

Movimentos formativos de docentes para apropriação tecnológica e a prática pedagógica: desafios à gestão escolar

Teacher training movements for technological appropriation and pedagogical practice: challenges to school management

Cosmerina de Souza de Carvalho¹ 0009-0000-3810-7354^I

Lívia Andrade Coelho² 0000-0003-0859-0271^{II}

^I Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, BA, Brasil; cscarvalho@uesc.br

^{II} Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC UESC, Ilhéus, BA, Brasil; livia@uesc.br

Resumo:

A formação continuada de docentes para a apropriação das tecnologias digitais ainda se mostra insuficiente, conforme apontam pesquisas na área da Educação. Estudos realizados durante o período pandêmico evidenciaram diversas dificuldades na realização das atividades de ensino em formato remoto. Tais desafios repercutem até hoje na realidade das escolas, revelando a necessidade de ações estratégicas dos governos voltadas para o fortalecimento da formação docente e à integração das tecnologias ao processo educativo. Posto isto, o artigo analisa os movimentos formativos de docentes de uma escola municipal, do interior da Bahia, diante das demandas educacionais emergentes no período pandêmico da Covid-19, e como tais movimentos geraram novos desafios para a gestão escolar nesse período e após o retorno as atividades no formato presencial. Trata-se de um recorte de uma pesquisa-formação, com abordagem qualitativa, desenvolvida em 2023, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma universidade pública baiana, que utilizou entrevistas semiestruturadas e grupo focal, analisados sob a perspectiva do discurso bakhtiniano. Os resultados evidenciam as dificuldades de acesso e uso de tecnologias digitais, a necessidade de rápida adaptação desses recursos às práticas pedagógicas e a relevância da colaboração entre pares, potencializada pela conectividade, para enfrentar as demandas emergentes.

Palavras-chave: Gestão escolar; Movimentos formativos; Tecnologias digitais.

Abstract:

Research in the field of education indicates that the continuing professional development of teachers regarding the adoption of digital technologies remains insufficient. Studies conducted during the pandemic highlighted various difficulties in carrying out remote teaching activities. These challenges continue to impact schools today, revealing a need for strategic government actions aimed at strengthening teacher training and integrating technology into the educational process. Against this backdrop, this article analyzes the professional development processes undertaken by teachers at a municipal school in the interior of Bahia in response to educational demands that emerged during the Covid-19 pandemic, as well as how these processes created new challenges for school management - both during that period and after the return to in-person activities. This study is a subset of a qualitative "research-as-training"

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação – PPGE – Nível Doutorado da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; professora da Educação Básica da rede municipal de Ilhéus/BA; integrante do GRUPO DE ESTUDO e PESQUISA em COMUNICAÇÃO e EDUCAÇÃO - GEPeCE. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0000-3810-7354>. E-mail: cscarvalho@uesc.br

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA; professora Plena da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC; coordenadora do GRUPO DE ESTUDO e PESQUISA em COMUNICAÇÃO e EDUCAÇÃO - GEPeCE. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0859-0271>. E-mail: livia@uesc.br

project conducted in 2023 within a **stricto sensu** graduate program at a public university in Bahia; it employed semi-structured interviews and a focus group, analyzing the data through the lens of Bakhtinian discourse theory. The results highlight the difficulties associated with accessing and using digital technologies, the need to rapidly adapt these resources to pedagogical practices, and the importance of peer collaboration - enhanced by connectivity - in addressing emerging demands.

Keywords: School management; Training movements; Digital technologies.

Introdução

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano, contribuindo para profundas transformações sociais. A conectividade em rede possibilita múltiplas formas de interação, criação e comunicação, potencializadas pelo uso de dispositivos móveis conectados à internet. Nesse cenário, a sociedade contemporânea reorganiza-se em diferentes esferas, como a economia e o trabalho, marcados pela flexibilidade entre o presencial e o virtual.

No campo educacional, torna-se imprescindível discutir como a escola pode dialogar, de forma crítica e criativa, com estudantes nativos digitais, considerando que as TDIC também podem assumir um caráter ideológico, reproduzindo interesses hegemônicos da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a ação docente precisa ultrapassar a visão da tecnologia como simples ferramenta, integrando-a ao processo pedagógico de modo a ressignificar conteúdos escolares e favorecer o protagonismo estudantil em uma perspectiva crítica e reativa.

A pandemia provocada pela Covid-19 acentuou esses desafios, impondo a necessidade urgente do uso das TDIC no contexto escolar e desencadeando movimentos formativos para viabilizar o Ensino Remoto Emergencial. A questão problema que norteou a pesquisa foi: como as/os professoras/es da Educação Básica estabeleceram relações com as TDIC na pandemia e de que forma a apropriação requerida nesse contexto influenciou a busca por formação? Destacamos as inquietações que surgiram a partir das experiências das/dos professoras/es no contexto pandêmico, as demandas do ensino remoto para a prática pedagógica e os desafios a gestão escolar. Nesse contexto, este artigo tem por objetivo analisar os movimentos formativos realizados pelo corpo docente de uma escola da rede municipal de ensino, do interior da Bahia, para responder às demandas educacionais emergentes durante o período pandêmico. Além disso, buscaremos compreender de que modo esses movimentos repercutiram em novas exigências e desafios para a gestão escolar.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa concluída com abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-formação, desenvolvida em 2023, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma universidade pública da Bahia. A análise e discussão dos dados foram realizadas a partir da perspectiva bakhtiniana.

Esperamos que este artigo contribua para o debate sobre a apropriação das tecnologias digitais por professoras/es da Educação Básica, bem com os saberes e conhecimentos necessários à sua integração às práticas pedagógicas. Ademais, as lacunas existentes na implementação de políticas públicas educacionais voltadas a essa dimensão e oferecer subsídios para que gestoras/es escolares e demais profissionais da educação fortaleçam ações formativas destinadas ao uso das TDIC nas escolas públicas.

