

Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula

Continuing education for digital technologies in pandemic times: teaching perceptions about Google Classroom Course

 **Eniel do Espírito Santo**

Doutor em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.
Santo Amaro, Bahia – Brasil.
eniel@ufrb.edu.br

 **Tatiana Polliana Pinto de Lima**

Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.
Santo Amaro, Bahia – Brasil.
tatianalima@ufrb.edu.br

Resumo: Neste artigo discutimos a formação continuada dos professores no contexto das demandas relacionadas ao ensino *online* decorrente do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. O estudo visa analisar a percepção dos participantes do curso de extensão *Google Sala de Aula para Docentes*, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, buscando-se refletir sobre o contexto da educação escolarizada diante dos desafios da pandemia bem como dos relacionados com a formação docente para as tecnologias digitais. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, por meio do método de estudo de caso, realizando-se a descrição do questionário de avaliação de satisfação preenchido por 413 cursistas. Concluímos que os programas de formação docente em tecnologias digitais necessitam promover a reflexão crítica, por meio do diálogo pedagógico e apropriação tecnológica, possibilitando o traquejo com as tecnologias emergentes e, sobretudo, promovendo a aprendizagem e emancipação dos estudantes nestes tempos pandêmicos.

Palavras-chave: Formação continuada docente. Google Sala de Aula. Pandemia de Covid-19.

Abstract: In this article we discuss continuing teacher education in the context of the demands related to the online education resulting from the social isolation imposed by the Covid-19 pandemic. The study aims to analyze the perception of the participants of the extension course *Google Classroom for Teachers*, from the Federal University of Bahia's Reconcavo, seeking to reflect on the context of the schooling education in the face of the pandemic challenges, as well as those related to teachers education for digital technologies. This is a research with a qualitative approach, by using a case study method, carrying out the description of the satisfaction assessment questionnaire completed by 413 course participants. We conclude that continuing teacher education programs in digital technologies need to promote critical reflection, through pedagogical dialogue and technological appropriation, making it possible to work with emerging technologies and, above all, promoting student learning and emancipation in these pandemic times.

Key-words: Continuing teacher education. Google Classroom. Covid-19 pandemic.

1 Introdução

A pandemia da Covid-19 se alastrou por todo o mundo e, em função do isolamento social imposto, o planejamento das práticas educativas presenciais foi deslocado abruptamente para os cenários virtuais de aprendizagem, fazendo com que os processos de ensino e aprendizagem planejados para serem implementados presencialmente fossem transmutados para os disruptivos espaços *online*.

Não podemos desaperceber que o contexto do emergente ensino *online* apresenta especificidades que demandam cuidados, especialmente para se evitar a mera transposição didática de práticas pedagógicas presenciais para o espaço virtual de aprendizagem. Deveras foi um enorme desafio para a vasta maioria dos docentes, pois em sua maioria sequer utilizavam no ensino presencial as potencialidades das tecnologias digitais em sua práxis docente.

Tendo em vista a necessidade de suprir esta lacuna junto à comunidade docente, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) instituiu o Programa de Extensão Formação Docente Continuada em Tecnologias Digitais, consistindo na oferta de cursos, seminários, conferências e oficinas realizadas *online*, destinados a professores que atuam ou desejam atuar nos cenários híbridos da educação *online*.

Considerando-se as demandas formativas oriundas da continuidade dos processos de ensino em tempos da pandemia da Covid-19, foram ofertadas 2 (duas) turmas do curso de extensão “Google Sala de Aula para Docentes”, pelo Programa de Extensão Formação Docente Continuada em Tecnologias Digitais. Esperava-se com o curso que os professores desenvolvessem as competências digitais chaves, com vistas à implementação em sua prática pedagógica das ferramentas digitais oportunizadas pelo Google Sala de Aula (*Google Classroom*), parte integrante *G-Suit for Education*.

Neste estudo temos como objetivo analisar a percepção dos participantes das 2 (duas) turmas do curso *Google Sala de Aulas para Docente*, buscando-se refletir sobre o contexto da educação escolarizada frente aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 e dos desafios relacionados com a formação docente para as tecnologias digitais na educação.

