



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio de Janeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Campus Niterói

Curso de Pós-graduação em
Educação e Novas Tecnologias

Laura Aguiã de Souza

ENSINO REMOTO E OS
DESAFIOS DA ESCOLA
PÚBLICA: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE A CAPACITAÇÃO
DE PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO NO PERÍODO
EMERGENCIAL

Niterói

2022

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO – CAMPUS NITERÓI**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

LAURA AGUIA DE SOUZA

**ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO NO PERÍODO EMERGENCIAL**

Niterói
2022

LAURA AGUIA DE SOUZA (ALUNA)
Prof. Dra. HELOISE VASCONCELLOS GOMES THOMPSON (PROFESSORA
ORIENTADORA)

**ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO NO PERÍODO EMERGENCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial para a
obtenção do grau de Especialista em
Educação e Novas Tecnologias.

LAURA AGUIA DE SOUZA

ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO NO PERÍODO EMERGENCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Educação e Novas Tecnologias.

Aprovado em ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Heloise Vasconcellos Gomes Thompson - (Orientadora)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dra. Danielle de Almeida Menezes - (Membro Externo)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof. Dra. Vanessa Moreno Mota - (Membro Interno)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dra. Milla Benicio Ribeiro de Almeida Câmara - (Suplente)
Instituto Federal do Rio Janeiro (IFRJ)

Prof. Dr. André Souza Brito - (Suplente)
Instituto Federal do Rio Janeiro (IFRJ)

Resumo

O presente artigo tem como objetivo geral analisar como se deu a capacitação dos professores da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2021 durante o ensino remoto. Com a pandemia da COVID-19 em 2020 e suas trágicas consequências, a educação também passou por momentos difíceis e desafiadores. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) tornou-se ainda mais urgente e as escolas, professores e alunos precisaram se adaptar à nova realidade. Contudo, a escola pública, que já apresentava desafios estruturais e basilares, foi amplamente afetada e precisou se reinventar. Buscamos, assim, responder, neste trabalho, às perguntas: Como se deu a capacitação dos professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro? Essa capacitação foi eficaz e suficiente para suprir as necessidades dos professores?. A partir de discussões sobre letramento digital, letramento crítico, o uso de TDICS em sala de aula e a análise de um dos vídeos de capacitação ofertada aos professores da rede em foco, procurou-se refletir e analisar essas questões que começaram na pandemia da COVID-19 e perduram até hoje. Como resultado desta pesquisa, percebeu-se como a capacitação ofertada pela rede pública de ensino do Rio de Janeiro foi desafiadora e não supriu as necessidades dos professores em uma realidade ainda tão carente de recursos e investimentos. Além disso, questões sobre multiletramentos (ROJO, 2012), criticidade (TILIO, 2017) e autonomia (NICOLAIDES, 2008) não foram abordadas na capacitação analisada e o foco do encontro estava ainda muito ligado a aspectos técnicos, mostrando, assim, o distanciamento da construção de uma educação libertadora (FREIRE, 2013) e da democratização do ensino de qualidade (GADOTTI, 2013)

Palavras chave: Formação de professores. Letramento digital. Letramento crítico. Ensino remoto. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS).

Abstract

The present article has as its main objective analyzing how teachers from public schools of Rio de Janeiro were trained in 2021 during remote teaching. With the COVID-19 pandemic in 2020 and its tragic consequences, education has also gone through difficult and challenging times. The use of the Digital Information and Communication Technologies (DICT, or TDICS in Portuguese) became even more urgent and schools, teachers and students needed to adapt themselves to the new reality. However, the public school, which already presented structural and basic challenges, was largely affected and had to reinvent itself. Therefore, we seek to answer the following questions in this article: How did teachers from Rio de Janeiro's public schools training take place?; Was such training effective and sufficient to meet the needs of the teachers? Based on discussions on digital literacy, critical literacy, the use of DICT/TDICS in the classroom and the analysis of one of the teacher training videos, an attempt was made to reflect and analyze these issues that began during the Pandemic and continue until this day. As a result, it was noticed how the training offered to public school teachers in Rio de Janeiro was challenging and did not meet the needs of the educators in a reality that is still so lacking in resources and investments. In addition, topics such as multiliteracies (ROJO, 2012), criticality (TILIO, 2017) and autonomy (NICOLAIDES, 2008) were not addressed in the analyzed training. The focus of the meeting was still very much focused on technical aspects, thus showing the distance between the construction of a liberating education (FREIRE, 2013) and the democratization of a high quality education (GADOTTI, 2013)

Key words: Teacher training. Digital literacy. Critical literacy. Remote teaching. Digital Information and Communication Technologies (DICT/ TDICS).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A IMPORTÂNCIA DOS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO CIDADÃ	10
3	O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO RIO E JANEIRO	13
4	FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM AS TDICs	15
5	METODOLOGIA	17
6	ANÁLISE DE DADOS	18
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
	REFERÊNCIAS	31

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais, percebe-se a necessidade do uso e domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na escola, não apenas no ensino remoto, mas nas práticas pedagógicas de modo geral. Como apontam Araujo e Vilaça (2016), as tecnologias, em especial a internet, hoje, já fazem parte do cotidiano das pessoas e, com elas, novas práticas sociais e discursivas surgem a todo momento, causando grandes transformações na vida social como um todo.

Se as TDICs já fazem parte da vida cotidiana dos estudantes, elas precisam também estar presentes na escola. Essas novas tecnologias, porém, devem ser trabalhadas de forma crítica e consciente, a partir da mediação dos educadores, para promover o letramento digital dos educandos. Araújo e Glotz (2009) afirmam que o letramento digital deve ser trabalhado a fim de tornar os estudantes “membros ativos de uma sociedade cada vez mais tecnologizada” (ARAÚJO e GLOTZ, 2009), para que, assim, possam se inserir e participar de atividades sociais, ocupando espaços (virtuais e não virtuais) de forma autônoma, crítica e engajada.

Nesse sentido, Gadotti (2013) também defende a qualidade da educação que, para ele, está ligada ao bem viver da comunidade escolar e deve ser pensada juntamente com a democratização desse ensino de qualidade. Defender uma escola conectada, que faz uso das TDICs para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos e inseri-los no mundo e nos grupos, é essencial e urgente.

Além disso, tomando por base os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e aplicando as letras dessa legislação ao contexto atual, verificamos que a tecnologia deve estar presente na escola de maneira a tornar os estudantes aptos a agirem no mundo em que vivem, sendo agentes de transformação e mudança.

A LDB não cita diretamente as TDICS, mas aponta no artigo 1º, seção 2, que “(a) educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB, 1996). A BNCC, por sua vez, já assinala de maneira mais clara a importância e o papel das TDICS na escola, quando coloca como quinta competência geral da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017).

É possível perceber, assim, que, em alguma medida, a tecnologia é contemplada através dos documentos oficiais, de maneira mais ou menos explícita. Na LDB, por exemplo, apesar de não ser mencionada, há o apontamento para o trabalho e as práticas sociais. Considerando que a sociedade contemporânea é marcada principalmente pelos recursos e avanços tecnológicos, as práticas sociais que surgem hoje estão cada vez mais ligadas às TDICS, e, dessa forma, faz-se, então, necessário o trabalho pedagógico com essas ferramentas que já fazem parte do mundo conectado.

