observa é que na maioria das vezes esses recursos não chegam acompanhados de preparação dos professores para uma boa utilização dessas tecnologias como recursos pedagógicos. Isto ficou bastante evidenciado neste estudo. Com esse entendimento, defendemos

que as TIC's podem ser consideradas como excelentes recursos nas atividades pedagógicas da escola pública na atualidade, no entanto, se os professores não estiverem preparados para o seu uso adequadamente, podemos ter escolas bem equipadas tecnologicamente, porém, com práticas de ensino tradicionais sem atrativo nenhum para os alunos (NASCIMENTO, FARIAS, MARTINS, 2020, p. 14).

Ademais, cabe a cada professor, conscientizar-se de que não basta ter o conhecimento das mudanças quanto às novas tecnologias de informação e comunicação. É preciso, seu engajamento na busca por formação continuada e dessa forma, romper com a concepção de sala de aula já cristalizada, mudando-se espaços, materiais didáticos e metodologias, na medida em que os estudantes poderão se inserir na cultura digital.

4 - O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EMERGENCIAL DOS DOCENTES, EMPREENDIDO PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS NO REANP

Neste capítulo, abordar-se-á as principais características da história da educação brasileira e do processo de formação continuada de professores, realizada em caráter emergencial, pela Secretaria de Estado da Educação desde o início do REANP em 2020 até o fim de 2021. Com a instauração de situação pandêmica no início do ano de 2020, a SEDU-GO, precisou criar ações emergenciais para empreender a formação de seus professores, visando dar condições para que professores e gestores pudessem ofertar as aulas no REANP, sem considerável perda de qualidade.

Por tratar-se de transformações complexas, desconhecidas e inovadoras, aliadas ao cenário social de insegurança, medo e dor instaurado em 2020, analisar o processo de formação docente que foi empreendido neste período, requer um olhar singular, levando em consideração as especificidades, na tentativa de expressar a multiplicidade de variáveis que criaram cenários desafiadores tanto para o poder público: a SEDUC-GO, quanto para professores e, principalmente, para nossos estudantes. Pautados em Pimenta, Aranha, Bonnewitz, Theodoro, Nogueira, Vieira Brzezinsk. Este, forma-se o objetivo principal deste capítulo de trabalho.

4.1 – Aspectos da Educação Brasileira e perspectivas de Formação Inicial e Continuada de Professores.

As discussões envolvendo a formação inicial e continuada de professores é tema recorrente da literatura educacional desde a década de 1990. (Pimenta, 1994), aborda em “Formação de Professores: Identidade e saberes da docência” vários aspectos importantes sobre formação docente nesta década. Para ela autores como Cunha, Zeichner, Perrenoud, Garcia e Benedito, já propunham análises sobre a formação inicial e continuada de professores baseadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Desde a década de 1990 até a contemporaneidade, as transformações no âmbito educacional foram amplas e significativas, mas mesmo

após este grande lapso temporal, que possui inúmeras transformações, as discussões sobre a formação de professores ainda constitui-se palco central da episteme educacional.

Analisar a esteira temporal sobre a formação docente é fundamental para compreender a condição atual que encontra-se esse processo formativo. De acordo com Nóvoa et al. (1995, p. 14), "[...] o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)".

Pimenta, 1994, traz para discussão que os cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, de professores, ignoram a realidade da escola, insistindo em perpetuar o currículo formal e burocrático, criando, por sua vez, um abismo entre a realidade da prática docente nas Unidades Escolares e o que é ensinado no processo de formação docente. Se na década de 1990, já era comum tal problema formativo, atualmente, ainda, precisamos avançar consideravelmente, para que a práxis escolar seja ponto de partida para a oferta da formação inicial e continuada dos professores deste país.

Um exemplo claro da perpetuação do distanciamento entre a teoria ensinada nos cursos formativos e a prática docente vivenciada, pode ser observada com a implementação do REANP em Goiás, após a deflagração da pandemia da COVID-19. Se o processo de formação continuada de professores no Brasil, andasse ligado ao desenvolvimento social e a realidade tecnológica do século XXI, os esforços para a formação emergencial dos Professores para utilização das TICs poderiam ser menores e/ou mais fáceis. Ocorre que, mesmo, com o grande aumento, disponibilização e uso de aparelhos e recursos tecnológicos por parte de estudantes e professores, o labor educacional, sustentado pelas políticas públicas e normatizações escolares rígidas e ultrapassadas exploravam pouco o uso da tecnologia nas aulas, principalmente, no tocante ao uso do celular.

Ainda para Pimenta, 1994, os cursos de suplência e atualizações conteudistas, não são suficientes para conseguir alterar a prática pedagógica em sala de aula, o que faz-se necessário emergir novas formas de repensar o processo de formação docente, guiadas, segunda autora, para caminhos que elucidem a discussão sobre identidade do professor. Neste trecho, podemos observar aspectos

importantes que Pimenta aborda sobre a importância de definir elementos preponderantes sobre a identidade do docente:

“A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como reposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 1994, pg. 18).

Desta forma, o processo formativo de professores, seja ele inicial ou continuado, precisa, obrigatoriamente, incorporar as transformações históricas-sociais que estão em constantes mutações e em efervescências, para que então, ele seja capaz de proporcionar condições para que os professores sejam conscientes de sua identidade e seu papel no processo de ensino aprendizagem.

Sobre a importância da formação inicial dos professores, Pimenta, 1994, afirma que:

“Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício de profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que o professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicas-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidade, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1994, pg. 18).

Como Pimenta evidencia com maestria, a licenciatura deve ser mais que o oferecimento de conhecimentos estáticos, burocráticos, pautados em teorias tecnicistas necessárias para a formação de mão-de-obra para o sistema capitalista. Os cursos de licenciatura, que compreendem a formação inicial dos Professores, devem ser os responsáveis por fornecer condições para germinar a essência da identidade da profissão nos estudantes. Professores precisam ter consciência da sua identidade e do seu papel no âmbito social.

Ainda, segundo PIMENTA, 1994, pg. 19:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Desta forma, a significação social da profissão é extremamente importante para o processo de formação docente. O olhar social e a inclusão das preocupações com a função social da Escola, são elementos preponderantes para pensarmos sobre formação de professores em Goiás.

Para Aranha 1989, a formação docente, inicia-se ainda mais precocemente, podendo embrionariamente ser construída já na escola. Bons professores já devem ter sua formação iniciada ainda na educação básica.

“Escola universal, leiga e gratuita; escola única, que não separe formação e profissionalização, saber e fazer, trabalho intelectual e trabalho manual; integração entre escola e comunidade; adequada formação dos educadores quanto aos três aspectos de competência, politização e profissionalização, e ainda mais, visando à formação de educadores, como também de pedagogos, historiadores da educação, cientistas da educação e filósofos da educação.” (ARANHA, 1989, p. 9).

Para estabelecer reflexões sobre uma formação docente que contribua para a formação de uma identidade do professor, adequada para as especificidades da escola contemporânea, principalmente em períodos de crise, como o vivenciado após o ano de 2020, faz-se necessário remeter-nos a aspectos importantes da trajetória educacional ao longo do tempo. Mesmo em pesquisas contemporâneas como esta, curvar-nos ao passado educacional, sempre nos permite compreender elementos importantes que subsidiam nossas reflexões atuais.

Toda análise educacional que se desvencilhe do contexto histórico, se torna superficial e estática, desta forma, para compreender como a SEDUC-GO, realizou a formação emergencial dos Professores para atuarem no REANP, precisamos nos pautar na literatura educacional, principalmente, para elucidar como os problemas sociais, com exemplo a pandemia, afetam o cenário educacional existente.

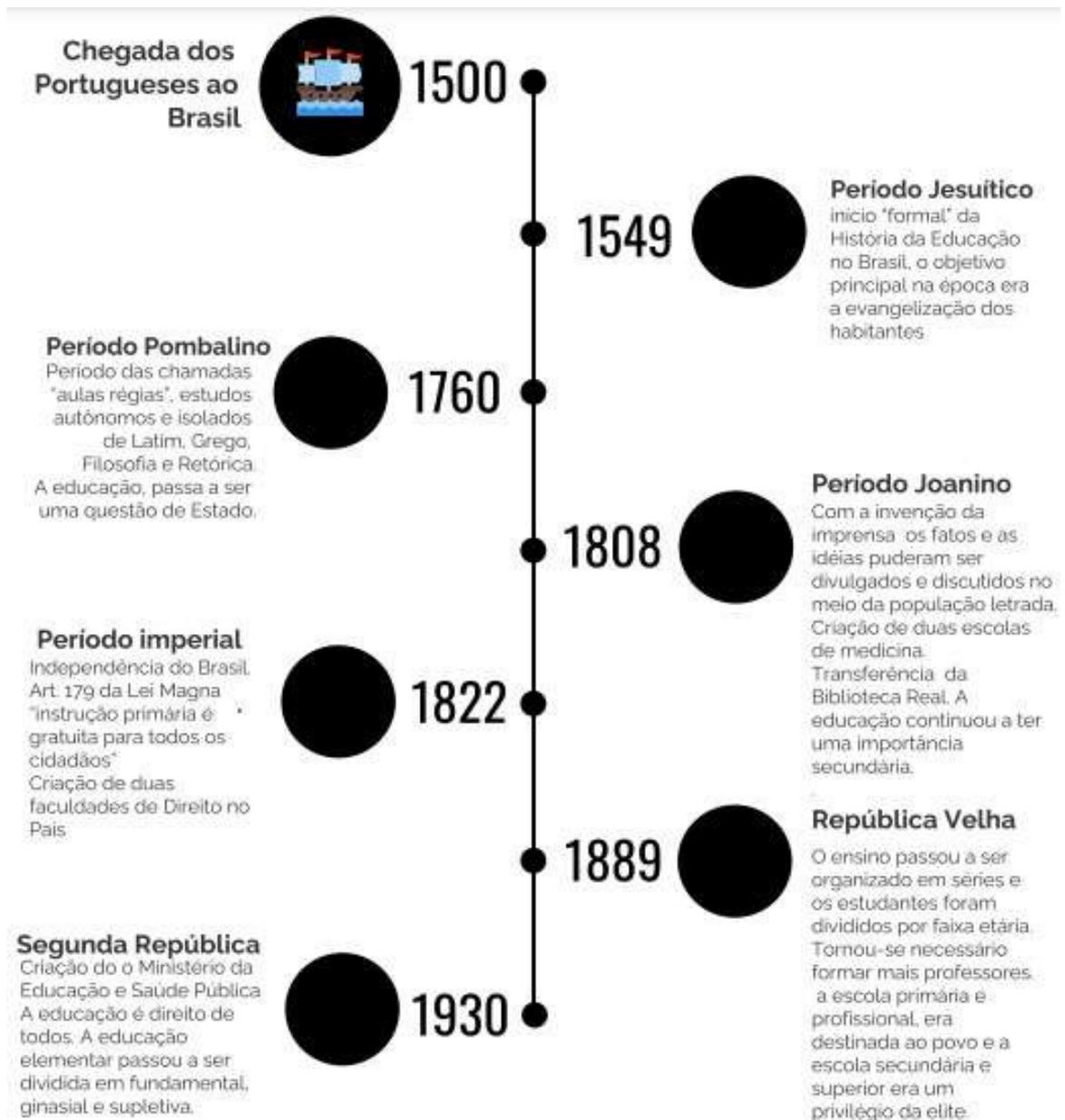
A filósofa e escritora Aranha 2006, aborda a preocupação com a importância de estudar a Educação por vários ângulos e aspectos. Em uma de suas principais