O texto está organizado em três seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção, discutiremos a cultura digital e os desafios enfrentados pela escola no século XXI, bem como se apresenta o percurso metodológico adotado na pesquisa. Na segunda, analisaremos as dificuldades vivenciadas pelas/os docentes durante o período pandêmico, evidenciando as fragilidades das ações de formação continuada e a insuficiência das iniciativas governamentais e as suas respectivas gestões. Na terceira, abordaremos a importância da consolidação de políticas públicas educacionais que priorizem a formação continuada para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, articulando essa reflexão às considerações finais.

1. Insuficiências da formação docente em tempos de cultura digital: reflexões necessárias

É crescente a preocupação com o ensino para atender às demandas do mercado capitalista, com vistas a uma formação para o trabalho e o consumo, sem perder de vista o resultado das avaliações, porque essas expõem as fragilidades dos sistemas. Nesse sentido, Bernadete Gatti (2008) afirma que, na última década, a formação de professoras/es foi colocada em pauta por órgãos internacionais e nacionais, com dois impasses: o primeiro, as demandas para o mercado de trabalho diante do avanço tecnológico e, por isso, exige profissionais capacitados para tal setor; o segundo, pela identificação nas avaliações externas de baixo desempenho escolar de estudantes.

Gatti (2008) destaca ainda que, a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, os debates sobre formação continuada foram intensificados e, por exigência da referida lei, foram criados programas para essa finalidade,

frutos de negociações políticas e demandas sociais. Nesse contexto, a autora assevera que os programas, apesar de serem fomentados em debates, se tornaram limitados, diante das bases ideológicas e econômicas que são entraves no decurso da formação continuada para a melhoria da aprendizagem humana, ou seja, a precarização na formação docente é intencional para a reprodução da sociedade hegemônica.

Tal situação é reflexo da nova gestão pública estabelecida no país em meados da década de 1990, com uma ampla reforma da administração pública o que, para Catarina Santos e Rodrigo Pereira (2024, p. 6) na educação “pode ser expressa pela introdução de uma gestão por resultados, na qual mecanismos de controle e responsabilização de educadores/as e estudantes passam a predominar na organização do trabalho pedagógico”.

Essa situação afeta a organização das instituições e desmotiva as/os professoras/es que são invisibilizadas/os nas tomadas de decisões que envolvem diretamente as suas práticas diárias. “As instituições educacionais parecem desorientadas devido as múltiplas ordens que recebem, ao excesso de responsabilidade que se deposita nela e, em decorrência da análise crítica de que são objetos pelos resultados obtidos” (Imbernón, 2010, p. 108). Assim, defendemos que a organização das escolas se dá no processo de colaboração entre os pares que formulam objetivos a serem alcançados na criação de estratégias para a busca por soluções para que haja melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, “precisamos de repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e modelos de formação de professoras/es. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de privatização e de tecnologização da educação” (Nóvoa, 2022, p. 78). Para o autor, é necessário pensar na formação docente para a mudança, e isso não implica em invenções, abandonar as práticas exitosas, mas o compartilhamento dessas práticas, diálogo entre as/os docentes, trabalho colaborativo nos espaços de formação com professoras/es universitários, estudantes de licenciatura, docentes das escolas públicas, gestão e coordenação, numa rede de colaboração capaz de abrir caminho para o novo. Nesse sentido,

a colaboração a que nos referimos, no sentido de construir um conhecimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (Imbernón, 2011, p. 72).

Nessa direção, é imprescindível superar o distanciamento entre a teoria e as práticas escolares, que se dá em formações isoladas, dissociadas do processo de investigação, tendo

em vista que a sociedade está em constante movimento, principalmente no processo de mutação cultural, diante do universo digital, e exige que as escolas sejam adeptas a essas mudanças para melhoria do ensino. A demanda social não pode ser ignorada pelos órgãos públicos, na criação de programas e políticas públicas educacionais, para atender a essas necessidades nas escolas, o que também perpassa pela formação continuada de docentes.

Partindo desse pressuposto, as demandas problematizadas nos parágrafos anteriores passaram a integrar, a partir da década de 1980, a agenda do Governo Federal, com a criação dos primeiros programas voltados à inserção do computador no contexto educacional, tanto como recuso para promover a aprendizagem de crianças e jovens quanto como objeto para apropriação e formação. Nesse percurso, destacam-se o Projeto Educação com Computadores (Educom) criado em 1983; Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), em 1989; Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), em 1997; um Computador por Aluno (UCA), 2010; e o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), 2017.

As ações para formações continuada vinculadas a esses programas foram inicialmente direcionadas à atuação docente nos Centros de Informáticas (Cied), organizadas em formato de laboratórios e, posteriormente, ampliadas por meio da atuação de professoras/es multiplicadoras/es dos Núcleos de Tecnologia Municipais e Estaduais. Nessa perspectiva,

esses projetos e programas podem ter imprimido celeridade à gestão escolar, no que concerne às atividades de cunho administrativo, no âmbito pedagógico, acreditamos que tenham servido à atualização das estratégias didáticas, dos conteúdos, dentre outras contribuições, entretanto, não podemos esquecer que a expansão das TIC ocorre em um dos países mais desigual do mundo: o Brasil, dada a elevada concentração de renda de um pequeno grupo em detrimento da população (Santos; Oliveira; Santana, 2022, p. 566).

Para as autoras, embora as iniciativas governamentais tenham buscado promover a integração das tecnologias às escolas por meio desses programas, sua implementação não ocorreu de forma equitativa, sobretudo, em razão das profundas desigualdades que atravessam o país. Nesse cenário, enquanto algumas redes públicas de ensino conseguem ofertar formações continuadas para gestoras/es, coordenadoras/es, professoras/es e demais profissionais da educação, outras permanecem limitadas pela insuficiência da infraestrutura e pelo acesso desigual aos recursos tecnológicos, evidenciando que a democratização das tecnologias educacionais constitui um desafio para as instituições públicas brasileiras.