2 O mundo pandêmico de 2020: como está a educação escolarizada no Brasil

Março de 2020: mês em que, no Brasil, percebemos que o mundo que conhecíamos estava mudando de forma drástica e sem retorno. O que conhecíamos anteriormente se desfez no ar, como os vapores da sopa de Wuhan[1]: esta que é para muitos o alimento responsável pelo medo, confinamento e apocalipse que se instalou no mundo em 2020. Este ano, não somente no Brasil,

mas no planeta, será conhecido como o ano em que o mundo inteiro parou total ou “parcialmente”[2] por causa de um vírus que ocasiona uma doença, então denominada de Covid-19. A correria, a velocidade, a competitividade, os planos, o crescimento financeiro e econômico, a “normalidade” do capitalismo precisou ser interrompida, ou melhor afirmando, desacelerada, mas não sem resistência, não sem luta. Afinal, a economia não pode parar, segundo o modo de produção capitalista. Este mesmo capitalismo que defende a existência de uma crise decorrente da pandemia. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2020),

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. [...] a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários (p. 5).

Neste contexto, sob o véu da crise pandêmica, a defesa é a responsabilização do vírus pela crise nas esferas da educação, saúde pública, moradia, cultura, acesso aos bens culturais, acesso à tecnologia, saneamento, política e economia. Contudo, não é uma crise recente, pois existe há pelo menos 40 anos, conforme a citação acima nos coloca. Podemos dizer que o vírus, por seu preceito democrático (não escolhe os infectados), escancarou a cratera social que divide as classes sociais não somente no Brasil, mas nos diversos países capitalistas. Obviamente, que independente de sua classe social, qualquer um pode ser contaminado e vir a óbito, contudo, sabemos que aqueles que possuem melhores condições econômicas têm maiores chances de sobreviver ao vírus, ou mesmo evitar a infecção.

O mundo pandêmico de 2020 nos colocou diante da excruciante situação de desigualdade existente entre os que possuem acesso à materialidade tecnológica, o que neste momento possibilita o acesso ao ensino remoto, ensino *online* ou à educação a distância e os que não a possuem, ou possuem com muitas restrições. Em muitos locais, os estudantes possuem computadores, mas a internet não chega. Ou mesmo possuem dados móveis, o que não seria suficiente para acessarem as aulas de forma remota, visto que estas exigem pacotes de dados robustos, financeiramente inviáveis para grande parte dos estudantes brasileiros.

Desta forma, antes de pensarmos em aulas remotas, precisamos pensar o acesso a estas. Precisamos refletir numa Pedagogia de Inclusão e, neste sentido, nos referimos igualmente aos docentes, visto que muitos destes não possuem equipamentos adequados para as aulas *online* ou para o ensino remoto, ou mesmo acesso a uma internet veloz, formação para gravação de

videoaulas, conhecimentos tecnológicos voltados para edição de vídeos, gravação de podcasts, acesso a diversas plataformas etc.

Contudo, na esfera da iniciativa privada, em oposição ao que estamos vivenciando nas escolas públicas brasileiras, observamos ainda no início de abril de 2020, nas grandes escolas e grupos escolares corporativos, a implantação de aulas remotas. Sim, não se pode denominar o que as crianças e jovens estão vivenciando como aulas a distância ou mesmo ensino *online*. Falar então de ensino *Onliffe* é um descabro.

Algumas escolas estão fazendo uso de plataformas próprias (minoria, é verdade), outras têm ministrado aulas de forma síncrona em redes sociais, no *Google Meet*, *Zoom Meetings*, *Skype*, *e-Talks*, *WhatsApp*, *Telegram* etc., em que há basicamente um “transporte” do ensino presencial para estas plataformas. Além disso, utilizam o *Google Classroom*, e-mails, grupos nas redes sociais, *Whatsapp* e *Telegram* para postagem e envio de atividades.