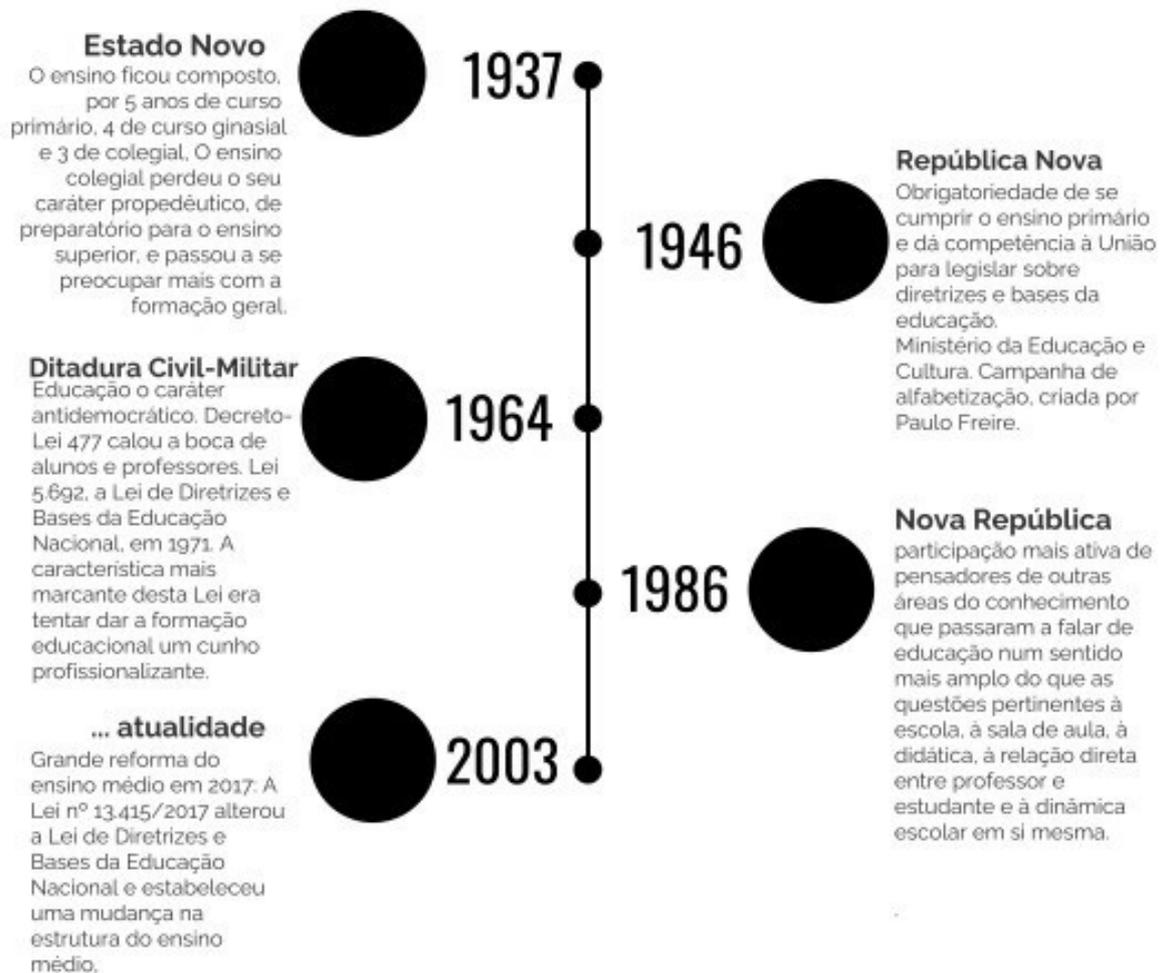
obras a autora traça um panorama com aspetos da educação brasileira ao longo do tempo, desde a educação colonial jesuítica, até a contemporaneidade. O primeiro conceito básico presente em Aranha (2006) que se enquadra perfeitamente para a reflexão sobre formação de professores que abordamos; é a máxima: o homem é feito de tempo, não havendo assim um modelo universal humano, mais sim um contexto histórico de grande importância a ser analisado.

Desta forma, se a Educação é influenciada pelas transformações do tempo, a formação de professores, também é. Todos os aspectos históricos e sociais devem ser incorporados no processo de formação docente. Já que “somos resultados do nosso tempo” compreender o contexto social, político, cultural e econômico em que a escola está inserida é passo fundamental para compreensão da formação emergencial de professores realizadas em Goiás, durante todo o REANP.

Pensando na compreensão do contexto histórico para o desenvolvimento educacional e para elucidar as principais transformações educacionais brasileiras, trazemos abaixo, uma linha do tempo da história da Educação brasileira, que nos auxiliam na compreensão da importância do contexto histórico para as transformações educacionais deste país.

Figura 6. Linha do tempo da história da educação brasileira





Fonte: VILELA, Thiago Dutra. Linha do tempo da História da Educação no Brasil. OCOMPRESSO, 2009.

Com base no esquema acima, percebemos que a cada transformação histórico-social, o modelo educacional era alterado, estando, portanto, ligados e em constantes transformações. O mesmo ocorreu em 2020 com a deflagração da pandemia. O REANP surgiu como alternativa para medidas e políticas públicas de isolamento social para a contenção do vírus. As transformações empreendidas pela pandemia em Goiás, foram várias, profundas e, alteraram, principalmente, o setor educacional. Este é um dos motivos, da necessidade de estudar sobre a formação docente que a SEDUC-GO, ofereceu aos seus professores neste período.

Segundo Sofia Vieira (2002), sempre que a sociedade se depara com transformações, a escola e o meio educacional acabam sofrendo seus reflexos.

Cientes dessa relação educação/contexto histórico, podemos nos nortear pela retrospectiva dos modelos educacionais ao longo do tempo.

Na busca por elementos que nos faça compreender parte do processo de educacional e de formação docente no Brasil, e, especificamente, em Goiás. Faz-se necessário elucidar aspectos da Legislação Educacional brasileira, suas diretrizes e literatura em geral. Como a SEDU-GO é um órgão governamental, todas as suas ações são baseadas na legislação educacional brasileira vigente.

Geralmente a leitura das Leis e destes documentos é entusiasta e gratificante, principalmente, para os amantes da Educação. Os preceitos de liberdade, igualdade e justiça, constituem a base central de todos os documentos políticos criados para o setor educacional. O campo metafísico legislativo brasileiro é encantador, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação nacional, é um exemplo disso. Em seu 2º artigo, a Lei já aborda como princípios básicos da Educação: a igualdade de acesso e permanência, a liberdade de criação e valorização da solidariedade humana.

Esses preceitos são fundamentais para um processo educativo construtivo e significativo, entretanto, os docentes estão sendo formados para isso? As Unidades Escolares do país conseguem cumprir o estabelecido? As escolas brasileiras promovem a liberdade, a igualdade e a solidariedade humana? O sistema educacional existente, consegue, na prática, driblar e colaborar para erradicação das diferenças e desigualdades sociais existentes? Estes questionamentos são primordiais para propormos reflexões sobre a formação docente em Goiás.

Apesar da Escola ter sido institucionalizada para combater e diminuir as desigualdades sociais, segundo a Teoria de Reprodução Cultural e Social do Sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu, ela é o local de manutenção e reprodução das desigualdades encontradas na sociedade, por este motivo, um professor bem preparado faz total diferença no cenário educacional.

Também, segundo BONNEWITZ, 2003, p.113 “[...] a escola, longe de reduzir as desigualdades sociais, contribui para reproduzi-las”. Desta forma, compreender o papel da Escola na sociedade contemporânea constitui-se como um dos principais desafios para as pesquisas de formação de profissionais da educação contemporâneas. A instituição de ensino recebe, juntamente com as disparidades

dos discentes, todos os seus problemas sociais, acumulados das várias esferas da vida humana. Atualmente, a crise derivada da pandemia, foi o grande desafio a ser enfrentado por todos.

Lerche nos alerta sobre a importância da Escola na formação social dos discentes. Para ela, além de transmitir o conhecimento pedagógico e os conteúdos tradicionais a Escola atual deve-se renovar e promover uma educação para vida. Entretanto, segundo a Teoria de Bourdieu, a maioria de nossas Escolas não conseguem educar para vida e acabam reproduzindo e reforçando os problemas sociais existentes

As instabilidades sociais e principalmente familiares impulsionam o desenvolvimento dos problemas escolares, presente em grande maioria nas Escolas pública. Os problemas sociais e familiares como a pobreza, as intolerâncias, o preconceito, racismo, entre outros, estão inseridos em larga escala na vivência escolar, dificultando, desta forma, o processo de aprendizagem equitativo.

Estamos assistindo, na sociedade moderna, à crise do modelo de Estado, do emprego, da família, enfim, a crise do homem moderno. Diante de tantos desafios o nosso papel enquanto educadores, é auxiliar os jovens a compreender melhor esse mundo repleto de tantas variáveis (THEODORO, 2010, p. 50-51).

Para que a Escola (Educação) consiga cumprir seu papel de importância na vida social da comunidade, várias medidas devem ser adotadas, principalmente, no tocante a formação inicial e continuada de Professores. Inúmeras teorias educacionais trabalham constantemente em pesquisas sobre formas, maneiras e ações que corroborem para a melhoria da qualidade educacional e o desenvolvimento da Educação de forma geral. Na maioria delas, a formação docente é um dos aspectos principais.

Existem teorias que abordam pensamentos e posturas com positividade, argumentando que a Educação é capaz de transformar a vida das pessoas, outras, como a teoria sociológica de Bourdieu, apresentam abordagens pessimistas, elucidando que a Educação (Escola) não é capaz de transformar a vida das pessoas, mas reafirmar as mazelas presentes na sociedade.

Pierre Bourdieu é, sem dúvidas, um expoente sociólogo educacional,

conhecido mundialmente por suas teorias sobre a função da Educação na sociedade. Sua Teoria de Reprodução Social e Cultural reflete o momento vivenciado por ele, na Europa da década de 1960.