Além da desigualdade de acesso, uma das lacunas das formações ofertadas no âmbito do Governo Federal através dos programas e projetos implementados, é o tempo determinado; elas precisam ter sua continuidade assegurada, diante das céleres mudanças que ocorrem na

sociedade. A formação como tem ocorrido, por módulo, não considera o caráter colaborativo. Além disso, professoras/es, coordenadoras/es, gestão e comunidade também devem participar das redes de formação docente. Nesse formato, as formações mostram-se insuficientes para promover práticas escolares contínuas e integradas ao uso das tecnologias digitais, limitando o desenvolvimento de apropriações mais autônomas, autorais e criativas desses recursos pelos profissionais da educação.

Importante destacar que o modelo de formação para docentes não atende às necessidades e demandas das/os professoras/es: on-line, conteúdos prontos e impostos, em que não considera as peculiaridades culturais, sociais e políticas das/os docentes e das escolas, uma vez que elas/es não têm a oportunidade de participar ou anunciar as suas reais demandas/situações profissionais. Além disso, não há acompanhamento ou, até mesmo, continuidade, são formações isoladas e estanques.

Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 81) assevera que “a formação é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima do contexto organizacional do trabalho (formação na escola)”. O autor se refere a aproximação capaz de provocar mudanças significativas na organização, no currículo, nas relações interpessoais, de ensino e aprendizagem nas instituições, que possa fazer sentido para todos e todas na comunidade escolar.

De acordo Estevão e Passos (2015), as formações são engessadas e descontínuas, resultado das políticas de governo em que depende do interesse de quem está no poder para ter continuidade e comprometimento. Destarte, as escolas podem até dispor dos recursos tecnológicos advindos dos programas e projetos educacionais, mas ficam sem uso ou utilizados apenas como suporte técnico, de maneira superficial e não contribui com a formação crítica dos sujeitos presentes nas escolas públicas, em função de ineficiência, insuficiências da gestão escolar, que se traduz em deficiência na infraestrutura física das escolas, lacunas nos movimentos formativos, entre outros. Toda essa problemática teve graves consequências durante o período pandêmico, causado pela Covid-19, tendo ampliado seus efeitos negativos.

Desse modo, defendemos que, na estrutura dos cursos para a formação continuada de docentes, é fundamental a participação ativa de toda a comunidade escolar, com a partilha de saberes, conhecimentos e experiências. Corroboramos com García ao afirmar que (1995, p. 26) “a formação de professores, no nosso ponto de vista é uma área de conhecimento e investigação”. Nesse sentido, as/os professoras/es aprendem e desenvolvem a sua prática

metodológica no exercício profissional aliado aos momentos de reflexão e estudo com as/os coordenadores e gestoras/es que devem ser contínuos na trajetória docente.

2. Percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Essa abordagem mostra-se fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo, (Lüdke; André, 2018).

Além disso, do tipo pesquisa-formação, por compreender que os processos de formação, conhecimento e aprendizagem constituem experiências formadoras capazes de produzir reflexões e ressignificações acerca da prática profissional. Nessa perspectiva, Josso (2004) destaca que as narrativas de experiências, quando confrontadas com outras trajetórias de vida e de trabalho, possibilitam a construção de novos sentidos e aprendizagens, que podem favorecer processos formativos colaborativos e reflexivos.

A produção dos dados ocorreu em julho de 2023, em uma escola pública da rede municipal de ensino de Ilhéus, município localizado no Sul do Estado da Bahia. Participaram da pesquisa três coordenadoras pedagógicas e oito professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. À época da investigação, a instituição tinha 501 estudantes matriculados, distribuídos em 29 turmas, e contava com 21 docentes efetivos e dez do quadro temporário.

Com o primeiro dispositivo de análise, o questionário foi utilizado para traçar o perfil das/os participantes da pesquisa, construímos o roteiro de perguntas para o grupo focal, pois consideramos os relatos delas/es relevantes para o desenvolvimento da pesquisa e julgamos que oportunizaria discussões significativas para a pesquisa. Nos questionários para traçar o perfil, após a conclusão do recebimento de respostas, como ele foi construído na plataforma on-line, foi possível gerar uma planilha com todos os dados, alguns em forma de gráficos, o que aportaram as informações individuais de cada participante tais como: nome, idade, gênero, cor, formação inicial e *lato sensu*, tempo de profissão docente, carga horária de trabalho e relação com as tecnologias digitais. Identificamos que todas/os as/os docentes têm 40 horas semanais, cursaram especializações no decorrer da carreira e possuem relação com as tecnologias, principalmente com uso de smartphones e notebooks.

Os dados produzidos, a partir das entrevistas e do grupo focal, foram organizados em eixos temáticos, a saber: atividades desenvolvidas durante a pandemia e recursos tecnológicos utilizados; desafios e aprendizagens vivenciados no contexto pandêmico; e cursos formativos realizados no período.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma leitura minuciosa dos enunciados produzidos pelas/os participantes, tomando como referência os estudos de Bakhtin (2009). Para o autor, a compreensão de um enunciado pressupõe uma relação dialógica entre os sujeitos, na qual o locutor e o interlocutor se constituem mutuamente no processo de interação. Nessa perspectiva, os enunciados não são compreendidos de forma isolada, mas sim em sua relação com as experiências, os contextos sociais e as vozes que os atravessam. Assim, o processo de dialogização evidencia as diferentes concepções de mundo construídas pelos sujeitos a partir de duas vivências e experiências na relação com o outro e com o meio social, tendo a palavra como elemento constitutivo dessa interação.

No dizer de Bakhtin (2003, p. 329) em não havendo palavras, não há língua; não pode, então, haver relações dialógicas, as quais só são possíveis entre o que chamou de categorias lógicas, juízos de valor, contidos em enunciados reais e concretos, *status* que só pode ser conferido pelos sujeitos falantes (Moura, 2019, p. 62).