Outro fator muito importante de ser pensado em conjunto com as TDICS é o conceito de autonomia. Nicolaides e Fernandes (2008) apontam que ela seria um dos principais pontos para se pensar o contexto educacional, uma vez que autonomia é uma condição humana essencial ao pleno desenvolvimento dos indivíduos. Freire (2009) também advoga pela autonomia na educação, uma autonomia que dê suporte/condições aos educandos de entenderem o mundo criticamente e se colocarem nele conscientemente.

Apesar de tantos indícios acerca da necessidade de se levar as TDICS para o contexto escolar, essa tarefa ainda não é uma realidade, especialmente nas redes públicas de ensino do Brasil. No entanto, em 2020, com a obrigatoriedade repentina de se inserir a tecnologia nas escolas em um momento pandêmico, surgiram muitos projetos e iniciativas com a proposta de criar ferramentas que possibilitassem e facilitassem o ensino remoto. Muitos desses projetos foram criados e voltados para escolas/empresas privadas e a escola pública, que já enfrentava muitos problemas com a acessibilidade e uso de ferramentas digitais, ficou, mais uma vez, "para trás" e enfrentou muitos desafios para conseguir se restabelecer.

Diante desse cenário, este trabalho teve como objetivos investigar como se deu a capacitação de professores(as) da rede pública municipal do Rio de Janeiro durante a Pandemia da Covid-19 para o uso das TDICS e atuação em contexto remoto e verificar quais resultados/frutos surgiram dessa experiência, analisando se ela foi eficaz e suficiente para suprir as necessidades dos professores, gerando, de fato,

algum avanço no ensino que tenha proporcionado letramento digital e autonomia dos estudantes.

Para tanto, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso de cunho qualitativo. Os dados foram coletados a partir da análise de um vídeo disponível na plataforma digital Youtube com a gravação de um dos encontros de capacitação ofertados pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro aos professores da rede.

Antes de apresentarmos os resultados obtidos por meio da análise empreendida, nas próximas seções fornecemos um breve panorama teórico de tópicos pertinentes à discussão das TDICS em contexto escolar, como multiletramentos, autonomia e qualidade na educação.

2 A IMPORTÂNCIA DOS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Um dos deveres da escola é, como apontam documentos oficiais como a LDB e a BNCC, além de estudiosos da área da Educação, a formação de cidadãos que possam participar de forma ativa e crítica das práticas sociais em que estão inseridos. Para tal, a escola e seus profissionais são responsáveis por letrar os estudantes nas múltiplas práticas sociais que viabilizem uma formação ética, justa e cidadã.

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICS) têm feito cada vez mais parte da vida cotidiana dos indivíduos nos dias de hoje; portanto, trabalhar questões voltadas para a atuação cidadã nos meios digitais também se mostra uma prática necessária no contexto escolar. Ser capaz de participar das mais variadas práticas sociais nos mais variados espaços (digitais ou não) é imprescindível na formação cidadã dos indivíduos. Com esse objetivo, percebe-se a necessidade desses indivíduos terem habilidades de multiletramentos (ROJO, 2012). Os termos letramento e multiletramentos já estão há algum tempo presentes nas discussões educacionais e são familiares a grande parte dos educadores. Contudo, nem sempre são bem compreendidos ou colocados em prática de forma adequada.

De maneira geral, pode-se dizer que conhecer e saber utilizar uma língua exige dos indivíduos capacidades diversas que vão muito além de saber ler e escrever. Assim, para atuar de forma autônoma em sociedade, o indivíduo precisa desenvolver habilidades de multiletramentos. De acordo com Rojo (2013),

(o) conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do sufixo "multi", para dois tipos de "múltiplos" que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14)

Nesse sentido, os multiletramentos englobam letramento linguístico, letramento visual, letramento multicultural, letramento digital, letramento crítico, entre outros. Neste artigo, porém, daremos ênfase aos dois últimos tipos citados: o letramento digital e o letramento crítico.

Como aponta Silva (2018), a importância do letramento digital na escola se dá pela necessidade de inserção dos indivíduos na vida contemporânea, que é permeada pelo uso das tecnologias. As práticas de escrita e leitura da atualidade são outras e ser letrado digitalmente implica saber ler, interpretar e participar ativamente dessas práticas. Navegar por sites e acessar *hiperlinks*, ler imagens, memes e textos dinâmicos são exemplos disso. Letrar os alunos digitalmente requer, assim, conhecimento tecnológico dos professores, para que consigam ensinar de forma significativa os conhecimentos, levando em conta a bagagem e conhecimentos prévios dos estudantes.

A teoria dos Multiletramentos, estudada por autores como Rojo (2012, 2013), não destaca somente a necessidade do uso de novas ferramentas (digitais ou não) na escola, mas a capacidade dos estudantes de compreenderem e produzirem textos e práticas diversas, numa perspectiva multimodal e multicultural. Além disso, o componente crítico é de extrema importância e não pode ser ignorado quando se fala em letrar alunos e alunas no espaço escolar. Como aponta Tílio (2017), na educação, o componente crítico é, talvez, o componente mais importante a ser ensinado, em qualquer que seja a competência sendo trabalhada.

O trabalho com o letramento crítico não se limita a uma matéria escolar, mas deve ser pensado e trabalhado de forma integral no ambiente educacional, colaborando com a construção cidadã dos estudantes. Assim, percebe-se a necessidade de se atrelar, ao ambiente escolar, o uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento de práticas de letramento digital crítico, a fim de se possibilitar mudanças e transformações sociais por meio da utilização consciente e reflexiva dos

meios digitais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Um dos sentidos do termo “crítico”, apontado por Tílio (2017), é o de prática problematizadora, que carrega a ideia de não aceitação e problematização da realidade posta, dada como natural. Sobre o termo crítico, aponta: “a ideia de ‘crítico’ aqui considera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência, sempre atreladas às condições sócio-históricas de produção e reprodução das relações sociais” (TILIO, 2017, p.23). O autor defende que o letramento crítico precisa envolver a busca pela transformação, que possibilita movimentos e mudanças significativas nas estruturas sociais. O letramento crítico pressupõe reflexão, dos educadores e educandos, de modo que haja autonomia e empoderamento dos sujeitos nos processos de mudança.

Seguindo essa linha de raciocínio, mostra-se pertinente atrelar o letramento crítico ao uso das tecnologias na educação, reconhecendo-as não como salvadoras, mas como ferramentas que possibilitam novas práticas, formatos, transformações. Segundo Rojo (2012), ser letrado digitalmente vai além de conseguir manusear aparelhos eletrônicos ou usar recursos audiovisuais em sala de aula. O letramento está no campo do pensamento crítico, de fazer uso das ferramentas de forma inteligente e consciente. Quando um professor apenas passa vídeos em sua aula, ou faz uma apresentação de *slides*, não está sendo trabalhado o letramento digital ou crítico – saber pesquisar, buscar fontes confiáveis, averiguar informações, acessar diferentes redes e plataformas, sempre refletindo criticamente sobre ela é a chave da questão.

As práticas de multiletramentos se mostram, assim, como um dos fundamentos da aprendizagem significativa, uma vez que o letramento é “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que o indivíduo se envolve em seu contexto social construindo assim, novos conhecimentos” (SILVA, 2018, p. 2). Para que a aprendizagem significativa aconteça, as práticas de letramento precisam estar juntas ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos dias de hoje.