Neste contexto, houve uma transferência das aulas presenciais para a tela do computador. E deixem-nos dizer algo que nós educadores, os quais estamos acompanhando estas aulas, por meio de nossos filhos, temos visto: um retorno às aulas tradicionais expositivas. Estudantes acostumados às atividades em grupo, interação física, ida às bibliotecas, aulas de campo, realidade de algumas escolas brasileiras, ainda não se acostumaram a meramente escutar o professor em sua oratória, a partir de *slides*, discorrer sobre um conteúdo por 50 minutos e, logo a seguir, outro docente entrar na tela e fazer a mesma coisa. Não é raro, nos grupos de *Whatsapp* de pais de escolas, haver a pergunta: “*Meu filho não está suportando as aulas pelo computador. E o de vocês?*” Inicia-se então a enxurrada de lamentações, as quais se não bem dosadas, nos levarão direto ao Muro das Lamentações de Jerusalém.

Assim, lembramos da humanização e interação tão importantes na relação entre estudante e docente; entre educador e educando, e isto não ocorre somente no ensino presencial, mas no ensino *online* se este for de qualidade. Mas, para que isto ocorra precisamos ter docentes bem formados, com acesso à *internet* e estrutura para gravar aulas e *podcasts*, por exemplo. Neste contexto, não são suficientes os saberes específicos de área para ser um bom professor no mundo virtual, ou se ter uma excelente didática no ensino presencial, há de se constituir toda uma docência voltada para o ensino *online*. Há que se pensar na educação vivenciada em outras instâncias, sem tempo e espaço definidos de forma absoluta.

Diante deste contexto, qual é o papel do professor neste “novo normal” do ensino *online*? Ora, alguns impactos já se fazem sentir: um volume maior de trabalho, sendo mais complexo planejar atividades que consigam promover a aprendizagem dos alunos. A relação professor-

estudante, bem como o processo de ensino e aprendizagem *online* é bastante diferente do presencial. Urgente se faz nos colocarmos no papel de eternos aprendentes, pois neste contexto não podemos nos ater à mera transmissão de informação. Paulo Freire (1996) nos convida à reflexão sobre o ensinar não ser a simples transferência de conhecimento entre um ser que “detém” o conhecimento (professor) e o ser que está diante do docente, feito um balão murcho, para ser enchido de conteúdos (estudante). “Saber [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Ainda neste contexto de inacabamento, o docente precisa se reinventar, modificar as suas aulas, rever seus planejamentos, buscar novas metodologias, aprender a aprender e continuar aprendendo. Contudo, no mundo pandêmico de 2020, mais uma dificuldade surge: como lidar com as ferramentas de tecnologia digital para dar conta deste novo cenário, sem formação adequada e domínio destas ferramentas? Devemos lembrar que nós docentes não somos nativos digitais, ou seja, não nascemos na era das tecnologias, fomos migrando para ela. Muitos de nós dominamos o básico e até este momento não havia uma necessidade urgente de aprender como dominar e adequar nossas aulas às plataformas digitais. Sem este domínio continuaremos a tecer “*monólogos expositivos*” e cansativos. Alarcão (2011) nos convida a refletir quando afirma que “o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. Mas cuidado! O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos” (p. 34).

Claro é que a autora supracitada não se referia em 2011 ao contexto pandêmico vivenciado em 2020. Ainda assim, podemos afirmar a atualidade de suas palavras. Equilibrar, como os pesos em uma balança, o conteúdo, a relação dialógica entre professor e aluno, os novos processos avaliativos, a flexibilização do tempo, a quantidade e variedade de atividades, a incitação da curiosidade dos estudantes. Estes são apenas alguns aspectos com os quais estamos precisando lidar na atualidade brasileira.

3 Formação docente no Brasil e Tecnologias Digitais

A formação docente está na pauta das discussões contemporâneas em todo o mundo, tendo sido inserida pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Agenda 2030, no 4o. dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), relacionando-a com a educação inclusiva e equitativa de qualidade e estabelecendo-se como metas o incremento da formação docente, especialmente nos países com menor desenvolvimento (ONU, 2015). No cenário brasileiro, a formação docente é explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), prevendo a formação em nível

superior para atuação docente na Educação Básica, especificamente em cursos de licenciaturas (BRASIL, 1996).