Nessa perspectiva, os enunciados produzidos pelas/as participantes são compreendidos como expressões de seus contextos históricos e sociais, nos quais os sujeitos se constituem continuamente nas relações que estabelecem com o outro e com o mundo. Essa compreensão dialoga com Freire, ao considerar que o ser humano expressa e atribui sentido à sua existência por meio da palavra, em uma perspectiva de linguagem existencial (Moura, 2019). É nesse horizonte que recorreremos à noção de *palavramundo*, compreendendo que a palavra possibilita a leitura e a interpretação da realidade vivenciada pelos sujeitos. Assim, buscamos compreender os contextos das/os participantes da pesquisa a partir de seus relatos discursivos, considerando a dimensão dialógica e socialmente situada nos enunciados.

A partir dos relatos, foi possível apreender como as/os participantes da pesquisa significaram suas experiências e compreenderam a realidade vivenciada durante a pandemia, bem como os movimentos de enfretamento e busca por mudanças diante de um contexto particularmente desafiador. Suas narrativas evidenciam o entrelaçamento das dimensões profissional e pessoal, sobretudo, por se referir a um período que produziu profundas transformações na vida cotidiana e no trabalho de todas/os.

Nessa direção, para Bakhtin (2009), a palavra constitui-se como material *semiótico da consciência*, sem a qual não seria possível o desenvolvimento da consciência individual e em

sua expressão nas relações sociais. Desse modo, os enunciados das/os participantes são tomados nesta pesquisa não apenas como relatos de experiências, mas como produções discursivas atravessadas por valores, sentidos, experiências e relações sociais, que permitem compreender as diferentes formas de significar e enfrentar o contexto pandêmico.

3. Silenciamento e isolamento: interfaces do trabalho docente em tempos de pandemia

Diante das dificuldades enfrentadas pelas/os docentes das escolas públicas, é necessário compreender as ações formativas no município responsável pela escola pesquisada, bem como destacar a responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal, na oferta de cursos de formação no período de crise sanitária, além das modalidades dos cursos, o acesso das/os professoras/es e a busca de cursos on-line por iniciativa própria, para que tenhamos elementos para discutir.

Nesse sentido, Imbernón (2010) assevera que os contextos que as/os professoras/es estão inseridas/os devem proporcionar formação continuada para a mudança. Se o contexto não muda, podemos ter professoras/es isoladamente cultos e com mais conhecimento pedagógico, porém, não teremos, necessariamente, práticas inovadoras, já que o contexto (escola) dependendo das condições de trabalho e da formação continuada impossibilita a inovação, resultando no desenvolvimento de práticas isoladas nos microcontextos de docentes sem reverberar em ações inovadoras institucionalmente. Nesse contexto, as/os participantes relataram o desamparo sofrido num cenário pandêmico e a iminente necessidade de se apropriar das tecnologias digitais, enquanto meio para continuar com as atividades de ensino.

Era tudo novo, então a gente estava aprendendo ainda a lidar com a Covid. Não tivemos nenhum curso proposto pela Seduc no primeiro ano da pandemia. A gente ficou sempre esperando para ver se ia passar e não teve atividade. E ainda fiquei com muito medo de ter perda salarial, porque lembro que teve uma vez que o prefeito falou que ia tirar o AC da gente (Maria).

Sim, sim, pelo menos eu, eu fiquei com medo de diminuir o salário, ficar pela metade, como muita gente ficou sem receber, algumas prefeituras não pagaram. Ainda teve essa conversa de tirar o nosso AC, e até tentaram, né? E a gente sempre na ansiedade para ver se ia retornar, como que ia acabar. E ninguém falava nada (Cláudia).

Em 2020, eu cheguei a fazer, por conta própria, não me lembro o nome, mas eu fiz alguns cursos gratuitos. Um curso do MEC relacionado à alfabetização digital (Maricota).

Maria e Cláudia refletem, em seus discursos, o medo diante do silenciamento da Secretaria de Educação (Seduc), no ano de 2020, no período de uma situação inesperada e inédita na carreira das/os docentes. Além disso, teve a ameaça de perda salarial, como se as/os professoras/es fossem culpadas/os pela pandemia. Corroboramos com Cipriani, Moreira e Cairus (2021), quando infere que a pandemia provocou sentimentos como, por exemplo, medo, insegurança, incerteza, confusão e impotência nas/nos docentes. No entanto, o cenário em que as/os professoras/es se encontraram sem o apoio da Secretaria de Educação intensificou essas manifestações emocionais.

Maricota buscou por conta própria fazer cursos on-line, com vista a atenuar sua angústia ou sentimento de impotência, num período de muitas complexidades e incertezas, especificamente na profissão. Além disso, “professores experientes compreendem a complexidade do processo de ensino e sua personalização de acordo com os contextos, interesses e possibilidades de cada momento de formação” (Kenski, 2022, p. 7). A docente identificou a necessidade formativa, no ano de 2020, diante da única modalidade possível que era o on-line, em função do isolamento social. Nesse movimento, procurou aprimorar os conhecimentos enquanto aguardava algum pronunciamento da gestão municipal, Seduc.

A Seduc não fez nenhum curso de formação com a gente nesse tempo da pandemia (Bah).

Eu fiz o curso, no período da pandemia, eu fiz de alfabetização. Mas foi por conta própria e on-line. E também, para fazer videoaulas, eu tive que buscar. Tive que ver os tutoriais no Youtube. Como gravava a tela de celular. Enfim, como utilizar, porque era tudo muito novo. Eu mesma, até então, não sabia que tinha esses recursos. De gravar a tela de celular, baixar aplicativos. Tudo isso foi construído, mas de forma autônoma (Bah).

Busquei, eu fiz na Universidade Federal do Ceará, fiz dois cursos de tecnologia e inovação pedagógica, para tentar entender um pouco do momento e me qualificar um pouquinho mais (Guilhermina).