Diante desse cenário, identifica-se a necessidade de mudança na esfera escolar. Professores precisam estar preparados e munidos de novos letramentos e ferramentas para ensinar nesta nova era digital. Um dos papéis da escola é, então, ter consciência sobre questões de multiletramentos e se atualizar para assegurar que

os estudantes estejam sendo letrados em diferentes práticas sociais, sendo capazes de exercer sua cidadania e pensamento crítico. Sendo assim, o letramento digital crítico é essencial para a formação dos jovens na sociedade contemporânea em que vivemos.

O letramento digital crítico, juntamente com os outros (multi)letramentos, e as TDICs devem ser trabalhados na escola a fim de tornar as tecnologias uma ferramenta positiva, de aprendizado significativo na vida dos estudantes. Cabe à escola ampliar o olhar sobre as múltiplas possibilidades dos usos da TDICS e entender que letrar digitalmente não é simplesmente dar acesso, mas trabalhar a autonomia dos educandos nos espaços digitais. Para tal, ter professores letrados digitalmente e capacitados para esse trabalho é urgente.

3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

No final do ano de 2019 e início de 2020, o mundo foi surpreendido com a notícia da alta propagação do Novo Coronavírus, o que obrigou a população mundial a iniciar um isolamento social. Nesse cenário, o contexto escolar pandêmico foi bastante desafiador, em especial para os(as) estudantes, que precisaram se adaptar aos novos moldes de estudos, e para os(as) professores(as), que precisaram, através do uso das TDICS, mudar suas práticas docentes para atender às novas necessidades e adversidades que surgiram no cenário educacional.

Como apontam reportagens e pesquisas, o acesso, muitas vezes limitado, à internet e a aparelhos eletrônicos dificultou o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, principalmente das escolas públicas. Com o novo cenário pandêmico, medidas foram tomadas pelas Redes Municipais e Estaduais de ensino para contornar os novos desafios estabelecidos e capacitar estudantes e professores(as) para o ensino remoto, que faria o uso extensivo de tecnologias:

Para atender uma demanda da população que carece de tecnologias digitais como Smartphones, computadores, e até mesmo um pacote de dados que sustentasse a quantidade de horas-aula, foi oferecido pela Rede Estadual do Rio de Janeiro um horário na programação da televisão aberta pela Rede Bandeirantes, como um meio de comunicação com fins educacionais. Em setembro do mesmo ano, a SME realizou uma parceria com a MultiRio, e passou a oferecer aos estudantes videoaulas de modo a reforçar o

aprendizado remoto das disciplinas curriculares. Os alunos se mantêm conectados ao programa Escola.Rio, programa da SME que é exibido diariamente pela TV Bandeirantes e TV Multirio, além de estar disponível na plataforma Youtube. (GONÇALVES et al, 2020, p. 3-4.)

Para além das ferramentas citadas, a pesquisa apresentada por Gonçalves et al (2020), que apresenta relatos de professores, mostrou que as escolas contaram com a utilização de outras plataformas, como o *Teams*, *Escola mais Digital*, *Google Classroom*, *Facebook* e também *Whatsapp*. Contudo, apesar das inúmeras possibilidades e ferramentas disponíveis, o seu uso e adesão pelos alunos foi bem baixo: “Quanto à adesão ao ensino remoto, os números demonstraram um acesso e uma participação muito reduzidos, não ultrapassando em nenhuma das escolas analisadas o percentual de 25%” (GONÇALVES et al, 2020, p. 7).

Entre os principais motivos encontrados na pesquisa que justificam a falta de adesão às plataformas pelos alunos estão: dificuldade de lidar com a plataforma, falta de capacidade do aparelho para baixar aplicativos necessários, falta de acesso à internet e falta de aparelho de telefone ou computador. Percebe-se que todos esses fatores apontam para uma questão deficitária em relação ao acesso aos recursos tecnológicos pelos alunos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. O fator socioeconômico, assim, se mostra como um dos principais desafios na busca por um ensino de qualidade no país.

Um dos grandes desafios que se apresentou no ensino remoto foi a falta de acesso a aparelhos eletrônicos. Oliveira (2020), em reportagem publicada no jornal Globo no ano de 2020, de título “Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo”, mostrou que, segundo a pesquisa TIC Educação 2019, 39% dos alunos de escolas públicas não têm acesso a computadores ou *tablets* em casa, contra 9% de alunos de escolas particulares. Outro fator é o escasso acesso à tecnologia que as escolas apresentam, como aponta Janone (2022) em uma reportagem do CNN Brasil, intitulada “Pesquisa: 93% das escolas públicas sofreram com falta de tecnologia na pandemia”, publicada em 2021.

Dados de pesquisa divulgada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) também mostram que 93% das escolas brasileiras sofrem com carência de recursos tecnológicos. Percebe-se, assim, que a falta de acesso às TDICS, tanto em casa quanto na escola, é um real problema que afetou a educação principalmente no período pandêmico.

Segundo o Painel TIC Covid-19 (CETIC.BR, 2018), o acesso à internet em domicílio entre adolescentes de 16 anos ou mais no Sudeste não é muito limitado, porém a maioria dos jovens tem acesso apenas pelo aparelho celular, sem uma estrutura ideal para os estudos em seu domicílio. O número de estudantes entrevistados no Sudeste com acesso a computadores (computadores de mesa, *notebooks* e *tablets*) foi de 77, em contraste com 99 estudantes entrevistados com acesso a celulares. A diferença foi ainda maior em outras regiões do país.

A falta de recursos recorrente no espaço escolar e entre os estudantes aponta para uma possível falta de letramento digital: do aluno, que tem poucos recursos e não foi letrado digitalmente na escola, e do(a) professor(a) que também não teve esse letramento voltado para a sua prática de ensino (que é uma prática muitas vezes tradicional e ultrapassada, não incluindo as TIDCS).

É evidente, nesse contexto, que para a construção de uma educação libertadora e igualitária (FREIRE, 2013), em um contexto em que as TDICs estão tão presentes na vida cotidiana e são tão necessárias para a construção cidadã, é preciso dar acesso aos estudantes às ferramentas e tecnologias básicas. Desse modo, capacitar os(as) professores(as), principalmente da rede pública de ensino, através de iniciativas e encontros de capacitação que possibilitem a troca e a aprendizagem acerca do uso de novas tecnologias é primordial, a fim de que possam, assim, capacitar seus alunos.

4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM AS TDICs

Rodrigues e Castro (2020) apontam que o uso das TDICs nas escolas ainda não se dá de forma natural e há ainda uma grande carência tecnológica educacional, principalmente quando se fala do ensino público brasileiro. Para que as TDICs sejam implementadas e usadas de forma significativa nas escolas, o corpo docente deve também estar envolvido com as ferramentas tecnológicas e preparado para utilizá-las em seu fazer docente. Nada adianta falar em uma “tecnologização” das escolas sem antes pensar na formação dos professores para lidar com o novo contexto educacional.

Apesar de latente em nosso cotidiano social, no campo educacional a tecnologia ainda é vista como excepcional, misteriosa, ainda não muito bem explorada. Como aponta Neves (2009), o Brasil é um país com muitos recursos e um grande potencial tecnológico, em que pesquisas avançadas são feitas com o uso dessas tecnologias de ponta. Contudo, essas

ilhas de inovação mostram o potencial do país e contrastam com o conservadorismo da maioria das escolas de educação básica, dos cursos de formação de professores e de muitos cursos técnicos, de graduação, pós-graduação e de educação continuada (NEVES, 2009, p.17-18).

Percebe-se, assim, a necessidade do investimento nos recursos digitais na educação, juntamente com treinamento dos seus profissionais para o uso dessas tecnologias para que, assim, essas ferramentas possam de fato ser utilizadas para o desenvolvimento do letramento digital crítico dos estudantes.

