

## Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia

**Narjara Peixoto Xavier Bezerra** <sup>i</sup>

Universidade Regional do Cariri - URCA, Crato, CE, Brasil

**Antonia Pereira Veloso** <sup>ii</sup>

Universidade Regional do Cariri- URCA, Crato, CE, Brasil

**Emerson Ribeiro** <sup>iii</sup>

Universidade Regional do Cariri - URCA, Crato, CE, Brasil

### Resumo

O presente artigo trata-se de um estudo exploratório e descritivo, do tipo relato de experiência, com abordagem qualitativa, elaborado no contexto do ensino remoto em decorrência da pandemia do Covid-19, a partir de informações pontuadas por professores que atuam no 4º ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de ensino do Crato- Ceará, objetivando promover reflexões acerca de limites, desafios e possibilidades mediante experiências indicadas por estes. Contemplando discussões acerca do uso de Tecnologias da Informação e Comunicações (TICs) na educação, formação continuada de professores, práticas docentes e políticas educacionais, o estudo está amparado nas contribuições de Imbernón (2009, 2016), Tardif (2014) bem como nas políticas públicas em educação.

**Palavras-chave:** Prática Docente. Formação Continuada do Professor. Tecnologia Educacional. Pandemia.

### Redefining teaching practice: experiences in times of pandemic

#### Abstract

This article is an exploratory and descriptive study, of the experience report type, with a qualitative approach, elaborated in the context of remote education due to the Covid-19 pandemic, based on information punctuated by teachers who work in the 4th year of elementary school, from the municipal public school system of Crato-Ceará, aiming to promote reflections about limits, challenges and possibilities through experiences indicated by them. Contemplating discussions about the use of Information and Communication Technologies in education, continuing education of teachers, teaching practices and educational policies, the study is supported by the contributions of Imbernón (2009, 2016), Tardif (2014) as well as in public policies in education.

**Keywords:** Teaching Practice. Teacher Continuing Education. Educational Technology. Pandemic.

### Redefiniendo la práctica docente: experiencias en tiempos de pandemia

## Resumen

Este artículo es un estudio exploratorio y descriptivo, del tipo relato de experiencia, con abordaje cualitativo, elaborado en el contexto de la educación remota por la pandemia Covid-19, a partir de información puntuada por docentes que laboran en el 4to. año de Educación Primaria, del sistema de escuelas públicas municipales de Crato-Ceará, con el objetivo de promover reflexiones sobre límites, desafíos y posibilidades a través de las experiencias que señalan. Contemplando discusiones sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación, la formación continua de los docentes, las prácticas docentes y las políticas educativas, el estudio se sustenta en los aportes de Imbernón (2009, 2016), Tardif (2014) así como en las políticas públicas en educación.

**Palabras clave:** Práctica docente. Formación continua del profesorado. Tecnología Educativa. Pandemia.

## 1 Introdução

A Pandemia do Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), gerou rápidas transformações sociais, o que nos obrigou a desacelerar a nossa vida e, tem nos feito refletir, sobre como concebemos nossa existência, as relações de trabalho, o sistema vigente e nossas relações sociais. Inicialmente limitada à região de Wuhan, na China, a epidemia logo ganhou proporções aceleradas o que fez a Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, elevar o estado da contaminação à pandemia de Covid-19.

A pandemia provocou o distanciamento social e fechamento de estabelecimentos diversos, inclusive escolas. Mediante Portaria nº 188/2020, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, levando Estados e Municípios a editarem instrumentos legais e normativos para o enfrentamento desta.

O Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou Parecer nº 5/2020, com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia no intuito de:

Minimizar a necessidade de reposição de dias letivos a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar deste ano e ao mesmo tempo



permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência. (MEC/CNE,2020,p.7).

As decisões indicaram normas excepcionais para o ano letivo dispensando, em caráter excepcional, o mínimo de 200 dias letivos, mas mantendo o mínimo de oitocentas horas, bem como o trabalho mediante atividades não presenciais visando que se evite retrocesso de aprendizagem e a perda do vínculo com a escola, o que pode provocar evasão e abandono.

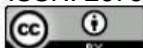
No Brasil, muitas redes de ensino, incluindo a rede pública de ensino municipal do Crato-Ceará, lócus do estudo em questão, acataram as orientações e vem promovendo atividades remotas junto aos alunos. No entanto estratégias de ensino remoto, no atual contexto, têm limitações e não atendem a todos os alunos.