Bah e Guilhermina relataram que buscaram cursos por conta própria para qualificação profissional, tendo em vista que não houve a oferta de formação pela Seduc. Nessa conjuntura, para as docentes lidar com o digital naquele momento era “novo”, por isso precisaram pesquisar, a fim de adquirir novas aprendizagens. Nesse contexto, Formosinho e Machado (2009, p. 158) ressaltam que “a profissionalidade docente, é, pois, entendida como o conjunto maior ou menor de saberes e capacidades (e de valores) de que dispõe um professor no desempenho das suas atividades num dado momento histórico”. Partindo desse



pressuposto, podemos compreender a importância da formação continuada no exercício da profissão, em que as/os docentes não estavam preparadas/os para utilizar as tecnologias.

Assim, o conhecimento profissional dos docentes é de tipo *praxeológico*, porquanto se constrói fundamentalmente nos contextos de trabalho como resultado do vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver (Formosinho; Machado, 2009, p. 158).

Diante da necessidade de entender e desenvolver práticas nunca utilizadas anteriormente, as/os docentes foram desafiadas/os a buscar de forma autônoma e se capacitar diante das demandas daquele momento. “*Eu mesma, até então, não sabia que tinha esses recursos*”. Essa revelação de *Bah* ratifica uma situação contraditória no cenário das instituições públicas no contexto da cultura digital, visto que há ausência de uso das TDIC no cotidiano escolar e, quando usadas, apenas para consumo de informação. Com isso, a docente foi impulsionada a conhecer e aprender a utilizar aplicativos em curto espaço de tempo para realizar atividades com alunas/os e familiares e, assim, atingir o propósito no ato de ensinar em meio a tantas complexidades reveladas no contexto da pandemia.

Eu fiz cursos pelo Zoom. Então, é on-line. Numa faculdade de Minas Gerais por conta própria, até porque se quisermos fazer uma coisa que presta, tem que mexer no bolso. Porque a Secretaria de Educação oferece algo, mas não assim, nesse nível que a gente precisa. O que eles oferecem é só para dar conta daquilo que querem que aconteça. Não dar conta dessa nova era que a gente está vivendo. Sabido que as dificuldades sempre houveram de aprendizagem. Mas foram intensificadas com a pandemia. Então, poderia estar revendo essas situações, para melhorar, trazer a realidade, não florear. Eu não gosto dessa coisa de ficar só floreado. Só para mostrar (Júlia).

A gestora postou uma vez, sugestão de um curso on-line, eu fiz. Mas alguns não aceitavam também (Cláudia).

Colocaram no grupo da escola um tal curso que ia ter on-line. A gente entrou lá, né? Colocaram lá um programa, que eu nem me lembro o nome. Um link que ninguém conseguia entrar. Um entrava na sala do outro. Vocês lembram? Foi do MEC. Trouxe o pessoal de fora, né? Mas ninguém gostava de entrar, porque era muita gente. Tinha muita gente fazendo isso. Vocês lembram disso? E assim, eu mesma não aprendi nada daquilo. Por que não teve uma orientação, uma explicação do funcionamento daqueles, né? Sim. Daqueles programas tecnológicos. Teve um curso, mas não foi suficiente. E foi só um momento. Não foi assim a semana toda. Você planeja, hoje, vai ser isso. Não houve. Foi um momento. E tinha a rede toda praticamente ali, querendo se conectar, querendo aprender. E poucos não aprenderam, de verdade. Eu vejo como um faz de conta (Alexandrina).

Júlia expôs a fragilidade das formações que ela participou ao longo de sua trajetória profissional, que não atende às especificidades de uso no contexto escolar, com o professor no lugar de objeto da formação, e não como protagonista do processo formativo.



A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança (Imbernón, 2010, p. 55).

Ainda de acordo com o autor, a formação precisa estar alinhada e centrada nas dificuldades práticas da escola, e o ator principal dessa ação é o/a professor/a. Logo, esse/essa profissional deve ter voz nas ações de formação para alcançar práticas exitosas de aprendizagem com as/os alunas/os. Quando Júlia relatou, *“o que eles oferecem é só para dar conta daquilo que querem que aconteça”*, expressando uma relação de poder nos cursos de formação continuada, imposição, sem considerar o contexto e a relação entre os pares nas instituições de ensino.

Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isso é ter o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (Tardif, 2011, p. 240).

Para o autor, a formação deve ser de forma colaborativa com as/os professoras/es e demais atores da educação, e essa é a necessidade expressa no discurso de Júlia, quando se refere ao modelo de formação do município como “eles”, como sujeitos externos a realidade em que a docente atua. Diante disso, a professora buscou formação on-line, com recurso próprio, para que tivesse atendida às suas necessidades. Compreendemos que é dever do Estado e do Município ofertar formação continuada para atender à demanda formativa das/os docentes, e, para isso, é fundamental o envolvimento delas/deles na organização, a partir de reflexão sobre as práticas e levantamento de demandas, para que no processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

Corroboramos com Imbernón (2010, p. 56) quando ele afirma que “para realizar uma formação das situações problemáticas, deve-se partir das necessidades reais, e a estrutura escolar deve contemplar a participação dos indivíduos”. Nessa perspectiva, Júlia utilizou o termo “florear”, que é o “faz de conta”, ou seja, uma formação pela formação em que as/os professoras/es não têm a oportunidade de colocar em prática as estratégias abordadas nos cursos de formação, devido a descontextualização com o cotidiano escolar, assim como a falta

de recurso didático, tecnológico, estrutura física das escolas, dentre outros entraves para o desenvolvimento do que é abordado.