Neves (2009) pontua, ainda, a necessidade da educação contemporânea ser voltada para o aluno, para suas necessidades, através do uso dos recursos disponíveis em sala de aula. Esses recursos englobam o livro, os diferentes espaços escolares, textos, etc, além dos recursos tecnológicos. É possível perceber a importância da construção de um ambiente que estimule e favoreça a autonomia dos estudantes através do uso das TDICs:

Com o uso intencional de todas as tecnologias disponíveis, o professor pode promover uma pedagogia de autoria e coautoria, ancorada em um ambiente educacional tecnológica e pedagogicamente rico, favorecendo a adoção de atitudes autônomas, criativas, colaborativas e éticas, tão necessárias à vida em um mundo complexo, em contínua e acelerada evolução.” (NEVES, C. M. de. C, 2009, p.17-18)

Rodrigues e Castro (2020) apontam para a necessidade de a comunidade escolar ser agente no processo de inclusão digital e capacitação profissional ao uso das tecnologias. Contudo, mostram que “a superação desse desafio vem ocorrendo por meio de esforços individuais e em conjunto entre os profissionais das escolas para que ocorra a formação continuada nas instituições.” (RODRIGUES & CASTRO, 2020, p. 313). Percebe-se que os governos, a gestão e cada profissional são importantes nesse processo e apenas uma dessas partes sozinha não consegue gerar tantas mudanças. Sendo assim, ações coletivas precisam ser implementadas e priorizadas

com o objetivo de criar uma verdadeira cultura escolar que tenha acesso e faça um bom uso das tecnologias disponíveis:

A necessidade de busca por melhorias na formação dos professores é contínua e precisa ser oferecida pelas instituições mantenedoras da educação para todos os profissionais que atuam na escola pública, pois a qualidade na educação e melhoria em seus índices, é do interesse dos governos. (RODRIGUES & CASTRO, 2020, p.313-314)

É imprescindível salientar, ainda, a importância de ações de capacitação de professores serem públicas, de serem investidos recursos para implementar e ajudar as escolas públicas nessa nova “jornada” tecnológica. Os educandos e gestores, apoiados pelo governo, conseguirão, assim, realizar um trabalho mais satisfatório e efetivo.

Como apontam Rodrigues e Castro (2020), os benefícios do uso das tecnologias pelos professores vão além do ensino-aprendizagem em sala de aula. Com uma formação continuada voltada para o uso das TDICS, os profissionais são capazes de adquirir novos conhecimentos, novos letramentos que serão trabalhados pelos próprios professores dentro e fora de sala de aula. Para que os educadores possam letrar seus alunos digitalmente, esses também precisam ser letrados, viver essa cultura digital e estar preparados para incentivá-la aos educandos.

Tendo isso em vista, percebe-se que a formação dos professores é um tópico fundamental para que ocorra uma mudança no contexto escolar, em especial na esfera da educação pública. A implementação de políticas que visem a formação continuada dos professores é essencial e deveria ser a prioridade dos interesses governamentais. Hoje, em um mundo cada vez mais globalizado, uma educação baseada no uso das TDICS pode preencher uma lacuna que está aberta há tempos e que ficou ainda mais evidente no período pandêmico.

5 METODOLOGIA

O presente trabalho teve como objetivo investigar como se deu a capacitação de professores da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro para atuação no ensino remoto. Para tanto, foi analisado um vídeo, disponível na internet, que

apresentava a gravação de um dos encontros de formação desses professores, ocorridos durante a pandemia em 2021.

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso. Segundo Yin (2001), essa estratégia é utilizada “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.” (YIN, 2001, p.19). Além disso, o estudo de caso também se aplica em pesquisas que questionam "como" e "por que" determinado fenômeno se deu.

A fim de cumprir os objetivos de pesquisa, os seguintes passos foram realizados: seleção de um vídeo de formação de professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro para o uso das TDICS durante o ensino remoto; seleção de trechos em que os professores apresentam suas dúvidas, questionamentos e opiniões; análise dos trechos a partir de conceitos teóricos pontuados na pesquisa; e por fim, considerações finais, reflexões e sugestões de possíveis caminhos futuros.

O vídeo analisado intitula-se “Google for Education: RI + Introdutória” e aborda o uso das ferramentas *Google* pelos professores da Rede do município do Rio de Janeiro no ensino remoto. Para nossa análise, consideramos, especialmente, os comentários realizados pelos professores participantes desses encontros de formação. Por meio deles, pudemos identificar alguns pontos essenciais acerca da qualidade do ensino remoto realizado pela rede pública de ensino do Rio de Janeiro durante a pandemia de Covid-19.

Na próxima seção, apresentaremos os principais resultados obtidos por meio da análise do referido vídeo e nossas impressões sobre a qualidade do ensino ofertado pelos professores da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro ao longo do período pandêmico.

6 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, será apresentada, primeiramente, uma breve descrição de como se deu um dos encontros de capacitação dos professores da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro e, posteriormente, será realizada uma análise crítica a partir dos comentários realizados pelos participantes ao longo dessa formação.

Como uma forma de ajudar e capacitar os(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o uso das TDICS no ensino remoto, foram propostas videoconferências, a fim de possibilitar a troca e a aprendizagem acerca do uso de novas tecnologias. Esses encontros de capacitação fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro foram realizados através da plataforma *Google Meet* juntamente com grupos e ONGs parceiras e ficaram disponíveis posteriormente na plataforma de vídeos *Youtube*. O vídeo analisado neste artigo foi um registro de uma das capacitações ocorridas durante a pandemia, em 2021, com o objetivo de auxiliar os professores e professoras nesse novo contexto escolar.

A capacitação intitulada “Google for Education: RI + Introdução”, disponibilizada em vídeo através da plataforma do *Youtube*, no link <https://www.youtube.com/watch?v=VOvg6WSzYH8&t=43s>, no canal Foreducation Edtech, obteve 49.773 visualizações e foi transmitida para os professores da Rede do Município do Rio, ao vivo, em 23 de fevereiro de 2021, ainda no ensino remoto, com previsão de transição para o ensino híbrido. O evento, acessível em Libras, foi iniciado por Ciça Melo, do Movimento Para Todos do Instituto Apontar, que estava representando o Educação Rio, “grupo de ONGs que atuam na área da educação no Rio de Janeiro e que tem como objetivo apoiar iniciativas para a educação pública de qualidade”, segundo as palavras da palestrante. Em parceria com a Educação Rio, esteve presente o For Education Edtech. O treinamento em questão teve como objetivo capacitar os professores das escolas municipais do Rio de Janeiro no uso das Ferramentas *Google For Education*, em especial o *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula*.

No momento inicial da formação, que foi disponibilizada em dois horários diferentes para que mais professores(as) pudessem participar, os palestrantes apontaram que o caráter do encontro seria introdutório e, também, participativo, em que os professores poderiam mandar seus comentários através da plataforma, de forma que todos pudessem participar e aprender juntos dentro das possibilidades. Após essa formação, uma avaliação foi disponibilizada para que os professores deixassem suas dúvidas, sugestões, para que eventos futuros pudessem ser mais direcionados e proveitosos.