Como integrante dessa realidade profissional surge a intenção em contribuir, através de relato, sobre a experiência de atividades remotas desenvolvidas junto aos alunos da rede pública municipal de ensino na cidade do Crato – CE, promovendo reflexões acerca de desafios, limites e possibilidades a partir de informações fornecidas por professores da rede.

Para tal, o estudo exploratório descritivo, do tipo relato de experiência, teve como base uma perspectiva qualitativa, já que visa, segundo Minayo (2004) a participação, compreensão e interpretação de eventos sociais por parte do pesquisador, considerando o sujeito do estudo como integrante de um determinado grupo ou classe social, com seus valores, crenças e significados.

## **Universo virtual e formação docente: é necessário conhecer para intervir**

A situação provocada pela pandemia expôs ainda mais as mazelas educacionais. Claro que nenhum profissional, professor ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas, no entanto, barreiras no desenvolvimento de aulas remotas nos leva, a visualizar o baixo investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente.



A questão das tecnologias, que não é recente, incide de forma direta no mundo do trabalho e não é diferente no universo educacional. Mudanças políticas, econômicas e culturais, assim como nos modelos de comunicação enfrentadas pelas sociedades contemporâneas, geraram forte impacto na educação. Assim sendo, a introdução, disseminação e apropriação de novas tecnologias suscitam novos comportamentos e novas ações humanas:

Ambientes automatizados exigem uma nova formação do cidadão, um novo perfil do trabalhador, com qualificação, conhecimento crítico, criativo e mais amplo, resultando em condições que lhe permitam integrar-se plena e conscientemente nas tarefas que possivelmente desempenhará em sua profissão e em sua vida. (MISKULIN, 1999, p.41).

Avanços decorrentes das tecnologias da informação e comunicação passaram a compor uma sociedade da informação, sendo utilizadas pelas pessoas em seus contextos político e socioeconômicos, dando origem a uma nova comunidade local e global (GOUVEIA apud LOPES *et al.* 2020). As transformações geradas na sociedade da informação impactaram as relações devido as várias possibilidades de interação, além da maneira como é criado e divulgado o conhecimento científico.

Contudo, debates envolvendo as tecnologias como parte do processo de mudanças sociais e seus impactos na educação parece não ter recebido atenção apropriada, visto as inúmeras limitações expostas em decorrência das aulas remotas. Em artigo sobre a inclusão das TICs - Tecnologias de Informação e Comunicações- na educação brasileira, os autores já indicavam que:

A inserção das TICs na educação pode ser uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias podem gerar resultados positivos ou negativos, dependendo de como elas sejam utilizadas. Entretanto, toda a técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação. (LEITE E RIBEIRO, 2012, p.175)

Os autores, referenciando Ponte (2000), destacam ainda no tocante a inserção das TICs que “esse processo envolve claramente duas facetas que seria um erro confundir: a tecnológica e a pedagógica”, defendendo que para a inserção positiva dessas tecnologias na educação é fundamental a união de diversos fatores, tais como:



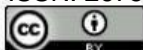
O domínio do professor sobre as tecnologias existentes e sua utilização na prática, e isso passa, necessariamente, por uma boa formação acadêmica; que a escola seja dotada de boa estrutura física e material, que possibilite a utilização dessas tecnologias durante as aulas; que os governos invistam em capacitação, para que o professor possa atualizar-se frente às mudanças e aos avanços tecnológicos; que os currículos escolares possam integrar a utilização das novas tecnologias aos blocos de conteúdos das diversas disciplinas; dentre outros. (LEITE E RIBEIRO, 2012, p.175).

Nesta seara basta uma rápida visita a qualquer escola pública, principalmente nas séries iniciais, para verificar que, apesar da legislação dispor de algumas políticas educacionais no âmbito das TICs, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), a realidade que se vê é outra. Criado pela Portaria nº 522/MEC - abril de 1997, e reestruturado em dezembro de 2007 pelo Decreto nº 6.300, o ProInfo visa promover o uso pedagógico das TICs na rede pública de ensino fundamental e médio.

O Decreto indica no Art. 1º inciso II - “fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação” e contempla a formação docente no Art. 4º inciso II – “viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação”. No entanto é presumível que a formação continuada ofertada pelas redes de ensino não contemplem essa dimensão.