O que ocorre nos anos 1960 é uma crise profunda dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Abandona-se o otimismo das décadas anteriores em favor de uma postura bem mais pessimista. Pelo menos dois movimentos principais parecem estar associados a essa transformação do olhar sobre a educação. Em primeiro lugar, tem-se, a partir do final dos anos 50, a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. Embora os resultados dessas pesquisas não tenham conduzido imediatamente à rejeição da perspectiva funcionalista – visto *É Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002 1 7 que foram interpretados como indicadores de deficiências passageiras do sistema de ensino que poderiam ser superadas com maiores investimentos – contribuíram para minar, a médio prazo, a confiança na tão propalada igualdade de oportunidades diante da escola (NOGUEIRA, pg. 16, 2002).

Como visto na citação acima, a Teoria proposta por Bourdieu revela importantes características da época vivenciada por ele e por seus contemporâneos. A educação e os estudos sobre ela, passam por transformações ao decorrer do tempo, estando sempre relacionada ao contexto histórico do período. Desta forma, existem teorias educacionais distintas e complementares de acordo com respectivos períodos e momentos da história humana.

Ao pensar em sua Teoria Educacional, Bourdieu destacou os problemas e aspectos sociais, políticos e econômicos existentes. Em toda análise educacional eles devem ser considerados; uma teoria que não os aborde se torna superficial e mutilada. A educação se constitui enquanto uma rede ampla e complexa, que foge a quaisquer regras, pois é em sua essência humana. Então, ao propor sua teoria, Bourdieu a defendeu baseado em elementos vivenciados por ele naquela época, mas que ainda fazem-se presentes atualmente.

Desta forma, o cenário caótico criado durante o período de REANP, precisa ser levado em consideração para analisarmos a formação docente em Goiás. Outra contribuição complementar para a teoria de Bourdieu, é elucidado por José Carlos Libâneo, em *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Um dos pilares

desta obra de Libâneo, liga-se ao explanado no início deste capítulo: a grande diferença entre a teoria e a prática educacional. Para Libâneo as reformas educacionais brasileiras superficializadas, tentam tapar o “sol com a peneira”, e ficam sempre no papel. Até mesmo a construção dos planos nacionais da educação, como o Manifesto dos pioneiros de 1932, a LDB 4024/61, que buscavam melhores condições e qualidade para a educação, bem como sua gratuidade e laicidade, não conseguiram, erradicar os problemas sociais e cumprir o que fora escrito.

Apesar das políticas públicas não conseguirem suprir as necessidades e carências reais, acabando por permanecerem no papel, negar o avanço educacional brasileiro ao longo do tempo, também se constituiria uma análise favorável. Reconhecer os avanços é necessário para impulsionar a evolução. Esta perspectiva vai ao encontro das teorias positivas sobre a Educação, que também são importantes e precisam ser refletidas.

Ao longo do complexo processo histórico educacional várias entidades regularam e ainda regulam a rede. Essas instituições são variadas e regularmente não conhecem a realidade e as carências vivenciadas pelos educadores. O Banco Mundial, o PNUD², a Unesco³ e o MEC⁴ são sem dúvidas as principais instituições que regulamentam a Educação, inclusive em Goiás. O principal problema dessa interferência, principalmente quando ela vem de fora, é a prioridade econômica e política presente nas políticas públicas lançadas por essas instituições. Geralmente o objetivo primordial que deveriaser a qualidade da educação e a formação docente, se torna secundário, por motivos políticos e econômicos, dos interesses elitizados. Este é um dos fatores que corroboram para que as Unidades Escolares acabem por manter e reforçar os problemas sociais e as desigualdades.

Outro exemplo de que a legislação educacional sempre tem no papel as melhores intenções e ações para a promoção da qualidade Educacional é o PNE de

² Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, um programa integrante da ampla rede de controle e iniciativas da ONU, (Organização das Nações Unidas). O principal objetivo do PNUD é colaborar para o desenvolvimento das nações em crise.

³ Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, também é integrante da ONU, e responsável por fiscalizar, gestar e estabelecer metas para o desenvolvimento educacional e cultural das nações no mundo.

⁴ Ministério da Educação do Brasil, órgão responsável por todas as atribuições educacionais do nosso país.

2001⁵, que foi um Plano Nacional de Educação decenal, com vigência de 2001 a 2010. Ele foi aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Sua principal característica foi fornecer maior autonomia para que os municípios pudessem elaborar planos decenais mais específicos, de acordo com sua realidade. Na teoria o PNE de 2001 parecia conter elementos fundamentais para a melhoria educacional brasileira, como: a elevação do nível de escolaridade, a melhoria da qualidade de ensino, a redução das desigualdades na escola pública e uma maior participação da comunidade escolar na elaboração dos projetos políticos pedagógicos. Entretanto, ao passo que esses eram os objetivos do PNE, os outros recursos financeiros, necessário para que esses objetivos fossem efetivados, foram todos vetados. Assim, o mesmo impasse continua. A distância entre a teoria e a prática educacional brasileira é um abismo.

A estrutura educacional brasileira da década de 1990 é fortemente marcada pela interferência política e principalmente das instituições exteriores, como o Banco Mundial por exemplo. O processo de concretização educacional segundo as políticas do BM, foram incorporadas a partir da posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Foi nesse período que FHC lançou o programa denominado Acorda Brasil: está na hora da escola, que primava por objetivos principais, como: distribuição de verbas diretamente para a escola, melhoria na qualidade dos livros didáticos, formação de professores com cursos a distância, reformas curriculares, constituição dos PCNs⁶, avaliação das escolas. Todas essas mudanças aconteceram de forma complexa e acelerada, o ritmo de transformações não era coerente aos setores que deveriam ser beneficiados. As pesquisas universitárias na área educacional não conseguiram interferir na velocidade e nas formas de transformações.

Frente a as controvérsias e diferenças existentes entre as políticas públicas e a prática educacional realizada no chão das Unidades Escolares, surge a principal

⁵ Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

⁶ A sigla designa: Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos elaborados no intuito de fornecer base teórica, metodológica e novas abordagens para a construção das matrizes curriculares aplicadas em todo o Brasil.

inquietação da educação atual: qual a função social da escola? É justamente nesta análise que Bourdieu identificou a função escolar como a responsável por controlar e manter as estruturas sociais das pessoas.

A problemática escola/sociedade é altamente complexa e necessária para a compreensão do sistema educacional que vivemos, e, principalmente para análises de formação docente. Sempre que a sociedade se depara com transformações, a escola acaba sofrendo seus reflexos. Cientes dessa relação educação/contexto histórico, observamos o que Nogueira nos informa em seu artigo, sobre como as conjunturas sociais influenciaram na teoria proposta por Bourdieu:

O que Bourdieu propõe nos anos 60, diante desse acúmulo de “anomalias” do paradigma funcionalista – para usar os termos de Kuhn – é uma verdadeira revolução científica. Bourdieu oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia. Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria. A frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino converte-se em uma evidência a mais que corrobora as novas teses propostas por Bourdieu. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais (NOGUEIRA, pg 16, 2002).

Ademais, partindo destes ideais, Bourdieu afirma que a legislação educacional e a maioria de sua literatura, ao anunciar políticas e preceitos que lutem e garantam a qualidade de ensino, visando a igualdade, a oportunidade e a difusão de um discurso meritocrata, disseminando que por meio da Educação é que os jovens vão conseguir alcançar a tão sonhada mobilidade social e ascensão financeira; acabam por iludir todas as pessoas, pois, para ele, (Bourdieu), a Escola e suas políticas vão reafirmar e sustentar a estrutura social existente.

Desta forma o Manifesto dos Pioneiros da Educação brasileira de 1932, cumpre esta mesma função. Ele foi apresentado para ilustrar os avanços empreendidos a partir da década de 20, mas como os demais, não trouxe para a prática o que era estabelecido.

O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga

como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Crítica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única (ARANHA, 1996, p. 198).

A constituição de 1934, incorporou algumas das exigências expressas no manifesto, como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, mas, também, não promoveu os avanços e melhorias necessárias.

Talvez do ponto de vista legislativo, a Lei que mais afetou a Educação Brasileira, foi a criação da nova LDB 9.424 de 1996, implicando em novas mudanças educacionais, que conseqüentemente influenciaram na função social da escola. Assim, pautados no artigo 1º da Lei nº 9.394, de 1996 que trata das diretrizes e bases da educação, a LDB que diz:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (artigo 1º da Lei nº 9.394, de 1996, *apud*, BRZEZINSK, 2007, p. 88).

Ademais, precisamos analisar a formação docente com toda sua complexidade, com todos os seus problemas e suas soluções, de uma maneira que corrobore com a prática reflexiva vivenciada pelos profissionais da educação que estão no chão da sala de aula. Indo ao encontro das palavras de Brzezinsk, que dizem: “Ao situar a educação escolar no espectro amplo da vida social, a atual LDB induz a uma reflexão crítica da nossa prática educacional [...]” (BRZEZINSK, 2007, p. 88). Reflexões essas, que devem problematizar o ensino metódico e mecanizado, práticas que acarretem num distanciamento escola/sociedade, teoria e prática.

Na esteira deste raciocínio, a escola enquanto organização social e de responsabilidade do estado, deve ser vista com sua pluralidade e complexidade humana. As diversas teorias sobre a Educação, devem ser compreendidas, contrastadas e refletidas, para análises que sejam frutíferas, demonstrando seus pontos positivos, contraditórios, complementares e diversos. Desta forma, a formação dos Professores, seja ela inicial ou continuada, devem incorporar todas as especificidades educacionais, sendo direcionada ao combate das injustiças e desigualdades sociais no processo de Ensino Aprendizagem.

4.2 – O CEPFOR

Em consonância da complexidade de elementos, características e especificidades que a literatura educacional aborda sobre o processo de formação docente no país. Ao pensarmos em formação continuada de professores em Goiás, no período após 2019, precisamos, necessariamente conhecer e citar o CEPFOR, o Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC-GO. Apesar de sua efêmera existência, o CEPFOR, atualmente, é o responsável pelas ações e políticas elaboradas para a formação continuada dos professores da rede.

Segundo as Diretrizes Operacionais da SEDUC-GO 2020-2022:

O Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação – CEPFOR - da Secretaria de Estado da Educação, foi criado pela Lei da Reforma Administrativa N° 20.491, de 25 de junho de 2019 com o objetivo de promover e apoiar políticas para a formação dos profissionais da educação do Estado de Goiás, em parceria com a rede municipal, universidades públicas, privadas e instituições afins. Tem por finalidade proporcionar uma educação de qualidade, com acesso a conhecimentos científicos e técnicos, auxiliando o exercício da cidadania plena dos estudantes goianos. (GOIÁS, 2020, p. 187).