A formação se deu em duas etapas: a primeira, com a apresentação das ferramentas *Google* e esclarecimentos de como funcionam - o que são essas ferramentas -; e a segunda etapa, mostrando como essas ferramentas podem ser acessadas e usadas no dia a dia pelos professores, além de alguns recursos de apoio - como usar as ferramentas através de exemplos práticos. Os professores palestrantes responsáveis por dar essa formação estavam representando a For Education Edtech.

Na primeira etapa da formação, os professores palestrantes apresentaram a área Educação dentro do *Google* - edu.google.com –, onde podem ser encontrados cursos, recursos, materiais, FAQ, etc. Além disso, foi apresentado o antigo *Gsuit for Education*, hoje chamado de *Google Workspace for Education*, com o pacote de ferramentas *Google*, em especial o *Google Sala de aula*, que foi uma das ferramentas escolhidas para serem usadas nesse momento de educação online. Os (as) professores(as) e também os (as) estudantes da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro tiveram acesso às seguintes ferramentas, através de suas contas institucionais (*google* educacional): @rioeduca.net (professores), @alunocarioca.rio (alunos), e-mails esses gerenciados pela Secretaria Municipal de Educação.

Já na segunda etapa do encontro, os palestrantes apresentaram como realizar o acesso às ferramentas apresentadas e como utilizá-las. Foi feita uma demonstração de duas formas de acesso: pelo computador (pelo compartilhamento de tela na *live*) e pelo celular (*aplicativo* RioEduca em casa, através de apresentação de *Powerpoint*). O acesso ao *Google Sala de Aula* pelo aplicativo RioEduca via celular já possui o tráfego pago pela Prefeitura, sem que consuma o plano de dados dos alunos e professores. Contudo, para ser acessado pelo computador, o custo da internet não é arcado.

Para fazer o *login*, a conta @rioeduca.net, que os professores já utilizavam, era um requisito. Fazendo o *login*, havia um redirecionamento para a página da *Microsoft*, a que os professores já tinham acesso anteriormente. Ao final, há o redirecionamento para o *Google Sala de Aula*. Essa conta oficial (conta educacional institucional) é a conta obrigatória que os professores começariam a utilizar no *Google Sala de Aula* a partir desse momento, mesmo que já utilizassem a ferramenta através de outra conta. Outras questões como a criação de salas e a inserção de alunos nelas também foram tratadas na reunião.

Em relação a postagens no *Google Sala de Aula*, os formadores explicaram de forma básica e prática como os professores deveriam proceder, seguindo determinadas etapas. As opções de postagens também foram comentadas brevemente, além de recursos de reutilização de postagem, que tem como objetivo otimizar o tempo dos (as) professores (as), possibilitando que usem tarefas/postagens já existentes em outras salas do *Google*. Foi comentada, ainda, a possibilidade de postar a mesma atividade/tarefa para mais de uma turma ao mesmo tempo, também otimizando o tempo de trabalho.

Foi apontado, também, que os professores deveriam usar sua criatividade para a criação de materiais e atividades que pudessem ser feitas através do *Classroom* e que deveriam trocar com outros professores:

“conversem com os seus colegas, conversem entre si, aquele professor que você sabe que tem um pouco mais de experiência, já usou, ou mesmo quem não tem tanta experiência, troca uma ideia, como é que você tá usando? O que você tá fazendo? E ajudem-se, né. Tem alguma dúvida, né, um colega vai conseguir ajudar, com certeza (...)”. (sic) (Palestrante 1). (For Education EdTech, 2021)

No encerramento, foi reforçado que essa seria uma formação inicial e o quão amplas e cheias de possibilidades são as ferramentas *Google*:

“A gente costuma representar o Google como um *iceberg* onde a gente só tá vendo a pontinha desse *iceberg* fora d’água, que dá pra explorar muita coisa aí. A intenção é fazer um pontapé inicial pro professor pelo menos conseguir postar uma atividade e interagir com os alunos, e aí nos tutoriais a gente consegue dar outras possibilidades e dar um aprofundamento maior... tem a questão do *Google Drive* (...)” (sic) (Palestrante 2). (For Education EdTech, 2021)

Ao longo e ao final do evento, os formadores tentaram responder às principais dúvidas e questões dos professores participantes da *live*, mas, por uma questão de tempo, não houve como responder a todas elas. As explicações foram feitas de forma clara e detalhada, com pausas e repetições quando necessário. A equipe responsável pela formação prometeu publicar na página da Escola Paulo Freire ou na página do Rio Educa essas respostas às questões pendentes.

Quanto à recepção da formação por parte dos professores, foco principal de nossa análise, houve muitos elogios nos comentários, mas também muitas críticas pelos professores durante todo o evento. Muitas perguntas “básicas” sobre tecnologia

e internet foram feitas, e, muitas vezes, eram questões que já haviam sido respondidas ou que poderiam ser facilmente solucionadas com uma busca ou checagem no *app*/plataforma, mostrando a falta de letramento digital básico dos professores. Ao longo da formação, os professores fizeram comentários sobre assuntos diversos e as questões apontadas que mais chamaram atenção serão comentadas a seguir.

O primeiro ponto de destaque foi o fato de o acesso ao aplicativo ser apenas pelo celular, dificultando a execução de atividades e tarefas. Outra questão bastante comentada foi a falta de recebimento de *chips*, celulares, computadores ou outras ferramentas para professores, uma vez que muitos não possuem recursos suficientes. Tais pontos mostram a falta de recursos disponíveis aos professores e a falta de investimentos em recursos por parte da Prefeitura. Os educadores, além de precisarem aprender novas ferramentas e letrar-se digitalmente, precisam, muitas vezes, arcar com os custos de acesso à internet (que não foi incluído pelo uso do computador) e de investimentos em equipamentos tecnológicos. Gadotti (2013) já apontava que, quanto à escola, é seu dever oferecer as “condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas para criar um ambiente propício à aprendizagem” (GADOTTI, 2013, p.11), o que não ocorreu no caso da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro. As imagens a seguir são reproduções de alguns comentários feitos pelos participantes.

Figura 1: Comentário 1 acerca da falta de recursos



ACESSANDO PELO COMPUTADOR ,EM
CASA, TEREI CUSTO?

fonte: vídeo de capacitação ofertada pela SME

Figura 2: Comentário 2 acerca da falta de recursos



eu quero ganhar um celular novo da
prefeitura!

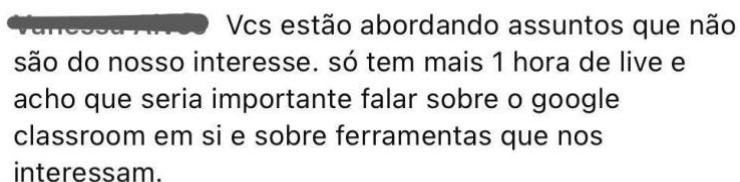
fonte: vídeo de capacitação ofertada pela SME

Acerca dessa questão, percebe-se o quanto os recursos digitais estão distantes dos professores(as) e da escola, de forma geral. As TDICS não fazem, ainda, parte da cultura escolar da rede pública como deveriam e os professores encontram muitas dificuldades para lidar com esses recursos. Parte do problema parece estar na falta de investimento e estímulo pelo governo em manter os professores atualizados e

letrados nas novas práticas sociais. Entretanto, considerando as rápidas mudanças sociais da contemporaneidade, em que a internet e outras ferramentas tecnológicas se fazem cada vez mais presentes na vida das pessoas e que novas práticas sociais surgem através da interação (ARAUJO; VILAÇA, 2016), faz-se necessária a integração dessas ferramentas à sala de aula de forma a evitar uma educação meramente bancária (FREIRE, 2014), que pouco engaja e estimula os estudantes a serem cidadãos conscientes e multiletrados.