Dentre as diversas políticas e legislações decorrentes da LDB para a formação docente, interessa-nos nesta discussão o Plano Nacional de Educação (PNE) que instituiu as metas e estratégias da educação para o decênio 2014 a 2024. As metas 15 e 16 do PNE abordam a formação dos professores na Educação Básica e determinam que até 2024 todos os professores que atuam nesta etapa tenham formação em cursos de licenciatura na área em que lecionam. Ademais, preconiza que 50% possuam formação em pós-graduação, buscando-se garantir a formação continuada em sua área de atuação, visando minimizar as enormes incongruências de professores sem formação em seu campo de docência (BRASIL, 2014; OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Entretanto, o cumprimento das metas do PNE inspira atenção, pois dados do Observatório Nacional do PNE (OPNE, 2018) revelam que em 2017, apenas 47,3% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental possuíam formação na área em que lecionavam. Adicionalmente, somente 36,2% dos professores da Educação Básica possuíam pós-graduação e 35,1% tinham acesso à educação continuada.

Tais dados demonstram a face constrangedora da formação docente no país, pois embora nos últimos anos tivéssemos evolução nas políticas públicas correlatas, o impacto na formação dos professores ainda requer atenção. É necessário que os currículos dos cursos de licenciatura abarquem a Educação Básica e que seja ampliada a oferta de programas de formação continuada capazes de suprir, sobretudo, as lacunas da formação inicial, possibilitando que os professores mantenham-se atualizados (OPNE, 2018).

A pandemia da Covid-19 revelou outra lacuna na formação continuada docente, isto é, a formação para a utilização das tecnologias digitais na educação. De fato, o Instituto Península (2020) realizou no início da pandemia uma pesquisa com 7.734 professores de escolas públicas e particulares e o resultado constatou que 83% dos docentes pesquisados não estavam preparados para ensinar *online*. Cerca de 90% informaram que nunca tiveram qualquer experiência com um ensino a distância e 55% sequer tiveram formação para atuar de maneira não presencial. Tais dados revelam que nos últimos anos a formação para as tecnologias digitais passou distante do processo formativo dos professores em exercício.

Destacamos aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, com a definição do emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais pelos professores em formação, bem como a compreensão dos fenômenos

digitais e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2019). Parece-nos que um grande caminho ainda resta a ser trilhado na formação inicial e continuada no sentido de desenvolver as competências digitais demandadas pela sociedade contemporânea.

Todavia, a formação continuada docente não pode desaperceber o engodo da fetichização da técnica, ou seja, a mera instrumentalização para saber utilizar um ou outro aplicativo digital, no dizer de Pesce (2014). Não desmerecemos a importância da instrumentalização, todavia esta não deve se constituir no eixo norteador da formação docente, tendo em vista a rápida obsolescência dos softwares e plataformas digitais; razão pela qual a formação dos professores para as tecnologias não deve se restringir tão somente à sua dimensão operacional, afirma a autora. Deveras, torna-se imprescindível que a formação docente para as tecnologias digitais contemple a reflexão crítica das suas potencialidades pedagógicas, com vistas à aprendizagem e emancipação dos estudantes.

Do exposto, percebemos que a formação de professores para as tecnologias digitais necessita permear o currículo das licenciaturas com práticas pedagógicas vivenciadas de forma interdisciplinar ao longo destes cursos. Como afirmam Marcon e Carvalho (2018, p. 273), torna-se necessário "possibilitar aos docentes o exercício do diálogo e uma apropriação tecnológica que lhe permitam o traquejo com as tecnologias emergentes e, principalmente, o reconhecimento do potencial pedagógico que carregam consigo". Os autores acrescentam que precisamos pensar os processos de formação continuada com um desenho didático que seja capaz de promover a interação, colaboração e autonomia dos sujeitos envolvidos.