Desta forma, com a existência do CEPFOR, o processo formativo dos docentes, ficou sob sua responsabilidade na pasta, e passou a possuir direcionamentos e missão específica, sendo assim constituída:

A missão é promover e realizar formação permanente para os profissionais da educação, com eficiência, eficácia e qualidade, visando aprimorar a prática pedagógica, garantindo, assim, a efetiva aprendizagem dos estudantes (GOIÁS, 2020, p.187).

O centro é constituído por 1 coordenação e 5 gerências reguladoras das frentes de trabalho, sendo:

- I – Gerência de Estudos e Pesquisa para o Desenvolvimento dos Profissionais da Educação;
- II – Gerência de Qualificação Docente;
- III - Gerência de Aprimoramento Técnico Gerencial;
- IV - Gerência de Educação à Distância;

V - Gerência de Acompanhamento e Gestão dos Polos Regionais de Formação.

- Coordenação do Calendário Escolar. (GOIÁS, 2020, p.190-191).

Esta estrutura organizacional é a responsável pelo processo de formação continuada da SEDUC-GO, possuindo as seguintes atribuições:

- elaborar e implementar a política de formação continuada destinadas aos profissionais da educação;
- planejar e realizar formações iniciais e continuadas, presenciais e à distância, para os profissionais da educação; • elaborar e executar formações direcionadas à melhoria do aprendizado dos alunos e prática pedagógica dos professores;
- desenvolver formação continuada com foco no aprimoramento das práticas de gestão e competências da liderança no serviço público;
- promover a formação de modo que os profissionais da Secretaria participem de um sistema modular de capacitação de modalidades de ensino presencial e a distância;
- capacitar professores para atuarem como mediadores tecnológicos em diferentes espaços educativos;
- promover a formação continuada dos profissionais envolvidos na implementação dos Centros de Ensino em Período Integral;
- promover a formação continuada dos profissionais que atuam na inspeção escolar das CRE's , orientando as normas aplicáveis à organização e ao funcionamento escolar;
- apoiar projetos de pesquisa em todas as áreas do conhecimento para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação do Estado de Goiás;
- buscar parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), Instituições de Pesquisa Científica e Tecnológica e Inovação (ICTIs) e com o setor empresarial, visando à melhoria da qualidade da educação;
- manter interlocução com os gestores de políticas públicas de centro de estudos, pesquisa e formação dos profissionais da

educação, vinculados ao Governo Federal e a outras esferas governamentais;

- coordenar, supervisionar e orientar atividades relacionadas ao centro de estudos, pesquisa e formação dos profissionais da educação;
- gerir a implementação de planos, programas, projetos e atividades formulados pelo titular da pasta, relacionado ao centro de estudos, pesquisa e formação dos profissionais da educação;
- atuar como vetor multiplicador de conhecimento e técnica pedagógica e administrativa;
- realizar outras atividades correlatas.

Ainda recém-criado e em processo de estruturação o CEPFOR já precisou enfrentar o complexo e difícil desafio do REANP na rede. Um verdadeiro “bebê de máscara” que precisou de forma emergencial estruturar seus objetivos, cursos, metas e ações para o REANP. Pautados em todas as suas atribuições, a formação de professores seria o ponto crucial de trabalho a partir de 2020. Desta forma, ao analisarmos o processo de formação continuada dos Professores da Rede Estadual, que foi empreendido pela SEDUC-GO, estaremos, necessariamente, analisando as ações realizadas pelo CEPFOR.

4.3 – A FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELA SEDUC-GO NO PERÍODO DE REANP EM 2020 E 2021.

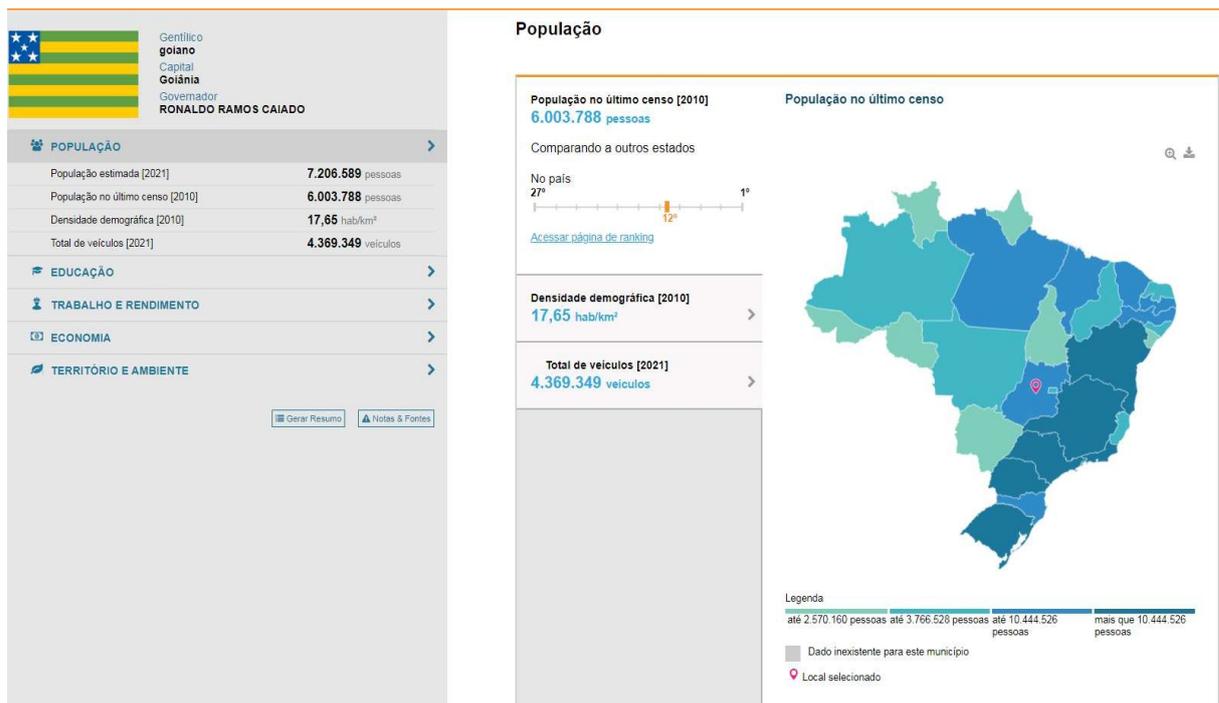
O estado de Goiás é um estado brasileiro da região Centro-Oeste do Brasil, segundo dados do IBGE, possui uma área de 340.242,856 km², com uma população estimada em 2021 de 7.206.589 habitantes. Sua densidade demográfica estimada com dados do último censo em 2010 é de 17,65 hab/km², o IDH, também de 2010, é de 0,735, com renda per capita de R\$ 1.276,00. O atual governador do Estado é Ronaldo Ramos Caiado, integrante do partido União Brasil. O órgão responsável pela administração pública direta da Rede de Educação Pública de Goiás é a

SEDUC-GO, comandada pela Professora Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira, desde 2019.

A SEDUC-GO foi criada pelo Decreto-Lei nº 234, de 06 de dezembro de 1944, que foi alterado pela Lei Estadual nº 20.491, de 25 de junho de 2019. Atualmente, a Secretaria possui, segundo dados do site oficial da instituição, 1.010 Unidades Escolares públicas sob sua jurisdição, que ofertam o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais em tempo regular e integral, e o Ensino Médio, nas modalidades de tempo regular, integral e profissionalizante.

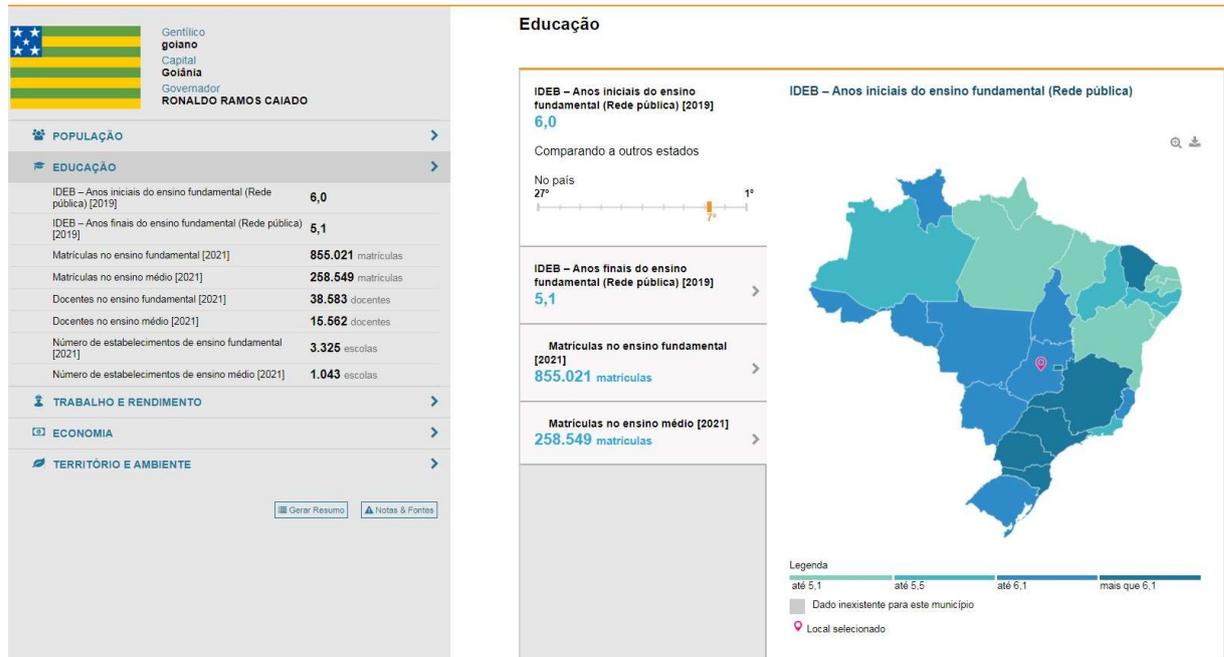
Abaixo, seguem imagens que representam os dados estatísticos do IBGE, do Estado de Goiás e da SEDUC, para análise e compreensão:

Figura 7. Dados do IBGE – População



Fonte: portal do IBGE

Figura 8. Dados do IBGE - Educação



Fonte: Fonte: portal do IBGE

Os dados estatísticos, apesar de não conseguirem mensurar o atual cenário educacional do Estado, nos proporcionam elementos importantes para analisar o processo de formação docente emergencial realizado pela SEDUC nos anos de 2020 e 2021.