Outros programas relacionados às tecnologias digitais na educação surgiram posteriormente, sendo mais recente, o Programa de Inovação Educação Conectada (Decreto nº 9.204/2017), e o Sistema Nacional para Transformação Digital (Decreto 9.319/2018). Entretanto a criação do programa não garante sua execução ou duração, sendo necessária maior investigação a fim de averiguar seu cumprimento.

A morosidade e descontinuidade das políticas públicas acabam promovendo atraso em diversos segmentos, inclusive na educação. Na realidade das TICs “um dos principais entraves para a utilização destas é a falta de conhecimento e domínio dessas tecnologias por grande parte dos professores”, informam Leite e Ribeiro (2012, p.177), atentando para a formação deficiente na inclusão das novas tecnologias e ao fato de que não estão atreladas aos currículos acadêmicos.



Assim a precariedade de estrutura e recursos tecnológicos nas escolas aliado a uma formação que não contempla práticas pedagógicas no uso das TICs, certamente trouxe um desafio ainda maior na realização de aulas remotas.

Foco das políticas educacionais, a formação docente é vista como possível solução para os problemas educacionais, para alcançar a efetiva qualidade e mudança no ensino. Nesse contexto:

Os sistemas políticos veem os professores como um grupo fundamental para difundir determinada ideologia, com uma função de submissão e dependência aos poderes estabelecidos, assim tentam controlar a educação das pessoas porque ela é importante para ver e analisar a realidade social. (IMBERNÓN, 2016, p.39)

O que se tem observado na implementação de ações e programas de formação continuada é que o professor é tido como receptor e executor, por vezes engessado em formações descontextualizadas que visam cumprir currículo e metas, reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva. Entretanto:

Formação docente supõe uma junção criativa de teoria e prática. Enquanto indivíduo, o educador, é um ser particular. Enquanto pessoa é um ser de relação da vida cotidiana. Neste acontecer histórico, o docente tece alternativas da cotidianidade e vai acumulando uma vivência que o marca, profundamente como sujeito social. É precisamente a trajetória do ser relacional que recomenda uma formação contextualizada pela prática de ensino, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações (HABERMAS, 1991, p. 14).

Dessa forma, os educadores com suas várias vivências, adquirem saberes por meio de suas experiências nos espaços de formação e/ou atuação em seus momentos de troca. Nesta dimensão:

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício (...) A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (TARDIF. 2014, p. 237).

Nessa ótica, o autor reitera que se o professor é reconhecido como sujeito do conhecimento deveria ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, independente de onde ela ocorra. Quando o processo de formação continuada é excessivamente instrumental e reducionista, pensada de cima pra baixo e



de fora pra dentro, acaba excluindo o professor de decisões importantes do processo, favorecendo, assim, a antidemocracia, porque privilegia as práticas elitistas e etnocêntricas, valorizando quase sempre as necessidades do sistema (JUNGES, et al. 2018, p.93).

Entende-se que a educação varia mediante tempo e lugar, abrangendo fatores históricos, socioculturais e político-econômicos, nesse sentido, tais aspectos se ligam ao papel do professor depositando-lhe, exigências que se esperam do aluno e da escola, requisitando-lhe profundas mudanças. Contudo, é necessário pensar a formação continuada de professores compreendendo que ele carrega experiências construídas anteriormente e o novo é incorporado a estruturas já existentes.

Quando lhe é apresentada uma proposta de mudança, certamente o professor sofre uma desestabilização em suas crenças e práticas, o novo provoca-lhe conflito. A mudança se introduz em um espaço de contradição em que o professor avalia sua utilidade e o grau de esforço que lhe é exigido. (FALSARELLA, 2004, p.10)

A autora pontua que a inovação é submetida à análise da prática e provavelmente abrange uns aspectos mais que outros, em permanente ressignificação, assim “para que uma mudança possa ser considerada incorporada ao repertório pessoal do professor, precisa ser submetida ao fator tempo” (FALSARELLA, 2004, p.10). Tempo este que parece não integrar as políticas educacionais, visto que muitas propostas mal se solidificam já são modificadas, não havendo condições de avaliar suas implicações e resultados, seja na prática docente, na aprendizagem dos alunos.

Não se pode dissociar formação e contexto de trabalho ou termos um discurso enganoso, visto que:

Tudo que se explica não serve para todos, nem em todo lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. Por exemplo, a situação trabalhista condicionará os modos de formar e, obviamente, a inovação. A um professor ou professora mal remunerado (...) não se é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança. (IMBERNÓN, 2009, p.10)

Conhecer o contexto político, histórico e social é necessário no desenvolvimento e promoção de práticas formativas e processos educacionais, assim é essencial relatar como a promoção de aulas remotas se realiza no cenário desse estudo. Na rede pública municipal do Crato, as atividades vêm sendo realizadas via Whats App, onde os professores criaram grupos para cada série sob sua responsabilidade. Deste modo encaminham a proposta de atividade ao aluno que recebe as orientações e devolve a mesma respondida através de foto.