A falta de tempo para aprender novas habilidades no contexto digital e fazer planejamento também foi apontada pelos professores, que já apresentavam uma carga horária alta e precisariam se dedicar à aprendizagem de novos letramentos. Apesar das formações oferecidas pela prefeitura do Rio, esses aprendizados pareceram, para os professores, muito rasos, pouco explicativos ou passados de uma forma muito rápida, sem o devido aprofundamento, mostrando certo grau de insuficiência na formação continuada ofertada pela instituição carioca a esses docentes. Confira na imagem a seguir:

Figura 3: Comentário 1 acerca do manejo de tempo da capacitação



Vanessa Almeida Vcs estão abordando assuntos que não são do nosso interesse. só tem mais 1 hora de live e acho que seria importante falar sobre o google classroom em si e sobre ferramentas que nos interessam.

fonte: vídeo de capacitação ofertada pela SME


A capacitação dos professores pareceu não dar conta de muitas das demandas dos professores participantes, que comentaram não estarem satisfeitos com o conteúdo apresentado. Além da falta de tempo para dar conta de vários aspectos mais técnicos relacionados ao manejo das TDICS, o que também esteve em falta foi um momento de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Freire (2013) afirma:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2014, p. 40)

A formação continuada é indispensável para a atualização dos conhecimentos dos professores, de forma que sua autoatualização seja constante (HOOKS, 2013) na busca de uma educação libertadora (FREIRE, 2013), que fuja de fórmulas prontas e que se distancie de uma educação alienadora. Assim como aponta Freire, a teoria e a prática precisam ser aliadas, pois juntas podem fazer a diferença nas práticas pedagógicas.

Muitos foram os questionamentos também sobre o funcionamento das aulas síncronas: “São necessárias?; Como funcionarão?; Podem ser gravadas?”. O uso do *Google Meet* para aulas ao vivo, como foi questionado por alguns professores no *chat*, não foi coberto pelo plano de dados disponibilizado pela Prefeitura, não havendo, assim, a possibilidade de encontros síncronos entre professores(as) e alunos(as) por meio da plataforma *Google*, o que impossibilitava a interação com os estudantes. Podemos perceber o descontentamento dos professores no comentário a seguir:

Figura 4: Comentário 1 acerca da interação entre professores, alunos e pais

 Como faremos pra interagir como os responsáveis pelo RioEduca em casa?

fonte: vídeo de capacitação ofertada pela SME

A falta de interação entre os professores(as) e estudantes foi também um fator preocupante no período remoto de ensino. A única ferramenta disponível de forma gratuita para que os professores interagissem de forma mais efetiva com os alunos foi o IPTV, disponível dentro do aplicativo RioEduca. Entretanto, esse recurso possibilita apenas a execução de aulas ao vivo no estilo *live* e não uma interação mais horizontal em que os alunos possam também participar das aulas. Intensifica-se, então, a necessidade de uma prática libertadora (FREIRE, 2014), que tenha o potencial de transformação na vida dos sujeitos e que possibilite a criação de espaços mais democráticos e horizontais na educação. Simples postagens de materiais e testes no *Google Classroom* não parecem ser suficientes para suprir as necessidades educacionais atuais: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p.13).


Durante todo o encontro de formação, os professores mostraram ter bastante dificuldade com o uso das ferramentas e tecnologias digitais. Eles, que não foram ensinados a utilizarem recursos tecnológicos anteriormente, se encontravam perdidos


quando um contexto pandêmico surgiu. A tecnologia, que já deveria fazer parte da escola e da formação dos professores, encontrava-se quase ausente na maioria das realidades das escolas públicas do Rio de Janeiro. Nóvoa (2020), ao versar acerca da educação, que já apresentava sinais de fragilidade, comenta um pouco sobre essa nova realidade:


Precisamos de construir ambientes educativos favoráveis a uma diversidade de situações e de dinâmicas de aprendizagem, ao estudo, à cooperação, ao conhecimento, à comunicação e à criação (...). O digital pode ser um instrumento importante para apoiar as mudanças necessárias na educação e no ensino (NÓVOA, 2020, p. 1).

Se esses educadores já tivessem certa proximidade com os recursos digitais, se já lhe fossem apresentados conceitos como letramento digital e letramento crítico, talvez os desafios enfrentados fossem mais fáceis de serem resolvidos. As imagens a seguir mostram os comentários dos professores que ratificam a falta de formação/formação continuada em letramentos digitais e manutenção de uma educação mais tradicionalista por meio da qual foram formados.

Figura 5: Comentários acerca do uso das TDICs pelos professores

 Eeu tenho uma conta institucional de outra rede... estou tentando adicionara a outra conta da RioEduca,, adicionei, mas não aparece.


 Cara meu celular e logado na minha conta google e nao consigo logar com a do rio educa, e na minha nao tem nada... da prefeitura...

 Desculpe. Quando entramos e não há turmas, significa que ainda não tem turma cadastrada pra mim?

 Usaremos o facebook também?

fonte: vídeo de capacitação ofertada pela SME

Figura 6:Comentário acerca do uso das TDICs pelos professores

 A MINHA CONTA RIOEDUCA DIZ QUE NAO ESTA CADASTRADA NO GOOGLE

fonte: vídeo de capacitação ofertada pela SME

Nesse contexto, retomamos o pensamento de Araújo e Glotz (2009), que comentam sobre a dificuldade dos professores de lidarem com as tecnologias digitais e como esse obstáculo pode afetar negativamente suas práticas pedagógicas:

Podemos dizer que o analfabetismo digital é um problema sério, pois aqueles sujeitos que supostamente são responsáveis pela alfabetização de outros - os educadores também sofrem do mesmo problema de muitos dos seus educandos, ou seja, muitos professores não sabem manusear as TIC's. Assim, apresentam um repúdio em relação à utilização das mesmas em suas atividades porque desconhecem formas de incorporá-las à sua prática bem como as reais potencialidades das mesmas, e esse desconhecimento leva a uma resistência muitas vezes severa ao uso das TIC's na educação. (ARAÚJO e GLOTZ, 2009. p. 7)

Aliado a isso, o que pareceu incomodar bastante os professores foi a dificuldade que seus alunos teriam em acessar as ferramentas, participar das aulas síncronas ou assíncronas e realizar as atividades. Assim como os professores muitas vezes têm dificuldades com as tecnologias digitais e ausência de letramento digital, os estudantes também enfrentam grandes desafios pela falta de habilidades de multiletramentos que os auxiliariam no contexto remoto. É verdade que muitos adolescentes têm proximidade e algum conhecimento sobre recursos digitais e tecnológicos (o que nem sempre é real, fazendo um recorte de renda e raça), mas essa familiaridade com esses recursos não significa necessariamente que esses alunos sejam letrados digitalmente para aprender sobre algum conteúdo, fazer uma tarefa no *Google Classroom* ou enviar um e-mail para o professor com suas dúvidas, por exemplo. É possível perceber isso nos comentários a seguir feitos por alguns professores:

Figura 7: comentário 1 acerca da falta de letramento digital dos alunos

Quem vai orientar o uso aos alunos?