A docente expressou, em seu relato, “*a nova era que estamos vivendo*” e a necessidade de serem revistas as ações formativas para o desenvolvimento da aprendizagem das/os estudantes com dificuldades que sempre existiram, mas foram intensificadas na pandemia. Diante disso, compreendemos que ela se refere a era da cultura digital e a urgência dessa cultura nos espaços escolares, como consequência, conforme destacado por Bonilla e Pretto (2015, p. 508), “diversidade de projetos e programas, com pouca e muitas vezes sem nenhuma articulação, terminam não possibilitando avanços no campo da cultura digital, com consequências dramáticas para a educação”. Para os autores, os projetos para inserção das tecnologias nas escolas não são articulados com outras ações de governos e, por isso, padecem com problemas de infraestrutura, rede elétrica, manutenção dos equipamentos e formação continuada para docente.

Um dos pontos mais críticos para a estruturação de um modo horizontal de organização das escolas e da educação brasileira diz respeito à formação de professores. Precisamos superar a ideia de treinamento, muitas vezes em aligeirados cursos, visando à preparação técnica para o uso de computadores, para, no máximo, servir como certificação para promoção na carreira dos docentes. Essas ações, sem continuidade e conectividade com a realidade local de cada escola, terminam desqualificando a própria ideia de uso das tecnologias digitais como elementos estruturantes da cultura digital (Bonilla; Pretto, 2015, p. 508).

Ratificamos com os autores de que os programas para inserção das tecnologias digitais nas instituições ainda são insuficientes, diante das fragilidades para implementação, e essa problemática está explícita no discurso de Júlia, como, por exemplo, os problemas de aprendizagem que sempre existiram e foram intensificados na pandemia. Nesse contexto, as/os professoras/es, coordenadoras/es e gestoras/es foram impactadas/os de maneira brusca, num cenário em que as tecnologias foram a possibilidade viável para realizar as atividades escolares, porém, não tinham formação para utilizar os recursos.

Nessa circunstância, na ausência ou pouca oferta de cursos formativos para uso das TDIC pelas redes municipais, as/os docentes recorreram a cursos on-line para atenuar as inquietações relacionadas a formação, ou seja, se encontraram numa realidade complexa, e se posicionaram com atitude valorativa que, na concepção de Bakhtin (2009), só pode ser tomada pelo ser humano, enquanto centro de valorização do mundo, que foi a busca por conta própria pelo conhecimento.

No discurso de Cláudia e Alexandrina, o convite da gestão da escola para participar de curso on-line ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), fica evidente a falta de articulação na oferta das formações no período da pandemia e os demais entes federados. Disponibilizaram um link no grupo de *WhatsApp* dos funcionários da escola, no entanto, nem todas/os puderam ter acesso devido a quantidade de pessoas no canal do *You Tube*, tendo em vista que eram “todas/os professoras/es da rede pública de ensino”. No que tange ao curso, algumas não tiveram interesse em participar, outras não conseguiram acessar o canal e as que participaram não conseguiram relatar alguma aprendizagem proveniente do curso. Nesse sentido,

participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, seus valores, suas ideologias, fato que nos permite compreender os outros, analisar suas posições e suas visões. Também é fundamental que a formação suponha uma melhoria profissional inteligível e suficientemente explicitada e resulte compreensível. A formação enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil (Imbernón, 2010, p. 56).

Para o autor, a formação se torna significativa para as/os docentes, quando essas/esses compreendem a sua importância e seus objetivos para fazer sentido diante do contexto educacional. E na pandemia, em situação de isolamento social, a formação sugerida pela gestão, ofertada pelo Governo Federal, através do MEC, foi imposta, sem articulação, colaboração, interação e participação das/os docentes e da própria gestão da escola que, no contexto pandêmico, enfrentou dificuldade para gerir o corpo docente sem recurso financeiro para aquisição de equipamentos pedagógicos, reverberando na falta de autonomia e impotência, em que não foi possível ofertar um apoio suficiente às/aos professoras. Essa situação é explícita nos relatos das professoras Cláudia e Alexandrina em que mencionaram o convite da gestão da escola para participar de um curso on-line, em que nem todas conseguiram acessar.

Nesse contexto, a gestão da escola não estava preparada para atuar no cenário pandêmico e cumpria a função no limiar das possibilidades que eram impostas pela Secretaria Municipal de Educação. Tal situação resultou na desmotivação de docentes, pouca ou nenhuma aquisição de conhecimento, dificuldade de acesso para algumas/ns professoras/es, tanto pela quantidade de usuários no *You tube* como também pela falta de familiarização das/os profissionais com as TDIC para acessar ao canal.

Diante disso, é imprescindível refletir sobre o período pandêmico e as dificuldades formativas das/os professoras/es diante da falta de articulação dos governos, e considerar a busca por formação por conta própria para dar conta da demanda no cenário de crise sanitária, como ações relevantes no processo de ensino. Contudo, isso não pode ser aceito, deve ser refutado; o Estado, como gestor da educação, deve ser responsabilizado, é dever dele a oferta do ensino, o que implica cuidar da formação no sentido amplo, oferta e participação.

A realidade das escolas públicas no período pandêmico evidenciou a fragilidade das formações continuadas, no que tange ao uso das TDIC, e a insuficiência das ações dos governos e suas respectivas gestões. Aliado a isso, como agravante, as condições de acesso a equipamentos e internet de qualidade que não foram oferecidos aos profissionais da educação para continuidade das suas atividades profissionais. Com isso, as/os professoras/es além do *fazer* docente na pandemia tiveram que se preocupar com a aquisição de recursos tecnológicos e cursos formativos por conta própria, para pensar novas práticas pedagógicas que o momento exigiu. Nesse contexto, urge pensar os desafios para o futuro, o que implica compreender as demandas da cultura digital que chegam às escolas cotidianamente, através dos sujeitos praticantes sociais, o corpo discente em especial, questões que discutiremos na próxima seção.