Como demonstram as imagens, a Educação goiana estava vivenciando uma excelente fase, julgada através do mais importante parâmetro medidor da Educação Básica Brasileira, o IDEB. No ano de 2019 o Estado de Goiás conseguiu alcançar a melhor nota no Ensino Médio do país, e, também, uma boa colocação no Ensino Fundamental. Ocorre que para análises educacionais consistentes e significativas, estes índices reguladores de avaliações são insuficientes. As tradicionais avaliações realizadas pelo governo federal, como o IDEB, são pautadas em métodos estáticos, decorativos, mecânicos, frios e punitivos. Não contemplando, portanto, a multiplicidade de fatores do processo de ensino aprendizagem. Segundo o 3º artigo do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007:

(...) a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre o rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) composto pela Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

Desta forma, apesar do IDEB de Goiás, figurar entre os estados com a melhor educação básica do país, este índice não consegue avaliar de forma significativa o processo de ensino e aprendizagem praticado em goiás atualmente, pois segundo Villas Boas:

Avaliar é necessário. Ter indicadores de avaliação que apontem a situação de cada aluno, de cada escola e de cada município é fundamental. Mas o principal objetivo disso é ter como foco a aprendizagem não somente dos alunos, mas também dos professores. Por isso é questionável o fato de os primeiros resultados do IDEB terem produzido o ranqueamento das escolas elogiando as primeiras e desqualificando as últimas. Fico pensando: como se sentiram os professores e demais educadores das escolas de cada município apontadas como as de mais baixo rendimento? Isso lhes servirá para quê? Será que se quer transferir para as escolas e professores a avaliação punitiva e classificatória que sempre se fez com os alunos? Que fique bem claro, avaliar é necessário, mas com competência e ética (VILLAS BOAS, 2008, p.19).

Ademais, é necessário cautela ao analisarmos os índices e o processo avaliativo educacional do estado. O que podemos aproveitar deste amplo e complexo processo avaliativo para nossa discussão refere-se à contextualização da educação goiana anterior a 2020. Quaisquer outras inferências requerem amplas análises e estudo apenas sobre este tema. Com isso, tanto a SEDUC-GO, quanto o Governo de Goiás, estavam “confortáveis” e satisfeitos com seus resultados avaliativos anteriores ao processo de deflagração da pandemia e instauração do REANP.

Partindo deste pressuposto, ao olharmos para a atual situação dos docentes em Goiás, também, percebemos o compartilhamento dos mesmos problemas nacionais: as atribuições psicológicas, sociais e educativas que o professor vem constantemente recebendo, e, principalmente, o discurso vitimizador e antiprofissional que circulam no atual cenário educacional brasileiro, também estão presentes em terras goianas.

A formação inicial da ampla maioria dos professores do Estado, é fruto da variedade de cursos de licenciatura oferecidos pela UEG - Universidade Estadual de Goiás. Mas, existe, como no país inteiro, uma crescente ampliação no oferecimento de cursos de Licenciatura, principalmente, de iniciativa privada. Crescimento estimulado pela efêmera e sutil melhora das condições de trabalho para os professores do estado, realizada a partir de 2019. Outro fator preocupante, e que, também, está presente em Goiás é a profusão desordenada de profissionais mal capacitados no mercado de trabalho, que aliado a condições ruins de trabalho, formam um perigoso problema do labor educacional goiano.

A má estrutura da educação superior aliada a profusão desordenada de instituições de ensino privadas, impulsionadas pela política neoliberal vigente, acabam por criar “comércios de titularidade” esquivando-se, portanto, da preocupação com a formação qualitativa desses profissionais, que, muitos, por sua vez também nada fazem para mudar essa estrutura. Caminhando de mãos dadas com a multiplicação do comércio de “diplomas” ou certificados, encontramos na licenciatura um mercado aberto, e propício a isso. Inúmeros licenciados recebem seus certificados e mesmo sem nenhum gosto ou formação qualitativa caem literalmente de “para-quedas” na rede educacional, para engrossar o caldo fervilhante de professores desmotivados, acomodados e estagnados que compõem o cenário docente.

Os desarranjos estruturais e políticos se juntam as díspares desestruturas sociais, formando uma tríade de problemas que professores, educadores e pesquisadores da educação não podem esquivar-se. Todas essas conjunturas se fundem para a iniciativa cada vez mais necessária de pesquisas qualificadas na área de Formação docente. A partir dessa problemática educacional, que preocupa e assola estudiosos da educação no Brasil inteiro, se torna preponderante o papel da pesquisa universitária neste campo. Por isso é cada vez mais necessário a construção e divulgação de artigos, pesquisas e materiais, que assim como esse, são capazes de promover reflexões e debates consistentes sobre a Formação de Professores.

O principal objetivo a ser alcançado por essas reflexões reside no tocante a formação profissional dos docentes goianos. Não é possível fazer uma

reestruturação educacional, principalmente incorporando os assuntos históricos/sociais sem profissionais capacitados e em sintonia com as características contemporâneas e inovadoras, pois a importância da formação de profissionais críticos é necessária na busca de amenizar e dar vivacidade as fadadas e monótonas metodologias de sempre. Essa renovação pode colaborar, inclusive, na importante luta de mérito e valorização profissional que devem ser atribuídos a constituição da identidade e carreira profissional do professor. Para confirmar essa característica o autor Marcos Silva, que, também, corrobora com o exposto por Pimenta sobre a identidade do Professor, após expor um relato subjetivo de uma professora; conclui:

Esse relato nos remete ao papel da luta política na formação e na prática do professor. O desafio, a desesperança, a crença no futuro, a conscientização sobre a democracia e a cidadania aparecem como importantes categorias formativas da identidade do profissional docente (SILVA, 2007, p. 20).

Concepções como essas devem ser analisadas e refletidas a fim de diminuir e até extinguir o discurso de vitimização e vocação que os professores constantemente recebem pelo seu trabalho em nosso estado e país. Pesquisas e debates consistentes são sumariamente necessários para alargar as concepções reducionistas e deturpadas que muitas vezes estão vinculadas à prática docente no Brasil. Discursos que atribuem a grande quantidade de licenciados com a ideia de falta de “opção”, ou pela simples busca de um curso superior, colaboram para que os profissionais da educação acreditem no discurso da vocação, vitimização e precariedade da licenciatura no país. Esse discurso de precariedade e vitimização profissional no Brasil, já se demonstra um inimigo ferrenho da consolidação e valorização da profissão, principalmente, referente a formação docente.

Mediante essas características, que veem se demonstrando bastante polêmicas, o professor Ademir Luiz publicou na revista Bula um importante texto que trata das constantes atribuições missionárias ao profissional da educação. Onde:

O “discurso missionário” dilui o caráter intelectual inerente a formação acadêmica do professor. O que resulta em uma filosofia pedagógica frouxa que tende a valorizar mais a “vocação para

ensinar” do que o “preparo para ensinar”. O místico em detrimento do pragmático. Senão vejamos: termos como “missão” e “sacerdócio” automaticamente chamam outros como “abnegação” e “sacrifício”. Vista dessa forma a educação deixa de ser uma atividade laica para ganhar ares quase que religiosos. O professor deixa de ser um profissional que estudou muito para poder transmitir e produzir conhecimento, para se tornar uma espécie de emissário de algo maior do que ele, uma força superior transcendente para a qual ele cumpre uma “missão” em “sacerdócio” (LUIZ, 2009).

Com bastante clareza e objetividade é nítido como o discurso missionário e vitimizador que está sendo vinculado ao ofício do docente incomoda o professor Ademir Luiz. Este discurso acarreta sérios problemas, dificultando a construção da identidade do professor e seu processo de formação, tanto inicial, quanto continuado, além de desconfigurar amplamente o estatuto profissional do professor no Brasil. Para relacionar e ampliar a discussão, a citação acima do professor Ademir liga-se a concepção de Rubens Alves (1980) na medida em que diferencia educadores de professores. O elemento vocacional, para ambos é exclusividade do educador e não deve constituir o labor educacional, além de atrapalhar o processo de formação docente.

Tal atribuição inferioriza a profissão e principalmente emperra sua evolução. Nenhum médico ou advogado é comparado ao missionário que luta com todas as dificuldades para ajudar o próximo. Nenhuma classe trabalhista nega seu esforço profissional em detrimento da vocação. Promover tais discursos além de estimular a profusão da marginalização profissional docente não contribui em absolutamente nenhuma melhoria para os rumos que a educação deve seguir. Essa inferiorização é agravada na medida em que ampliamos essa análise para a realidade das unidades escolares da rede pública de Goiás, principalmente nos distritos, onde vários professores não possuem formação adequada ou realizam formação continuada.

A frágil existência de formação continuada dos professores do estado, talvez possa ser compreendida através de análises históricas, sociais, culturais, e, principalmente política. A falta de incentivo a pesquisa e formação acadêmica, arraigada no país, emperra o desenvolvimento de formação docente no estado.

Finalmente, lembramos que o professor em formação é uma pessoa com saberes próprios, histórias, experiências e condições de vida e trabalho específicos. Isso requer uma mudança de paradigmas na

formação docente e nas posturas políticos-pedagógicas (SILVA, 2007, p. 28).

A mudança de paradigmas, talvez seja realizada através da emancipação e construção efetiva da formação do docente enquanto pesquisador. A pesquisa científica é pouco estimulada e praticada pelo corpo docente em geral. A autora Marli Afonso de André aborda essa ideia com propriedade em seu texto: *Ensinar a pesquisar: como e para quê?* O que Marli se propõe discutir é reflexo de um costume e realidade brasileira em distinguir professores de pesquisadores, como se a pesquisa estivesse contraposta ao ato de ensinar. Esse elemento emperra o maior contato dos docentes com as constantes inovações e necessidades contemporâneas. Esse é um dos motivos que deixa a formação de professores as margens nas políticas públicas e na prática da docência goiana. Percebe-se certo estranhamento em relação a incorporação da pesquisa na prática docente quando ANDRÉ salienta:

Não resta a menor dúvida de que a metodologia que está sendo aqui proposta exige uma mudança radical nas formas de trabalho convencional de sala de aula. [...] Mas não é só uma mudança de atitude; é também a disposição para o desenvolvimento de certas habilidades básicas de investigação, que nem sempre estão no âmbito de conhecimento do professor ou podem até estar, mas não devidamente mobilizadas (ANDRÉ, 2012, p.126).

Essa distinção geralmente é entendida pela nítida constatação da realidade educacional que vivenciamos, é muito difícil encontrar professores da rede pública de Educação que se dediquem fielmente a pesquisa acadêmica. Normalmente a maioria dos docentes que se dedicam ao labor da pesquisa abandonam rapidamente as salas de aula para seguir somente a carreira acadêmica. Esse fator não é justificável, porém, se torna facilmente entendido ao analisarmos as difíceis condições de trabalho do professor na atualidade. Mais uma vez afirmo não ser uma justificativa, mas, no entanto, as exaustivas jornadas de trabalho e, principalmente, a desvalorização profissional influenciam muito para que o professor se afaste de suas atribuições científicas de pesquisas.