4 A construção da pesquisa: escolhas metodológicas

Apresentaremos a seguir os caminhos trilhados nesta pesquisa, como foi pensada e delineada. Ao longo de toda a trajetória, consideramos que o conhecimento não pode ser produzido de forma hierárquica, onde os pesquisadores se colocam na posição de detentores do saber sobre os sujeitos pesquisados. Ao contrário, precisamos construir a perspectiva de que a produção do conhecimento ocorre junto ao sujeito pesquisado. Assim, a partir destas constituições foi possível criar um texto com as vozes e as faces dos sujeitos pesquisados, e não somente a partir da voz e da face dos pesquisadores.

Segundo Stake (2011), temos a sorte de contar com os olhares e com as experiências desses sujeitos, nas pesquisas, pois, sem eles, talvez a investigação se mostrasse incipiente. Aprender o método é um processo de formação, o sujeito aprendendo de forma valorada, já que a experiência somente é formativa quando há a possibilidade de reflexão sobre ela, por parte do sujeito que está

em processo de aprendizagem. Trata-se de valorizar os diversos olhares envolvidos no processo de pesquisa, bem como da compreensão dos dados levantados e das experiências vividas.

Todo este processo complexo é inerente à pesquisa em educação, prioritariamente quando se opta pela abordagem qualitativa. Neste contexto, cada um tem a sua forma de descortinar o mundo, pois a este são atribuídos inúmeros significados através das diversas interações entre os sujeitos que nele habitam. “Também não haverá ‘conclusões’, mas uma ‘construção de resultados’, posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas” (GARNICA, 1997, p. 111).

Durante o processo de pesquisa, constituímos o olhar qualitativo reconhecendo a existência de diversas realidades, diversas variáveis e utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2016). Não pretendemos partir de ideias preconcebidas, mas sim ir ao encontro dos participantes do curso *Google Sala de Aula para Docentes*, de suas concepções sobre sua formação continuada voltada para as tecnologias e o uso delas na educação. Pretendemos desenvolver um exercício de compreensão destes sujeitos sociais, numa tentativa de não violar os seus entendimentos, e de não atribuir a eles os sentidos construídos pelos pesquisadores.

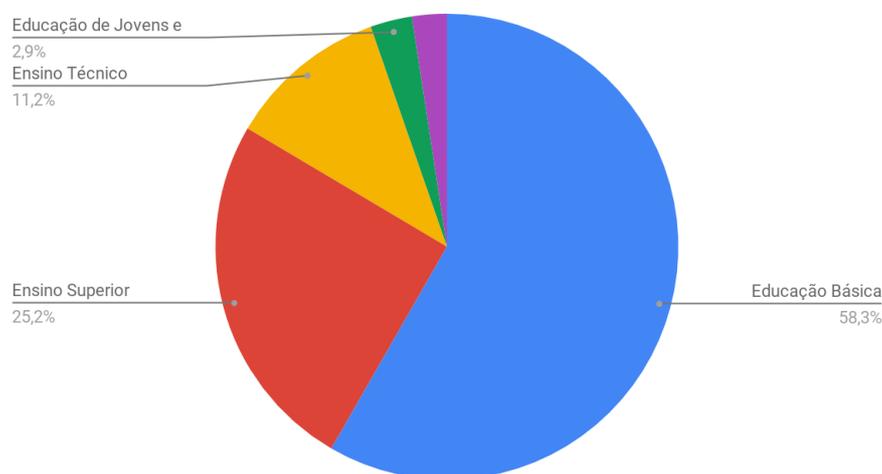
Importante explicitarmos que, ao partirmos da abordagem qualitativa, escolhemos o Estudo de Caso como método, e o questionário como instrumento de coleta de dados, visto termos selecionado 2 (dois) grupos de cursistas, composto por 413 (quatrocentos e treze) respondentes, do total de 823 (oitocentos e vinte e três) cursistas inscritos nas 2 (duas) turmas ofertadas pelo programa de extensão, sob a responsabilidade da UFRB.