fonte: vídeo de capacitação ofertada pela SME

Figura 8: comentário 2 acerca da falta de letramento digital dos alunos

Deveriam promover uma aula para os pais e alunos e exibir na TV Escola, pra capacitação deles, também! Muitos vão ficar perdidos

fonte: vídeo de capacitação ofertada pela SME

Figura 9: comentário 3 acerca da falta de letramento digital dos alunos

Carla M. [redacted] E o responsável de aluno que não sabe ler? Como instruir a criança na utilização do app?

fonte: vídeo de capacitação ofertada pela SME

Figura 10: comentário 4 acerca da falta de letramento digital dos alunos

Luiz Antonio F. [redacted] Nós professores é que vamos ensinar isso td para os alunos?

fonte: vídeo de capacitação ofertada pela SME

Como apontam Araujo e Glotz (2009, p. 15), “(n)ão há letramento digital se o indivíduo não tem autonomia, criticidade e poder de reformulação e redirecionamento em relação ao uso que ele faz das TIC’s em sua vida”. Os professores, que, em sua maioria, se apresentaram sem autonomia para o uso das tecnologias digitais, conseqüentemente têm dificuldades em letrar seus alunos digitalmente e ajudá-los em seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, Silva (2018) aponta:

Para Buckingham (2010) e Rojo (2012) o letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas, é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, hiperlinks e mecanismos de procura, entre outros. Não basta apenas ter habilidades necessárias para recuperar informações na mídia digital, é preciso ser capaz de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiser transformá-la em conhecimento. (SILVA, 2018, p. 5)

A partir disso, é possível perceber os desafios enfrentados pelos professores em todo o processo de atuação no ensino remoto. Participar de formações continuadas e estar em constante atualização, letrar-se digitalmente e refletir sobre suas práticas, aprender a utilizar as TDICS e reformular suas práticas pedagógicas, entre outros. E tudo isso atrelado ainda a inúmeras adversidades em relação à falta de recursos e investimentos, alta carga de trabalho, falta de conhecimento técnico e letramentos dos alunos, pais analfabetos, distanciamento sem possibilidade de aulas síncronas.

Além do encontro de capacitação analisado neste artigo, houve algumas outras iniciativas fornecidas pela Prefeitura do Rio durante a pandemia, em 2021, como, por exemplo, a formação “Como acessar o Rioeduca em Casa e fazer aulas ao vivo”, também gravada e disponível gratuitamente no *Youtube*, através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=YlaXRQd702k&t=2785s>. Essa e outras formações

posteriores tiveram focos um pouco diferentes, como o uso do aplicativo RioEduca e suas funcionalidades, por exemplo. Contudo, por razões de tempo e a falta de comentários dos professores disponíveis no *YouTube* em outros vídeos de formação, focamos em apenas um vídeo de capacitação neste trabalho.

Com base na análise até aqui empreendida, foi possível perceber a falta de letramento digital dos (as) professores (as) da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que apresentaram muitas dificuldades em todo o processo de formação. Com tal barreira, é possível questionar-se sobre como se deu o letramento digital dos alunos por meio desses professores que também não foram letrados digitalmente. Por não haver uma aproximação às novas tecnologias anteriormente pelas Escolas do Município do Rio de Janeiro, no momento pandêmico, esse problema se tornou ainda mais visível e grandioso. Como aponta Silva (2018), o letramento digital na escola é essencial, uma vez que através dele seria possível a inserção dos estudantes na vida contemporânea globalizada que é permeada pelo uso das novas tecnologias digitais.

Percebemos um grande distanciamento das tecnologias digitais por grande parte dos professores, e, além disso, as formações ofertadas acabaram sendo muito voltadas para a utilização das ferramentas de forma prática, através de instruções e com um teor instrumentalizado, sem a inserção do elemento crítico em seu uso. Como aponta Rojo (2012), o letramento digital não se limita ao uso de tecnologias digitais, mas vai além. Se preocupa em como utilizar essas ferramentas de forma crítica e consciente. Nos encontros de capacitação ofertados pela rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro não houve um convite para a reflexão crítica. Muito se falou sobre como fazer uma postagem, um material, avaliação, etc, mas em nenhum momento se falou "para que" realizar tais atividades. O *Google Classroom*, uma das ferramentas escolhidas pela rede para ser utilizada no ensino remoto - que pode ser bem explorado e utilizado de diversas formas -, pareceu funcionar mais como um repositório de materiais e avaliações, sem um uso plural que possibilitasse uma interação e troca entre professores e alunos.

Assim como a falta de letramento digital, identificamos, ainda, a dificuldade dos professores de exercerem sua autonomia no processo de formação (por não serem estimulados/incentivados para tal), o que influencia diretamente na construção da autonomia dos próprios estudantes em relação a seus processos de aprendizagem. Para que os estudantes possam ser autônomos é necessário que os professores

estimulem essa autonomia, levando os estudantes a se verem responsáveis pelo próprio aprendizado, como agentes ativos desse processo. Para tal, portanto, em um contexto remoto, em que os professores têm dificuldades com o uso das tecnologias e os recursos são escassos, a busca por essa autonomia é ainda mais difícil. Sobre autonomia, Gadotti (2013) afirma:

Vivemos hoje numa sociedade de redes e de movimentos, uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de “sociedade aprendente”, uma sociedade de “aprendizagem global”, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral, são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (GADOTTI, 2013, p.7)

Na era digital, trabalhar em prol da autonomia dos educandos se faz ainda mais importante, uma vez que as TDICs impulsionam e permitem que os sujeitos se insiram nas novas práticas discursivas da contemporaneidade. A inserção das TDICs na escola não deveria soar como uma prática revolucionária, mas urgente e necessária. Ser autônomo no contexto educacional é ser consciente dos contextos sociais e se ver como agente dos processos, não apenas influenciado por eles (NICOLAIDES e FERNANDES, 2008).

A falta de recursos e de infraestrutura também foi perceptível. O uso "obrigatório" das ferramentas digitais na pandemia, que não estava previsto, tornou excludentes a participação e engajamento de muitos alunos da rede em foco. De modo geral, a escola se mostrou ainda mais distante da realidade dos alunos - realidades essas naturalmente marginalizadas. Como descrevem Rodrigues e Castro (2020), as TDICS não são, ainda, parte das escolas públicas brasileiras, que apresentam uma carência de uma cultura digital. Essa realidade já estava posta antes da pandemia e só ficou mais evidente com esse advento. A escola não ampliava e continua não ampliando o acesso dos alunos a novos conhecimentos e letramentos, negando os direitos dos alunos de se inserirem na sociedade conectada. Como aponta Gadotti (2013), a educação está atrelada ao bem viver:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p.2)

Por meio dos dados analisados, percebemos que, apesar de ter se preocupado em fornecer capacitação aos professores de sua rede para a atuação no ensino remoto, a Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro não atendeu a todos os requisitos necessários para a promoção de uma educação de qualidade nos termos de Gadotti (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, tivemos como objetivo investigar como se deu a capacitação de professores(as) da Rede Pública de Educação do Município do Rio de Janeiro e gerar reflexões a partir dessa experiência. Através da análise de um dos encontros de formação de professores no período emergencial e da observação dos comentários desses professores durante o encontro ao vivo, buscou-se, assim, verificar se capacitação foi suficiente para a realização do trabalho docente, se deu conta das demandas dos(as) professores(as), se supriu as necessidades dos(as) professores(as) naquele momento e se foram tratadas questões de letramento crítico, letramento digital e autonomia, tão importantes e caras à educação

Com base na breve análise aqui empreendida, podemos inferir que, ao que indicam os efeitos dos encontros de capacitação realizados para os professores da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro, o ensino remoto/"a distância" foi insuficiente no contexto pandêmico. A partir das análises de um dos vídeos de capacitação fornecida aos docentes, percebeu-se que as escolas públicas e os professores da rede não estavam preparados para o ensino remoto com o intenso uso das TDICS e que essas formações, apesar de produtivas, não foram suficientes para sanar tais carências. Foi possível perceber que existem ainda necessidades tão basilares nas escolas, tais como acesso à internet e a recursos tecnológicos, conhecimentos técnicos para usar tais recursos e falta de habilidades de

multiletramentos, entre eles o digital e o crítico, que são essenciais para uma educação significativa e democrática.