Este problema é estrutural e contribui para a qualidade do profissional do corpo docente da rede pública em Goiás. Refiro-me a problemas estruturais, uma

vez que a dedicação a pesquisa requer tempo, algo que no atual sistema educacional estatal atualmente, é escasso e difícil. Sabendo desses problemas e compreendendo-os, não para servir como desculpa e justificativa, mas como um aspecto importante que deve integrar a pauta de lutas pela melhoria das condições docentes no nosso estado.

Sobre essa importância André salienta:

Toma-se como ponto de partida o papel didático da pesquisa na formação de professores, já que ela pode propiciar o desenvolvimento de sujeitos autônomos, livres e emancipados. A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas (ANDRÉ, 2012, p. 123).

Através das palavras de André conseguimos mensurar a importância da pesquisa na construção e no trabalho profissional do docente. Desta forma, antes de analisarmos como a SEDUC-GO empreendeu a formação continuada e emergencial de Professores durante o REANP, precisamos ter consciência do que constitui-se as bases de uma formação docente significativa e como ela deveria ocorrer.

Ainda, segundo André, o professor pesquisador consegue desenvolver com mais eficiência sua emancipação ideológica e participar como construtor eficaz do processo de ensino aprendizagem, promovendo um ensino crítico e reflexivo, tão importante para os nossos jovens atuais, e extremamente necessário para aplicabilidade de um ensino emancipador e para a vida dos alunos. Outro fator importante que é alcançado e motivo por professores pesquisadores é a difusão do estímulo da pesquisa científica na educação básica. Segundo ANDRÉ, 2012, os professores que pesquisam têm maior facilidade em lidar com a pesquisa como metodologia didática em sala de aula. Esse estímulo é fundamental e proporciona uma interação entre teoria e prática no processo de ensino para os discentes. Seguindo a concepção da autora o desenvolvimento pesquisas direcionadas para a realidade dos alunos são preponderantes para despertar o gosto e a aprendizagem significativa.

Agora, cientes da importância do processo de formação docente e dos principais aspectos que ela deve contemplar, podemos analisar o processo de

formação emergencial que foi empreendido pela SEDUC-GO, durante o período de REANP, em 2020 e 2021. A SEDUC-GO, como explicitado neste capítulo, é a mantenedora e o órgão administrativo direto da Educação pública estadual do Governo de Goiás. Sua sede é localizada na capital do Estado, Goiânia. Atualmente a administração e atendimento às 1.010 unidades educacionais espalhadas pelos 246 municípios, é realizado através das 40 Coordenações Regionais de Educação, uma espécie de SEDUC do interior, localizada em 40 cidades polos do estado.

As Coordenações Regionais são as responsáveis por realizar o acesso administrativo e pedagógico direto nas suas unidades escolares jurisdicionadas. De acordo com as Diretrizes Operacionais da SEDUC-GO 2020-2022, instituída pela Portaria nº 0004/2020 – GAB/SEDUC-GO:

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás, mantenedora da rede pública estadual de ensino de Goiás, investe no alcance da universalização do ensino, do acesso e permanência dos estudantes nas unidades escolares, bem como viabiliza a crescente qualidade do ensino fundamental e médio, nas modalidades de educação de jovens e adultos, especial, profissional, do campo, indígena, quilombola e a distância, com prioridade para uma formação inclusiva, integral e integradora, sob os princípios da equidade, igualdade e da cidadania coletiva. Investe também nas políticas de valorização, qualificação e no desenvolvimento dos profissionais da educação, favorecendo a construção da autonomia cidadã dos sujeitos e o êxito dos processos e resultados educativos (GOIÁS, 2020, p. 17).

Com base em sua Diretriz, a SEDUC-GO informa que possui como preceito o investimento nas políticas de valorização e formação continuada de seus professores e profissionais. Cientes deste compromisso, sua missão é assim definida:

A SEDUC tem como missão: a promoção da melhoria da qualidade da educação, sustentada na valorização dos profissionais da educação e na sólida aprendizagem dos estudantes. Na perspectiva dessa missão, o compromisso da instituição é com o desenvolvimento de pesquisas, programas, projetos, ações e atividades educacionais que viabilizem a aplicação eficiente dos recursos pedagógicos, técnicos, financeiros e humanos, investindo

eficazmente na educação pública estadual de Goiás, no que se refere à Educação Básica (GOIÁS, 2020, p. 17).

Com diretrizes bem delimitadas e coerentes com a literatura legislativa da educação brasileira, as Diretrizes Operacionais da Rede estadual goiana para 2020-2022, reformulada em 2020 e publicada antes da deflagração da pandemia e do REANP, é bem estruturada e aborda a formação docente continuada. Especificamente sobre formação continuada, temos:

Para tanto, a SEDUC promove uma política de formação continuada dos profissionais da sua rede e também presta apoio e assessoria às redes municipais, tendo em vista a construção e a consolidação de um sistema integrado de educação pública no estado (GOIÁS, 2020, p. 17).

Partindo da apresentação e missão da SEDUC-GO, está definido em suas Diretrizes as seguintes competências gerais:

- formulação e execução da política estadual de educação;
- execução das atividades de educação básica sob responsabilidade do Poder Público Estadual;
- controle e monitoramento das atividades de educação básica e produção de informações educacionais;
- formulação e execução da política estadual de desenvolvimento da cultura, da arte, da literatura, da música, do esporte, da dança, do lazer, das ciências e das tecnologias;
- conservação do patrimônio material e imaterial da educação pública estadual;
- criação e/ou manutenção de bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas e demais instalações educativas da rede;
- universalizar a oferta da educação comprometida com a municipalização e a crescente melhoria de sua qualidade (GOIÁS, 2020, p. 17).

Ademais, apesar do processo de formação continuada dos professores não dever, necessariamente, somente ser realizado por meio de políticas públicas e da SEDUC-GO, em Goiás, a Secretaria utilizou o CEPFOR como o principal meio para realizar a formação continuada emergencial no REANP.

Com o início das políticas de isolamento, em março de 2020, as Unidades Escolares goianas, que já necessitavam de reflexões sobre sua função e

necessidade de reformulação frente as mudanças tecnológicas e sociais que o século XXI impôs, se viu atropelada pelas demandas emergências criadas pelo modelo de ensino não presencial.

Com o desenvolvimento acelerado da tecnologia, os “velhos” problemas educacionais persistiam e eram ampliados, ao passo que as Unidades Escolares permaneciam alheias aos recursos tecnológicos do nosso meio. Sibilía 2012, nos mostra isso em:

“E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando *incompatível* com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola, seria, então, uma máquina antiquada” (SIBILIA, 2012, p. 13).

Com isso, mesmo anterior ao REANP, já era necessária a incorporação tecnológica no processo de ensino goiano. Percebemos como o modelo de Escola existente já vinha sofrendo com crises recorrentes de funcionalidade. Seguindo Sibilía, 2012, um modelo Escolar como o nosso, criado há mais de 200 anos, já não conseguia mais suprir as necessidades dos jovens contemporâneos.

Nesta perspectiva, o advento da tecnologia, do desenvolvimento digital e das mídias, transformou as Escolas em locais pouco atrativos, antiquados e obsoletos, como reforça Sibilía, 2012. Aliada a esta crise funcional da Escola na contemporaneidade as transformações histórico-sociais interferiram, novamente, de forma brutal no caminhar educacional.

A situação vivenciada em março de 2020 foi crítica e instável, o medo, a insegurança e ansiedade passaram a figurar a vida de todas as pessoas, gerando problemas e distúrbios psicológicos, como crises de pânico e depressão. Como resposta a tal instabilidade, a SEDUC, guiada pelo Decreto Estadual 9.633 de 18 de março de 2020, e pela NOTA PÚBLICA 01/2020 do Conselho Estadual de Educação, emitida em 09 de abril de 2020, instituiu o REANP.

Com as atividades presenciais paralisadas em todo o Estado, a SEDUC precisou agir em caráter emergencial e propor formas rápidas para tomadas de decisão sobre o cumprimento do calendário escolar e a continuidade das aulas. O que não sabíamos era o que estava por vir, quanto tempo duraria o REANP, a quarentena e a difícil situação vivenciada.

A partir da implementação do REANP em toda a rede, a SEDUC-GO e suas superintendências começaram a expedição de documentos oficiais contendo orientações de emergência e projeto formativo do CEPFOR para a formação continuada de professores, para as Unidades Escolares.

Tomando como base os dados e informações disponibilizados pelo próprio CEPFOR, podemos inferir que as ações e os cursos realizados pelo centro foram mais consistentes e planejadas, no ano de 2021; no início do REANP, em 2020, os dados apresentados não constam projetos formativos consistentes. Demonstrando, apenas, a aplicação de orientações e ações simplistas. Podemos caracterizar isso, de acordo com a figura 08 de ações abaixo:

Figura 9. Ações do CEPFOR em 2020.

Outras Ações (2020):		Apoio do CEPFOR
Outras ações	Público-alvo	
1- Certificações dos cursos em parceria com o CEPFOR	Profissionais da Educação das 40 <u>CREs</u> de Goiás	
2- Tutoriais de orientação para professores realizarem a melhor escolha para desenvolvimento do trabalho remoto com seus estudantes e Guia de Recursos para Atividades Pedagógicas aulas presenciais para o espaço digital		
3-Suporte no grupo <u>telegram</u> e nas redes sociais do CEPFOR		
4-Suporte técnico e pedagógico aos polos da EJA-TEC		
5-Suporte técnico e pedagógico Superintendências e Gerências que desejam ofertar formação na modalidade EAD		
6-Acompanhamento de concursos e prêmios		
7 - Revista Educação em Contexto		

Fonte: Dados disponibilizados pelo CEPFOR

De acordo com as de ações, o início do REANP, em 2020, foi destinado a apenas ciclos orientativos, suportes técnicos, tutoriais e acompanhamento de cursos externos. Não havendo, portanto, um projeto consistente e efetivo de formação continuada para os professores, principalmente, referente a utilização das mídias digitais e tecnológicas no REANP, tão necessárias neste delicado momento.

Talvez, o inconsistente e frágil processo de formação empreendido em 2020, possua relação com a alta velocidade com que o REANP precisou ser pensado e

instaurado, e, também, pela difícil situação que todos vivenciávamos. Entretanto, tal situação nos fornece condições para pensar que a formação continuada, prevista na Legislação da SEDUC-GO, já estava insuficiente e frágil, principalmente, em temas relacionados a utilizações das TIC's.