5 A importância da formação: os docentes cursistas refletem sobre a aprendizagem das tecnologias

As aulas das 2 (duas) turmas do curso de extensão *Google Sala de Aula para Docentes* foram ministradas entre abril e junho de 2020, logo após o início da pandemia da Covid-19 e início do período de distanciamento e, conseqüentemente, do isolamento social no Brasil. Na turma 1 tivemos 406 inscritos e na turma 2 contamos com 417, totalizando 823 no universo de participantes. As inscrições no curso foram realizadas *online*, tendo como pré-requisito a comprovação do exercício da docência, sendo encerradas com o preenchimento das vagas ofertadas. Nas duas turmas as vagas foram rapidamente preenchidas em menos de 1 (um) dia, revelando a carência por tais cursos no âmbito da formação continuada dos professores para as tecnologias digitais, em conformidade com pesquisa do Instituto Península (2020), a qual apontou

que a grande maioria dos professores (83,4%) se sentiam nada ou pouco preparados para ensinar de forma remota ou mesmo conheciam os princípios da educação *online*.

Gráfico 1 - Atuação profissional dos cursistas



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

No Gráfico 1 observamos que o universo dos cursistas foi composto por 480 (58,3%) professores da Educação Básica, 207 (25,2%) do Ensino Superior, 92 (11,2%) do Ensino Técnico Profissional, 24 (2,9%) da Educação de Jovens e Adultos e 20 (2,4%) de outros, os quais não foram especificados no questionário, mas inferimos tratar-se de espaços não escolares. No início da pandemia da Covid-19, os docentes da Educação Básica e do Ensino Superior foram os mais demandados para o início das atividades nos ambientes virtuais, razão pela qual observamos que 83,5% dos participantes nas duas turmas atuavam nestes níveis de ensino. A pressão social, principalmente por parte dos pais e mantenedores das instituições particulares de ensino, foi imensa, o que desencadeou uma busca acelerada por formação para atuação no mundo virtual.

As duas turmas do curso de extensão foram realizadas *online*, utilizando-se a plataforma do ambiente virtual *Moodle* da UFRB. A estratégia de ofertar o curso *online* tornou possível a inscrição de professores cursistas de 21 Estados da Federação e Distrito Federal, além de 01 cursista de Angola, destacando-se os 585 (71,%) participantes oriundos da Bahia, local de abrangência das atividades da UFRB.

Além do professor responsável pelo curso, também contou-se com o suporte da mediação pedagógica fornecido por uma equipe de 09 professores tutores. Ressaltamos que a equipe tutorial atuou de forma voluntária, visto que o Programa de Extensão não dispunha de recursos para a operacionalização das ações.

O *design* educacional do curso contemplou uma trilha de aprendizagem com 2 módulos organizados sequencialmente, integralizando uma carga horária de 34h entre as atividades síncronas e assíncronas. No módulo 1 foram discutidos os aspectos-chave da prática pedagógica *online* e das competências digitais dos professores que embasam a atuação docente digital nos cenários virtuais de aprendizagem. No módulo 2 os cursistas estudaram os conceitos do desenho didático *online*, com direcionamentos sobre como implementar as sequências didáticas no *Google Sala de Aula*, finalizando com a apresentação e discussão num fórum de debates sobre sua proposta de sala virtual no aplicativo objeto do curso.

Ao término do curso, os docentes cursistas participaram de um questionário *online* no formato de pesquisa de satisfação em que investigamos variáveis relacionadas aos aspectos pedagógicos tratados e o nível de satisfação do participante, bem como as dificuldades que porventura tivessem encontrado no transcorrer do curso. Nas duas turmas tivemos o total de 413 (50,2%) cursistas que responderam ao questionário e se constituem uma amostra significativa do universo de inscritos.

Ao analisar a afirmação se o curso teria apresentado conteúdos relevantes para a sua atuação docente utilizando o *Google Sala de Aula*, verificamos que 98,% dos cursistas respondentes concordaram com esta declaração, levando-nos a inferir sobre a assertividade dos conteúdos discutidos ao longo da trilha de aprendizagem e salientar que a formação não se restringe ao aspecto técnico, a saber operacionalizar uma plataforma, um sistema. Mas, sim, concebemos uma formação ampla, crítica e reflexiva, onde os docentes compreendam os princípios da educação *online*, bem como da ação-reflexão-ação, concebendo a necessidade da teoria e da prática caminharem juntas (FREIRE, 2019). Adicionalmente, 98,1% dos respondentes concordaram que o desenho didático do curso buscou o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica com a utilização do aplicativo *Google Sala de Aula*, conforme recomendado por Pesce (2014).