Gadotti (2013) defende a democratização do ensino de qualidade, que é definido por ele como o bem viver dos alunos e sua inserção na sociedade. Para tal, é necessário, então, que esses alunos assim como os professores tenham acesso aos recursos tecnológicos e às teorias críticas, de forma a conseguirem usá-los na transformação de suas realidades. Assim,

(é) necessário que busquemos alternativas para repensarmos nossa organização educacional, trazendo para o ensino propostas que realmente atendam às demandas formativas de seus sujeitos, possibilitando que os mesmos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam agir de forma crítica, interativa no contexto social em que se inserem, sendo capazes de acompanhar as mudanças e transformações pelas quais a sua sociedade passa. (ARAÚJO E GLOTZ, 2009, p. 4)

Na capacitação analisada, pareceu faltar o aspecto crítico que possibilitasse aos professores refletirem sobre suas práticas para além do uso das TDICS. Pareceu haver uma instrução bastante mecanizada de como transpor, para o contexto remoto, o que se era feito nas aulas presenciais, que, por sua vez, já apresentavam diversas falhas e desafios e que, muitas vezes, continuavam a seguir modelos tradicionais de ensino, de uma educação bancária (FREIRE 2014), sem criticidade.

Enquanto professores/as, é de extrema importância o pensamento crítico quanto ao *que ensinamos, como, por que, para quê e para quem* fazemos isso. Vale se questionar: a que interesses estamos servindo?; Quem se beneficia com nossas práticas? Desse modo, fazemos coro com Freire (2013), que defende uma prática libertadora, que, despida da alienação, tem como objetivo a conscientização dos sujeitos, através da reflexão sobre o mundo e da auto-reflexão, numa busca por mudança social.

8 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. **O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais**. Paideia – Revista Científica de Educação a Distância, vol.2, n.1, jun. 2009.

ARAUJO, E. V. F. de; VILAÇA, M. L. C. **Sociedade Conectada: tecnologia, cidadania e infoinclusão**. In: VILAÇA, M. L. C.; ARAUJO, E. V. F. de (Org.). Tecnologia, sociedade e educação na era digital. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016. Cap. 1, pp. 17-40.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CETIC.BR. Painel TIC COVID -19 - 2021: Privacidade e proteção de dados pessoais. Cetic.br. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/indicadores/>. Acesso em: 12, jan. 2021.

For Education EdTech. **Google for Education: RI + Introdução**. YouTube, 23 Fev. 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/VOvg6WSzYH8>>. Acesso em: 21 Nov. 2021

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In.:Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Anais do COEB, Florianópolis, 2013.

GONÇALVES. I. C. B. et al. Ensino Remoto para Quem? Relato de Experiências em Quatro Escolas Públicas do Rio de Janeiro Durante a Pandemia da COVID- 19. EaD em Foco, v. 10, n. 3, CONTRIBUIÇÕES DA EAD EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA e1310, 2020. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1310>

JANONE, Lucas. **Pesquisa: 93% das escolas públicas sofreram com falta de tecnologia na pandemia**: Mais de 94 mil instituições de ensino no Brasil relataram dificuldades para levar o ensino remoto a seus estudantes. CNN Brasil, Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pesquisa-93-das-escolas-publicas-sofreram-com-falta-de-tecnologia-na-pandemia/>. Acesso em 10 jan. 2022.

LUIZ DA SILVA, Dilcinho. Letramento digital e aprendizagens significativas na educação básica. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/472>>. Acesso em: 9 set. 2021.

NEVES, C. M. de. C. **Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade**.

NICOLAIDES, C. S; FERNANDES, V. **Learner autonomy in the light of Freire**. DELTA. Vol. 24. 2008.

NÓVOA, Antônio. **E agora, Escola?** Jornal da USP, São Paulo Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/>> Acesso em: 6/10/2021.

OLIVEIRA, Elida. **Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo.** G1, Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em 10 jan. 2022.

RODRIGUES, R. F; CASTRO, D. T. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DAS TICS: COMPETÊNCIAS E SABERES PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO.** Revista Humanidades e Inovação v.8, n.40. 2020.

ROJO, R. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: MOURA, E; ROJO, R (orgs). In: Multiletramentos na Escola. Roxane Rojo e Eduardo Moura (Orgs.), São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, Roxane (Org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS.** São Paulo: Parábola (2013)

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola.** Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre : Bookman, 2001.

ANEXO VI

MODELO DE ATA DE DEFESA DE

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE

PÓS-GRADUAÇÃO

Ata nº ____/2023

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE

CONCLUSÃO DE CURSO DE PÓS-

GRADUAÇÃO

Aos quatorze dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três,
às 09 horas e 05 minutos, compareceu à
sala <https://meet.google.com/vmu-igfi-ung> Campus Niterói do Instituto Federal de Educação,
Ciência Tecnologia do Rio de Janeiro
(IFRJ), o(a) aluno(a) Laura Aguiar de Souza do curso de pós-graduação lato
sensu em Educação e Novas Tecnologias, para a defesa de trabalho de conclusão de curso
intitulado ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE A CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DORIO DE
JANEIRO NO PERÍODO EMERGENCIAL.

O trabalho orientado pelo(a) professor(a) Heloíse Vasconcellos Gomes Thompson – Presidente, foi avaliado pela banca examinadora composta por Danielle de Almeida Menezes (UFRJ) e Vanessa Moreno Mota (IFRJ). O(a) presidente da banca fez a abertura e passou a palavra para o(a) aluno(a) que fez uma exposição oral de 30 minutos. Após a exposição, o(a) presidente da banca agradeceu ao(a) aluno(a) e passou a palavra para os(as) demais membros da banca que arguíram o(a) aluno(a) por 60 minutos. Em seguida, o(a) presidente da banca agradeceu pelas contribuições e sugestões, teceu alguns comentários e pediu ao(a) aluno(a) e aos demais presentes que se retirassem para a deliberação da banca examinadora, que emitiu parecer de aprovado. O(a) presidente deu por encerrada a sessão de defesa às 11 horas e 12 minutos, para constar, foi lavrada a presente Ata que, lida e aprovada, foi assinada por todos os membros da banca examinadora e pelo(a) aluno(a).

OBSERVAÇÕES: -

Assinaturas:

Orientador(a):



HELOISE VASCONCELLOS GOMES THOMPSON
Data: 14/01/2023 11:50:50-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>



Documento assinado digitalmente
DANIELLE DE ALMEIDA MENEZES
Data: 14/01/2023 12:14:58-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Avaliador(a):

Avaliador(a):

Aluno(a):



Documento assinado digitalmente
VANESSA MORENO MOTA
Data: 14/01/2023 12:30:34-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Isaura Aquino de Souza

CIENTE:



Documento assinado digitalmente
ANDREA RIZZOTTO FALCAO
Data: 19/01/2023 12:01:59-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Coordenação do Curso: _____ Data: | |