Já no ano de 2021, o CEPFOR, conseguiu desenvolver Projetos formativos mais consistentes que abordassem especificamente a formação continuada focada no REANP. Segundo o levantamento de dados fornecidos pelo próprio Centro, no ano de 2021, foram ofertados 32 cursos de formação continuada, sendo 15 destes cursos realizados através de parcerias, com as seguintes instituições: Escola Conectada, UFG, UEG, Vivescer, Microsoft, Facebook, Junior Achievement, IFG, PUC, UFCAT, Escola de Governo, Secretaria da Economia, Instituto Ayrton Senna, Instituto Auschwitz, Instituto BEI, dentre outros. Devido ao isolamento social, os cursos foram realizados todos em formato EAD, que, conforme Relatório de ações do Centro De Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação – CEPFOR, são controlados da seguinte forma:

Lembrando que o mecanismos de controle de presença nos cursos ofertados se dá pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A nossa sala de aula agora é virtual e por isso, o controle da frequência nas aulas ao vivo (síncronas) é feito por meio de uma chamada eletrônica pelo Google Forms e o material fica disponibilizado no Google Drive (Serviço de armazenamento de documentos) na descrição do vídeo e pelo chat. No AVA do CEPFOR: <https://escolavirtual.educacao.go.gov.br/> conseguimos oferecer acesso por login, exposição de materiais, espaço para interação e fazer o controle da evolução dos cursistas e a frequência.

A partir de janeiro de 2021, após quase 1 ano do início do REANP, o CEPFOR, realizou um projeto formativo de TIC's com três eixos importantes para a formação docente continuada, sendo:

- Projeto de Formação de Professores voltado da Rede Estadual de Goiás: Conectar o futuro
- Projeto de Formação de Professores voltado da Rede Estadual de Goiás: Conexões em rede
- Projeto de Formação de Professores voltado da Rede Estadual De Goiás: Professor conectado

Neste Projeto Formativo o foco foi voltado para a utilização dos recursos tecnológicos, tão necessários em período de REANP. De acordo com o Projeto, os seguintes objetivos foram elencados:

- Atender demandas provindas de necessidades básicas oriundas do sistema público de ensino da rede pública relativas à tecnologias nas unidades escolares, bem como às necessidades peculiares de seus estudantes no processo de ensino aprendizagem.
- Relacionar a instrumentalização técnica à formas metodológicas de ensino a partir de didáticas que contemplem estudos colaborativos que envolvem conhecimentos de forma acessível por meio da mediação do professor dotado de suas capacidades plenas formativas e acadêmicas.
- Promover a inclusão social daqueles estudantes que não dispõem de meios para aquisição de computadores e equipamentos similares para acompanharem as formas atualizadas de ensino provindas dos avanços sociais tecnológicos e das alternativas propostas para que o aprendizado não seja interrompido.
- Atender à necessidade de fomentar a formação continuada, entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes.
- Reforçar a formação continuada do corpo docente como prática regular que responda às reais necessidades dos discentes em sala de aula.
- Prover o acesso à internet de alta velocidade nas unidades escolares, sendo disponibilizada conexão em sala de aula e fornecendo a base para que o uso pedagógico de tecnologias.

Cientes destes objetivos, este projeto formativo corroborou para a formação continuada dos professores para o período de aulas não presenciais, haja vista que todo o processo de ensino da rede foi realizado através das plataformas e do meio digital. Portanto, conhecer, compreender e dominar tais ferramentas configura-se fundamental para o desenvolvimento de aulas qualitativas neste período.

Segundo o Projeto Formativo das TIC'S, os principais Softwares de Ensino do Fundamental e Médio abordados nos cursos foram: Wakelet, Infinite Painter, Dashboard, Prezi Video, Google Sala de aula, Dreamscape, Minecraft: Education, Edition, Kahoot, Socrative, Edpuzzle, Playposit, Padlet, Quizizz, Quizlet, Mentimeter, Goconqr, Mindmaster, Genially, QR Code, Forms, Toontastic 3D, Colaboração em Nuvem, Podcast, Office 365, Webquest/Simuladores.

Tais Softwares foram os mais utilizados pelos professores nas Unidades Escolares durante o REANP, e o processo formativo era de extrema necessidade, haja vista que vários Softwares destes eram desconhecidos por professores e alguns alunos. Como resultado de tal projeto formativo o CEPFOR definiu:

Os resultados esperados contemplam não só a satisfação da comunidade escolar da rede pública do estado de Goiás, mas uma reestruturação do ensino que promoverá uma educação emancipadora, capaz de aprimorar o fazer pedagógico dos professores que percorreram caminhos difíceis, sob condições precárias em suas realidades sociais, culturais e econômicas especialmente nesse momento de pandemia. Esperamos que nos pós pandemia as metodologias e modalidades as quais exigiram diretamente o uso de equipamentos tecnológicos e conexões virtuais possam continuar agregando valores de equidade e recuperação da defasagem de aprendizagem dos estudantes antes, durante e pós pandemia.

Outro Projeto Formativo importante, que foi realizado em 2020 e 2021, pelo CEPFOR foi o: Projeto Formativo para o Período do REANP e Pós REANP do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, cujo objetivo era fornecer formação continuada e permanente para os professores da rede durante e pós REANP, tendo como principal estratégia:

Desenvolver ações estratégicas para auxiliar professores no seu trabalho docente com os estudantes da rede estadual de ensino durante o Regime Especial de Aulas não Presenciais – REANP e no Período de Ensino Híbrido reconhecendo que o trabalho docente se constitui de um conjunto de ações pelo qual o estudante poderá desenvolver sua aprendizagem de forma significativa.

Os eixos temáticos abordados neste Projeto Formativo podem ser observados abaixo:

Figura 10. Eixos Formativos do Projeto Formativo para o Período do REANP do CEPFOR em 2020.

EIXOS FORMATIVOS	Educação e Tecnologia
	Cidadania em tempos de pandemia
	Socioemocional
	Gestão Pedagógica
	Práticas Pedagógicas: planejamento e avaliação

Fonte: Dados do CEPFOR

Figura 11. Eixos Formativos do Projeto Formativo para o Período do REANP do CEPFOR 2021.

EIXOS FORMATIVOS	Educação e Tecnologia
	Educação e Cidadania
	Educação e Saúde
	Educação e Gestão Pedagógica
	Educação e Práticas Pedagógicas
	Educação e Esporte
	Educação e Currículo
	Educação e Avaliação

Fonte: Dados do CEPFOR

Outros importantes dados disponibilizados pelo CEPFOR, mostram o quantitativo de certificações dos cursos ofertados em 2021. Segundo os dados do Centro, dos 19.635 professores regentes da rede, 16.044 deles foram certificados, pelas participações dos cursos ofertados naquele ano. Os eixos temáticos dos cursos, seguem os projetos formativos do REANP e das TIC's.

Face ao exposto e de acordo com os dados e informações disponibilizados pelo CEPFOR e SEDUC-GO, o Regime de Aulas não Presenciais em Goiás e o processo de formação docente realizado durante sua duração, deve ser analisada sobre vários prismas, sempre guiada pela compreensão das particularidades históricas, sociais e culturais deste período histórico.

Cientes da necessidade de formação continuada para os professores da rede, a partir do exposto, podemos inferir que, apesar do processo de formação ser insuficiente, frágil pouco expressivo, a SEDUC-GO, principalmente, por meio do CEPFOR, foi ativa no processo de oferta de formação continuada para os docentes da rede durante o REANP. O que ocorre, é que, como analisamos anteriormente, a formação docente deve ser elemento fundamental do processo educativo, e deve configurar-se como objetivo principal das políticas públicas, não podendo, portanto, ser praticada somente de forma emergencial e/ou sazonal, como ocorreu durante o REANP.

Como observado nos documentos fornecidos pelo CEPFOR-GO, os cursos formativos sobre TIC's e tecnologia, por exemplo, só foram temas abordados 1 ano após o início do REANP. O ano de 2020, permaneceu apenas com o desenvolvimento de ações efêmeras, superficiais e orientativas. Tais características fragilizaram o processo de formação da SEDUC-GO.

Outra importante inferência que pode ser elucidada é a importância da formação continuada por parte dos próprios docentes. O ideal seria a existência de políticas públicas e ações afirmativas consistentes, que aliadas a boas condições de trabalho e adequado plano de carreira profissional, ofertasse uma formação continuada eficaz, significativa e construtora de identidade. Mas, como este cenário ainda é considerado utópico, a formação profissional, também, precisa partir do desejo pessoal dos docentes. Os professores estimulados, conscientes e motivados sempre buscam o processo formativo continuado e significativo.

Docentes, capacitados, motivados, com formação qualitativa que acabaram de sair da universidade pautados em pesquisas inovadoras podem ingressar no ambiente escolar para transformá-lo e revitalizá-lo gradativamente. Sem o processo de formação qualificado é quase impossível obter resultados diferentes.

Faz-se extremamente necessário repensar o papel dos profissionais docentes e abandonar alguns discursos alienantes que mutilam, aprisionam, e que, direta ou indiretamente menosprezam o labor educacional na sociedade em crise que estamos inseridos. Somente através de uma formação consistente e qualificada os docentes poderão desenvolver as ideias de um ensino produtivo, consciente e transformador na vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a formação de professores no período do Regime de Aula Não Presenciais, no que se refere aos desafios impostos no processo educativo e ações realizadas na preparação e formação dos profissionais de educação do estado de Goiás. E ainda, como essa formação foi empreendida pela Secretaria de Estado da Educação frente aos desafios calcados pela modernização tecnológica durante o período supracitado.

Neste percurso fez-se necessário compreender a formação de professores enquanto no âmbito do desenvolvimento educacional, notadamente, dentro da perspectiva da implementação do REANP no estado de Goiás. Outra necessidade que se impôs foi a de analisar os documentos disponibilizados pelo CEPFOR, visto que, influencia na utilização das tecnologias educacionais e formação continuada dos professores. Nesse sentido, tivemos o aporte teórico para subsidiar as inferências de forma mais pertinente, com maior ênfase na literatura educacional brasileira e de Goiás, referente a formação de professores durante o período de REANP.

O estudo se caracterizou como análise documental, em que utilizamos várias fontes na busca de informações concretas como formar o corpus da pesquisa, documentos estes, que foram expedidos pela Secretaria do Estado da Educação e o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação.

Partindo do pressuposto de que a formação continuada de professores é um elemento importante para a prática pedagógica dos professores atuantes na rede de educação, buscou-se compreender como esta formação se caracterizou, em caráter emergencial, estabelecendo a hipótese de que a formação continuada de professores é um fator determinante para prática docente.

Nessa perspectiva, primeiramente identificamos que a proposta de formação de professores continuada ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás está estruturada de forma fragilizada, visto que não foi realizada de forma consistente e expressiva, no primeiro ano de instauração do REANP. No ano de 2020, as ações formativas se reduziram a orientações e suportes técnicos, não

configurando-se, portanto, como um processo eficaz, consistente e significativo de formação continuada.

A análise dos documentos e planos de curso ofertados pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação de Profissionais da Educação mostrou que existem poucos cursos disponíveis para serem ofertados, uma vez que, eles foram disponibilizados de forma emergencial, fazendo com que, a estruturação se deu de forma rápida na tentativa de abarcar os impactos causados pela crise sanitária do COVID. É importante ressaltar que a formação de professores continuada não se detém apenas a cargo da Secretaria de Educação. Seria importante então, que todos os professores em suas respectivas áreas de formação buscassem formação sob diferentes óticas no contexto educacional.