Uma questão crucial na avaliação de satisfação dos cursistas foi a solicitação de atribuir uma nota de 1 (mínimo) até 10 (máximo), considerando de forma global todos os aspectos do curso. Das 406 respostas válidas nesta questão, a nota média ponderada alcançou 9,1 pontos, demonstrando elevado nível de satisfação com o curso.

Finalmente, o questionário também propunha uma questão aberta em que os participantes foram convidados a escreverem livremente sobre a sua experiência no curso. Apresentamos nas Tabelas 1 e 2 as categorias resultantes da análise de conteúdo realizada.

Tabela 1 - Percepções dos cursistas sobre o curso Google Sala de Aula para Docentes

Categorias	Frequência	Percentual
Curso proveitoso e importante	220	42,3%
Agregação de conhecimentos sobre as tecnologias que podem ser usadas na educação e nas salas de aula	74	14,2%
Curso que auxiliou na reflexão e para a mudança de práticas docentes	55	10,5%
Dificuldades diversas prejudicaram o acompanhamento do curso (Acesso à internet, planejamento pessoal, dificuldade administração do tempo, uso das plataformas, acesso aos fóruns de debates, acompanhamento do momento síncrono)	39	7,5%
Importância de Formações voltadas para o uso das tecnologias na educação	38	7,3%
Curso que aliou teoria e prática	24	4,6%
Curso muito didático	23	4,4%
Falta de interação com os tutores (estes não deram retorno)	9	1,7%
Inicial desinteresse e posterior adesão e interesse pelo curso	7	1,3%
Curso muito teórico	6	1,1%
Bom material para acompanhamento do curso	5	0,9%
Não atendeu às expectativas.	3	0,5%
Bom design didático	2	0,3%
Curso possui atividades colaborativas	1	0,1%
Curso promoveu a possibilidade de desenvolvimento de aulas diferenciadas	1	0,1%
Colocações não compreensíveis	7	1,3%
Resposta em branco	6	1,1%
Total	520	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Ao analisarmos a Tabela 1 e as categorias elencadas, percebemos que entre afirmarem a importância do curso, que este foi muito proveitoso, e que esta formação agregou conhecimentos sobre as tecnologias que podem ser usadas na educação e nas salas de aula, tivemos um percentual de citações nos escritos dos respondentes de 56,5%. Tais dados reafirmam a importância da formação continuada e do quanto estes docentes percebem a lacuna existente em suas trajetórias formativas. São escritos que nos apontam para a incompletude do ser, para o se colocar como eternos aprendentes, visto que aprendemos sempre que ensinamos e ensinamos no processo de aprendizagem pelo qual passamos. São percepções que reiteram e corroboram Paulo Freire,

quando este nos diz que “ensinar exige risco, aceitação do novo [...]” (1996, p. 35). Estes docentes aceitaram conhecer sobre o desconhecido, sobre o que lhes parecia muito distante de sua realidade, desconstruíram preconceitos acerca do uso das tecnologias em sala de aula, caminhando em busca de aprender sobre como ser um professor em contexto pandêmico.

Tabela 2 - Sugestões dos cursistas para as próximas turmas

Categorias	Frequência	Percentual
Curso mais prático, mais próximo à oficina	50	44,2%
Extensão da Carga horária	28	24,7%
Melhorar a interface do AVA	8	7,0%
Maior discussão ao longo do curso sobre as ferramentas do <i>Google Sala de Aula</i>	6	5,3%
Maior interação em tempo “real”	5	4,4%
Melhoria das instruções das atividades	1	0,8%
Sugestões diversas	15	13,2%
Total	113	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Por fim, os docentes cursistas igualmente fizeram algumas sugestões, as quais podem ser visualizadas na Tabela 2. Salientamos que estas colocações foram muito interessantes e que nortearão o (re)planejamento das próximas turmas.