4. Escolas públicas e cultura digital

Desde a década de 1980 se discute a implementação de políticas públicas voltadas para a inserção de tecnologias nas escolas públicas, mas, ainda assim, a democratização do acesso ainda não é realidade nessas instituições, com a qualidade necessária para atender às demandas das comunidades escolares. Pesquisa veiculada pelo Cieb, em 2026, apontou que apenas 74,1% das escolas públicas possuem acesso à internet nos processos de ensino e aprendizagem (Cieb, 2026).

De acordo com (Tapscott, 2010), no século XXI, as crianças nasceram em um mundo marcadamente conectado. O autor aponta que essa geração tem um olhar peculiar para situações inerentes da sociedade como política, cultura, diversidade e formas distintas para intervir na realidade com vistas a melhorar o mundo. “Desde o local de trabalho até o mercado, desde a política, passando pela educação, até a unidade básica de qualquer sociedade - a família -, eles estão substituindo uma cultura de controle por uma cultura de capacitação” (Tapscott, 2010, p. 16). Pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2025) aponta que 65% das crianças e dos adolescentes entre 9 e 17 anos

utilizam a internet, tendo a inteligência artificial generativa entre os principais recursos de acesso e interação.

Esse cenário evidencia que crianças e jovens estão cada vez mais inseridos nos ambientes digitais, o que reforça a necessidade de a escola estabelecer um diálogo crítico e criativo com essas tecnologias. Ignorar essa realidade significa desconsiderar uma dimensão significativa da experiência contemporânea dos estudantes; cabe, portanto, à escola criar condições para que esses sujeitos desenvolvam formas autônomas, críticas e criativas de participação nesses ambientes.

Vimos como atual modelo educacional remanescente da revolução industrial – no qual as crianças devem ficar sentadas ouvindo o professor – não é apropriado para os jovens que cresceram em um ambiente digital e que estão acostumados a interagir com pessoas, e não apenas ouvi-las (Tapscott, 2010, p. 369).

Ao analisar a fala do autor, podemos inferir que diante desse contexto, a escola não tem atendido à demanda dos/as estudantes advindos/as da cultura digital, pois ainda é apresentada com imposição de conteúdo, não atrativa para crianças e jovens, e a coordenadora Ana refletiu, em seu discurso, o modelo de escola mencionado anteriormente.

Então, a gente se deparou com vários desafios, né? A gente não sabia mexer em algumas coisas. Então, a orientadora na época, ela tinha mais essa prática com a tecnologia. Então, ela ajudou bastante as meninas, porque as meninas (professoras) não sabiam. Porque a gente teve que dar conta não só da parte profissional, mas até emocional dos colegas de trabalho. Então, era um familiar que adoecia e a gente dando apoio aos professores. Foi um familiar meu também que faleceu e as meninas dando apoio. Então, foi essa parte profissional, a parte emocional, tentando um ajudar o outro, um segurando a mão do outro. Foram meses que nos forçaram a aprender muitas coisas em tão pouco tempo, que em outro contexto seriam aprendidas em cursos a longo prazo (Ana).

A necessidade do uso das TDIC na prática docente, a falta do recurso e a formação continuada incipiente, além impossibilitar o uso da conectividade para a cidadania de forma colaborativa, ativa e crítica às/aos estudantes, gera inquietação também da/do docente que tem a disposição de melhorar a prática de ensino, mas não é ofertada a esse profissional a condição adequada.

Nesse sentido, Conceição e Arruda (2023) asseguram que é importante que a/o docente se torne aprendiz de sua própria prática, para conseguir utilizar as tecnologias de forma crítica a fim de estimular a capacidade criativa e colaborativa das/os estudantes. Do contrário, os aparatos tecnológicos no cotidiano escolar serão de fato meras ferramentas para “distração” dos estudantes, como tem sido veiculado pela imprensa mundial, dentre outros espaços. Defendemos o uso dos dispositivos digitais conectados nas escolas, contudo, desde

que seja proporcionada a formação continuada dos docentes, que favoreça, dentre outras coisas, a troca de experiência entre os pares e na escola para atender à demanda das/os profissionais da educação. Nessa vertente, é imprescindível o papel do Estado na criação de políticas públicas articuladas com a disponibilização e manutenção de recursos tecnológicos nessas instituições.

No que concerne à gestão, a principal função é possibilitar condições na organização de horários extraclasse para que o profissional possa participar das formações no ambiente escolar com os pares, buscar apoio de formadores que conhecem e dialoguem com a realidade das/os educadoras/es para que o corpo docente tenha oportunidade de participar de forma contínua dos cursos nas instituições de ensino.

Partindo desse pressuposto, Pischetola e Heinsfeld (2018, p. 7) afirmam que “sem a ação mediadora do professor não há inclusão digital de alunos, da mesma forma como não há inclusão social, política e democrática”. A escola pública do século XXI ainda segue um padrão “tradicional”, pautado na prática do quadro, piloto e materiais impressos, que não é algo negativo, mas limitado, que não amplia as possibilidades metodológicas de estratégias que poderão dar um novo sentido às práticas de ensino para estudantes e docentes na relação com a aprendizagem.

Desse modo, Nóvoa (2022) discute que a escola precisa passar por um processo de metamorfose, de modo a construir uma proposta transformadora a partir das realidades, a fim de atender à demanda social das/os estudantes. O autor faz críticas ao modelo físico organizacional e curricular das escolas do século XXI, que não possibilitam uma aprendizagem de forma colaborativa e contextualizada entre alunas/os, mas ainda pautada na voz e comando das/os professoras/es.

Para o processo de transformação da escola, é possível destacar a relevância do papel da/o docente associada a experiência das/os estudantes e, assim, convergir para uma dinâmica de construção do conhecimento numa perspectiva crítica, de cooperação e criação. Esse “novo modelo” de escola que a sociedade demanda, em função da evolução das tecnologias e as relações que a sociedade estabelece por meio dessas e com elas, carece de docentes capacitados nessa mesma vertente, pois a educação é a principal responsável pelo desenvolvimento de uma nação formada politicamente e consciente dos seus direitos e deveres, que possa superar o senso comum e a reprodução ideológica que permeia os meios sociais.