Observou-se ao longo deste estudo que, a Secretaria de Estado da Educação demonstrou interesse e empenho na formação de professores no âmbito do REANP, mesmo que hora ou outra essa formação não tenha atingido em massa os professores da rede estadual ou também que, os mesmos não tenham se empenhado no processo de formação continuada.

Na perspectiva apresentada as Diretrizes Operacionais da SEDUC-GO 2020-22, apresentaram significativa incorporação da importância da formação docente continuada e a existência do CEPFOR, também, representou algum avanço neste quesito.

Os projetos formativos elaborados pelo CEPFOR, conseguiram abordar importantes eixos temáticos sobre o uso das TIC's e sobre o desenvolvimento do REANP, ofertando, mesmo que de forma efêmera e inconsistente, opções para a formação dos docentes da rede. Os dados apresentados forneceram condições para inferirmos sobre a boa participação e certificação dos docentes nos cursos ofertados, principalmente, no ano de 2021, momento em que o processo formativo ocorreu de forma mais efetiva.

A partir desse estudo sobre a formação continuada dos professores do Estado de Goiás, foi possível apontar algumas sugestões de acordo com a fragilidade/potencialidades aqui apontadas.

A *priori* é preciso pensar a proposta de formação de professores que contemplem de formação continuada ao longo dos anos, uma vez que, os impactos

poderiam ser minimizados se a proposta de formação de professores existisse a algum tempo.

Conceber um processo de formação continuada que contemple no seu bojo a importância da formação não somente no âmbito de necessidade específicas, como o caso do RENAP, me parece fundamental, visto que essa formação é tarefa contínua e fundante do trabalho docente e requer compromisso por parte dos profissionais de educação, diante do papel em que a formação de professores ocupa na sociedade atual, não obstante, a responsabilidade social e política dos professores para com aqueles que, futuramente, exercerão um papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1980.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Ensinar a Pesquisar: Como e para Quê?* 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ARAÚJO, D. S. ALMEIDA, M. Z. C. M. *Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados*. 2010.
- ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ARANHA, M. L. A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, S. D. G; SOUZA, F. M. *Práticas de ensino e tecnologias digitais*. Eduepb, 2018.
- Braga, D. S., & Pereira, I. A. M. (2020). n. 33-POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM CAMINHO PARA O CUMPRIMENTO DO PNE (?). *Jornal de Políticas Educacionais*, 14.
- BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.12, n.1, p. 205-214, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.9433>>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: maio 2022.
- BRASIL, (2006). Decreto 5.622/2005. *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. 2ed. São Paulo: Loyola, 441-448.
- BRASIL, *Lei Orgânica*. Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Brasília: Disponível em: <http://www.soleis.adv.br>.
- BRASIL. MEC/SEF, (1997). *DECRETO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL 1835: MEC/SEF*.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: História Secretaria de Educação fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998*.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: 2013. p. 144-193.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20/07/2022.

BRZEZINSKI, Iria (Org). LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

CEE/CP. *Resolução CEE/CP N. 04*, de 25 de março de 2020. Disponível em: http://sinprogoias.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-CP-04_2020.pdf Acesso em: maio 2022.

CEE/CP. *Resolução CEE/CP nº 18*, de 06 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/index.php/noticias/70-resolucao-cee-cp-n-18-de-2020-autoriza-reanp-para-o-ano-letivo-de-2021-durante-medidas-de-isolamento-social> Acesso em: maio 2022.

DEMO, Pedro. Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: *Atlas*, 2009

DE OLIVEIRA, C. *TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno*. Pedagogia em ação, v. 7, n. 1, 2015.

CELLARD, A. *A Análise Documental*. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CLOCK, L.; Pereira, A.; Lucas, L. & Mendes, T. (2018). *Profissão docente no século XXI: concepções do professor sobre seu papel na sociedade contemporânea*. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 23, n. 1, pp. 77-96.

CORRÊA, M. B. Tecnologia. In: CATTANI, Antônio David (org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CUNHA, M. I. (2009). O lugar da formação do professor universitário: *O espaço da pós-graduação em educação em questão*. Revista Diálogo Educacional, 9(26), 81-90.

CUNHA, M. J. *Formação de professores, um desafio para o século XXI*. In: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10. 2009. Braga, Portugal. Universidade do Minho. p.1048-1056. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c73.pdf>. Acesso em: abril 2022.

DOURADO, L. F.. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. Educação & Sociedade v. 28, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F.. *Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica*. Educação & Sociedade, v. 34, p. 761-785, 2013.

DOURADO, L. F.. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios*. Educação & Sociedade, v. 36, p. 299-324, 2015.

FONSECA, S. G. A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos em Sala de Aula. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino em História: Experiências, Reflexões, e Aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003. p. 117-135.

FREITAS, M. C. D., ALMEIDA, M. G. *Docentes e discentes na sociedade da informação (A escola no Século XXI; v.2)*. Rio de Janeiro: Brasport, 2012.

FREY, K. (2000). *Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil*. Planejamento e políticas públicas, (21).

GATTI, B. A. (2017). *Formação de professores, complexidade e trabalho docente*. Revista diálogo educacional, 17, 721–737. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>. Acesso em: abril 2022.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GIL, A. C. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS, *Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação*, Goiânia, Seduc, 2012.

GOIÁS (Estado). Política de Formação Continuada em Rede. *Projeto formativo do centro de estudos, pesquisa dos profissionais da educação – CEPFOR*. 2019.

GOIÁS. *Decreto nº 9.633*, de 13 de março de 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390750> Acesso em: abril 2022.

GOIÁS. *Decreto nº 9.673*, de 25 de março de 2020.

GOIÁS (Estado). Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação – CEPFOR. *Relatório de ações do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação*. 2021.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022). *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, GO, 03 jan. 2020b. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/wpcontent/uploads/2020/02/Diretrizes_Operacionais_Re_e_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf. Acesso em: 10 julho 2022.

GUIRARDI, M. M. M. A Inserção Das Tics No Ensino Fundamental Limites E Possibilidades. *Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância*, v. 2, n. 4, 2011.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2009

KLANOVICZ, J. Tecnologia de força bruta e história da tecnologia. *Fronteiras: revista catarinense de história*, n. 27, p. 134-134, 2016.

LEAL, Maria da Conceição dos Reis. *Inovação curricular? Educadores para uma Sociedade Sustentável*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. do N. *A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios*. 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 138-163.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e pesquisa*, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. F. M.; PRETTO, N. DE L.; FERREIRA, S. I. Mídias digitais e educação: tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo. *Mídias digitais: convergência tecnológica e inclusão social*. São Paulo: Paulínia, p. 225-256, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/NelsonPretto/publication/308678062_MIDIA_S_DIGITAIS_E_EDUCACAO_tudo_ao_m_e_s_m_o_te_m_p_o_agora_o_tempo_todo/links/57eaa67008aed3a3e08ab032/MIDIA-S-DIGITAIS-E-EDUCACAO-tudo-ao-m-e-s-m-o-te-m-p-o-agora-o-tempo-todo.pdf. Acesso: junho 2022.

LUIZ, A. *Educação não é missão*. Disponível em: <http://www.revistabula.com/posts/colunistas/educacao-nao-e-missao>. Acesso em 26 de junho de 2009 às 09:05.

LUTZ, M. R.; *Utilização de mídias digitais como metodologia de ensino-aprendizagem de matemática*, PROJETO DE CURTA DURAÇÃO, Instituto Federal de Farroupilha, Campus Alegrete, 2014.

MARTINEZ, P. H. *História Ambiental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

MASETTO, M. T. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, 2, 15-33.

MCLAREN, P. Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Petrópolis: Vozes, 1999.

MASETTO, M. T. Desafios para a docência no Ensino Superior na contemporaneidade. In: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M. de; FARIAS, I. M. S. de F.; LIMA, M. do S. L. (org.). Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola e formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 4, p. 779-795

MORAN, J. M. As múltiplas formas do aprender. *Entrevista publicada na Revista Atividades & Experiências do Grupo Positivo*, p. 11-13, 2005.

MORAN, J. M.; MASSETTO, J. M.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (coleção Papirus Educação).

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T., BEHRENS M. A. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. Campinas, SP. Papirus, 2012.

MOREIRA, L.R; CAVALCANTE, F.L.L; MEIRELES, A.M.R. *Tecnologias educacionais: um cenário para uma prática pedagógica inovadora*. 2014. Disponível em: <https://reservas.fcrcs.edu.br/index.php/rec/article/view/1413/1146>. Acesso em: ago. 2021.

NASCIMENTO, V. F; FARIAS, I. M. S; MARTINS, A. S. *Tecnologias da informação e comunicação na escola: apontamentos sobre uma experiência de formação*. 2020. Disponível em: <https://www.seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/462/878>. Acesso em: ago. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. *Os professores e a sua formação*. Nóvoa, A.(org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, A. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 09-13.

PEIXOTO, R.; OLIVEIRA, E. E. M. S. As mídias digitais no contexto da sociedade contemporânea: influências na educação escolar. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 5, n. 1, p. 80-96, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53905/36768>. Acesso: maio de 2022.

PEREIRA, M. de F. R.; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs). *Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIERRE, L. Cibercultura. *Editora 34*, 2010.

PINHEIRO, C. M. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988. 2015.

REZENDE, E. F. . OLHARES DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO CONTEXTO ESCOLAR. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8, 162-196. 2022.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, MÍRIAM P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica – desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999

ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil -1930/1973. In: *História da educação no Brasil-1996*. 2011.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930 - 1961: Escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. *Revista HISTEDBR On-line*. n. 22. Campinas, 2006. p. 131-149

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEDUC-GO. Portaria nº 0025/2022.

SEDUC-GO. *Resolução CEE/CP nº 18*, de 06 de novembro de 2020. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/11/09/17_43_10_456_Resoluc%CC%A7a%CC%83o_CEE_CP_18_2020_REANP_em_2021.pdf Acesso em: mar. 2022.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *Boletim Técnico do Senac*, v. 27, n. 2, p. 42-49, 2001.

SILVA, M. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. SP - Campinas: Papirus, 2007.

SZCZEPANIK, G. E. A emancipação da tecnologia em relação à ciência. 2014. 199p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014

THEODORO, J. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro. História na Sala de Aula: Conceitos Práticos e Propostas. São Paulo: *Contexto*, 2010. p. 49- 56.

VIEIRA, L., RICCI, M. (2020). Inovação curricular no ensino médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança. *Revista Ibero-americana de estudos em Educação*, 1422-1442.

VALENTE, J. A. et al. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED, p. 1-13, 1999.

VIEIRA, S. L. (Org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Araújo, M.C. & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32.

VIEIRA, R. S. O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 10, 2011.