Dentre as sugestões, há a requisição para que o curso seja mais prático, mais próximo de uma oficina e que haja um aumento da carga horária do curso. Percebemos que estas sugestões se complementam e não apontam para contradições dos dados coletados. Ao contrário, os cursistas reconhecem a importância da teoria na formação (módulo 1 do curso), mas querem aprender mais sobre as funções do aplicativo, o que conseqüentemente requer um tempo maior de dedicação e de realização do curso para que a curva de aprendizado ocorra de forma qualitativa.

Diante disso, reiteramos que os dados e a avaliação feita pelos cursistas nos fazem caminhar para a alegria e a esperança de nos vermos como seres inacabados e apaixonados pela educação, sem perdermos a criticidade e a reflexão, características inerentes a um docente pesquisador, reflexivo e ético (FREIRE, 1996; DAY, 2004; IMBERNÓN, 2011; ALVES, 2003).

6 Tessituras (In)conclusivas

A pandemia de Covid-19 impôs o isolamento social que arremessou para os espaços digitais a maioria das instituições de ensino em todo o mundo. Todavia, não se trata de mera transposição das práticas pedagógicas do presencial para os ambientes virtuais, pois o ensino *online* possui especificidades que não podem ser desapercibidas, demandando dos professores formação em tecnologias digitais.

A avaliação do curso *Google Sala de Aula* para Docentes revelou elevado nível de satisfação dos cursistas diante das atividades reflexivas promovidas, visto que não se restringiu à mera instrumentalização, mas contemplou em sua trilha de aprendizagem os princípios da ação-reflexão-ação como pilares da educação *online*. Como oportunidades de melhorias, as frequências que apresentaram percentuais mais altos relacionavam-se com a realização de oficinas práticas e ampliação da carga horária do curso, a fim de suprir as enormes lacunas que os docentes apresentam.

Percebemos a necessidade urgente de ampliação da oferta dos programas de formação continuada docente em tecnologias digitais para que os professores, de todos os níveis de ensino, estejam mais bem preparados para o enfrentamento dos desafios da docência *online* nestes tempos pandêmicos. Neste sentido, torna-se necessário que mais recursos orçamentários, ainda incipientes, sejam alocados em consonância com as metas para formação continuada previstas no PNE.

[1] Expressão retirada do livro recém lançado de AGAMBEN, Giorgio et al. *Sopa de Wuban: pensamento contemporaneo en tiempos de pandemia*. ASPO, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/sopadewuhan> Acesso em: 20 set. 2020.

[2] Parcialmente porque a partir de interesses capitalistas, o discurso dos governos neoliberais e ultraneoliberais é que a economia não pode parar.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, R. *Conversas sobre Educação*. Campinas: Verus Editora, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Decreto n. 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 de junho de 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 46-49, 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 23 set. 2020.

DAY, C. *A paixão pelo ensino*. Porto/Portugal: Porto Editora, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interfaces*, Botucatu, n. 1, p. 109-122, ago. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3cwec6u>. Acesso em: 24 set. 2020.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Relatório de Pesquisa: sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil*. Estágio intermediário, maio de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2S6XJEL> Acesso em: 28 set. 2020.

MARCON, K.; CARVALHO, M. J. S. Formação de profissionais na cultura digital. In: MILL, D. (Org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas/SP: Papyrus, 2018.

OPNE. *Observatório do PNE*. 2018. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/home> Acesso em: 25 set. 2020.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086> Acesso em: 28 set. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Set. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso em: 20 set. 2020.

PESCE, L. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 33, p. 157-172, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71531141010.pdf> Acesso em: 25 set. 2020.

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

STAKE, R. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

Recebido em: 01 out. 2020 / Aprovado em: 01 dez. 2020

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

SANTO, Eniel do Espírito; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 283-297, set./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18355>.

American Psychological Association (APA)

Santo, E. do E., & Lima, T. P. P. de (2020, set./dez.). Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. *Dialogia*, São Paulo, 36, p. 283-297. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18355>.