Conclusão

As formações continuadas com foco no uso das tecnologias digitais nas escolas públicas mostraram-se iniciais e insuficientes para atender às demandas docentes. Tal realidade decorre da desarticulação das políticas públicas educacionais com outras ações governamentais, da escassez de equipamentos, da precariedade da internet e da ausência de formação adequada em curto prazo. Diante desse cenário, a gestão escolar precisou adotar estratégias criativas e adaptativas, como a busca por parcerias externas e a reorganização metodológica, a fim de minimizar os impactos da precarização.

Nesse contexto, docentes, coordenadoras/es e gestoras/es foram desafiadas/os a se apropriar das tecnologias digitais em condições adversas, recorrendo, muitas vezes, à aprendizagem autônoma, à colaboração e ao compartilhamento de saberes entre pares. Evidenciamos, assim, o protagonismo das/os docentes que, ao assumir simultaneamente os papéis de aprendizes e de formadoras/as mobilizaram conhecimentos e estratégias para a continuidade dos processos educativos durante a pandemia. Os movimentos formativos analisados revelam, portanto, tanto as fragilidades e as limitações das políticas públicas educacionais voltadas à formação para o uso das tecnologias digitais quanto a potência da coletividade, da colaboração e do compromisso profissional na construção de respostas diante de situações de crise.

Concluimos que os desafios vivenciados, no período pandêmico, não se encerraram com o retorno às atividades presenciais, mas produziram novas demandas para a gestão escolar e para os processos de formação continuada. Desse modo, torna-se imprescindível ampliar as pesquisas sobre a formação continuada de profissionais da Educação Básica, especialmente no que se refere à apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais. Ressaltamos, contudo, que este estudo se limita à análise das políticas públicas educacionais para à apropriação de recursos tecnológicos pelos profissionais da educação, levando-se em consideração programas governamentais implementados a partir da década de 1990 até o contexto pandêmico (2020/2021). Nesse cenário de consolidação da cultura digital, permanece urgente assegurar políticas permanentes para formação e condições equitativas de acesso às tecnologias nos contextos escolares, de modo que sua presença nas escolas se constitua como parte de um projeto educativo crítico e inclusivo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BONILLA, Maria Helena S. Políticas Públicas Para Inclusão Digital Nas Escolas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, n. 34, p. 40-60, jun., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840>. Acesso em: 26 ago. 2026.

BONILLA, Maria Helena S.; PRETTO, Nelson de L. (Org.). Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p499/31292>. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Nacional de Informática Educativa - Proninfibero**. Documento orientador. Brasília, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Um Computador Por Aluno - PROUCA. Cartilha Projeto UCA**. Brasília: Escola Superior de Redes, 2010.

BRASIL. **Programa de Inovação e Educação Conectada**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (Cieb). **Avanços da ENEC mostram que Brasil já mede e acelera a transformação digital da educação pública**. Disponível em: <https://cieb.net.br/avancos-da-enec-mostram-que-brasil-ja-mede-e-acelera-a-transformacao-digital-da-educacao-publica/>. Acesso em: 26 ago. 2026.

CIPRIANI, Flávia M.; MOREIRA, Antonio F. B.; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 mar. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil**: 65% das crianças e dos adolescentes usam IA generativa para estudar, criar conteúdo e lidar com emoções. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-65-das-criancas-e-dos-adolescentes-usam-ia-generativa-para-estudar-criar-conteudo-e-lidar-com-emocoes/>. Acesso em: 26 ago. 2026.

CONCEIÇÃO, Quêzia A. da; ARRUDA, Durcelina E. P. Tecnologias educacionais no Brasil: desenvolvimento de programas governamentais e prática docente. In (Orgs.) LUCENA, Simone; NASCIMENTO, Marilene B. da C.; SORTE, Paulo Boa. **Pesquisas em educação e redes colaborativas**. Ilhéus: Editus, 2023. p. 39-63.

ESTEVÃO, Renildo B.; PASSOS, Guiomar O. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) no contexto da descentralização da Política Educacional brasileira. **HOLOS**, Natal, v. 1, n. 31, p. 199-212, 2015. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2645/pdf_159. Acesso em: 18 jul 2026.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. (Org.). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1995.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt&ilang=en>. Acesso em: 15 jul. 2026.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. de A.; SÁ, Elba S. de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani M; KENSKI, Julia M. Planejamento Didático no Ensino Superior em tempos de Pandemia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30226/17544>. Acesso em: 12 mai. 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagem Qualitativa. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

MOURA, Edite de. M. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire Palavras e Mundos**. São Carlos. Editora: Pedro e João, 2019.

PISCHETOLA, Magda; HEINSFELD, Bruna D. “Eles já nascem sabendo!”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, jul. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/85929/49310>, Acesso em: 18 jun. 2026.

SANTIAGO, Larisse B. de M. **História e memória da informática educativa no Ceará**. 2017. 354fl. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

SANTOS, Catarina C. de F.; PEREIRA, Rodrigo da S. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 42, p. 815-831 set./dez. 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2229/1273>. Acesso em: 15 jul. 2026.

SANTOS, Vanessa C. dos; OLIVEIRA, Julia M. da S; SANTANA, Rosimeiry S. Ensino remoto emergencial (ere) na educação pública baiana. **Interfaces da educação**, v. 13, n. 38, ago. 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/download/5957/5149>. Acesso em: 15 ago. 2026.

SILVA, H. V. **83% das crianças e adolescentes que usam internet no Brasil têm contas em redes sociais, diz pesquisa**, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2024/10/23/83percent-das-criancas-e-adolescentes-qu-e-usam-internet-no-brasil-tem-contas-em-redes-sociais-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 29 mar. 2025.

TAPSCOTT, Don. **A hora do digital**: como jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.