As atividades são padronizadas para todas as escolas, de acordo com cada série, organizadas pela Secretaria Municipal de Educação - SME, com contribuição de docentes da rede e disponibilizadas através da plataforma SIAED - sistema integrado de acompanhamento do estudo a distância, onde é possível encontrar ainda a rotina semanal específica a cada série.

As atividades em questão integram o material didático do PAIC – programa de alfabetização na idade certa- que configura uma política educacional do Estado do Ceará, instituído pela Lei nº 14.026/2007, de cooperação junto aos municípios com a finalidade de apoio na alfabetização dos alunos até o final do segundo ano do ensino fundamental, além de viabilizar a formação continuada docente.

Ressaltamos que o foco do PAIC são propostas didáticas de alfabetização e seu material contempla as áreas de Português e Matemática, assim é possível que as demais áreas do conhecimento, já tão negligenciadas na dinâmica presencial sofram ainda mais prejuízos. Nesta realidade identificar desafios, limites e possibilidades vivenciadas por professores em virtude do ensino remoto e dar voz a essas experiências soa como essencial.

## 2 Metodologia

A presente pesquisa com abordagem qualitativa, contempla um estudo exploratório e descritivo, do tipo relato de experiência, elaborada no contexto do ensino remoto em decorrência da pandemia do Covid-19, a partir de informações pontuadas por





professores que atuam como professor 1<sup>1</sup> no 4º ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de ensino do Crato, objetivando promover reflexões acerca de limites, desafios e possibilidades mediante experiências indicadas por estes.

A pesquisa exploratória e descritiva reflete um estudo que busca observar, descrever e documentar características, opiniões, atitudes e crenças de determinada população ou fenômeno proporcionando maior familiaridade com o problema, objetivando torná-lo mais compreensível ou sugestivo a hipóteses (GIL, 2002).

A delimitação de sujeitos se deu em virtude de contemplar a realidade das pesquisadoras, possibilitando maior observação, intercâmbio e acesso aos docentes. Assim, através de questionário elaborado em plataforma virtual, Google Forms, coletamos relatos sobre desafios, limites e possibilidades das atividades remotas. Com 20 questões, o mesmo abordou aspectos referentes a participação e acompanhamento dos alunos, desenvolvimento de atividades, uso de recursos tecnológicos, impacto no aprendizado, formação continuada, entre outros.

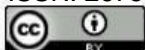
O questionário foi enviado em 28 de julho de 2020 através de link no grupo de whats app que integra os sujeitos da pesquisa, acompanhado de informação e esclarecimento sobre a proposta, e encerrado em 31 de julho de 2020, período em que já estavam de férias assim podendo dimensionar melhor sua experiência.

Um total de 12 docentes aceitou compartilhar da pesquisa respondendo ao proposto, respeitando-se assim o anonimato e voluntariado. O perfil dos participantes foi predominantemente feminino, na faixa etária entre 27 e 45 anos e experiência média de 15 anos no magistério.

### 3 Resultados e Discussão

---

<sup>1</sup> Professor 1 é aquele que, em virtude da reorganização da carga horária decorrente da aprovação do Piso Salarial Nacional, leciona, no município em questão, as disciplinas de português, ciências, história, geografia e ensino religioso. As demais, matemática e artes, ficam a cargo do professor 2.



O despreparo e inabilidade em lidar com tecnologias digitais foi um dos maiores desafios apontados, apenas uma participante indicou possuir experiência anterior com aulas não presenciais. Grande maioria se considerou básico ou leigo no uso destas, indicando ainda que foi necessário adquirir o recurso para tal, seja chip, celular, tablet, notebook ou internet, pois nem professores, nem alunos receberam nenhum destes suportes através de políticas educacionais.

Outro grande desafio foi incluir os alunos visto que muitos não têm o recurso para acesso às aulas, limitando profundamente a ação docente e ocasionando em algumas realidades diminuição drástica da participação dos alunos. Essa diminuição contempla a preocupação acerca da evasão escolar pontuada nas orientações do CNE, mas ao mesmo tempo demonstra que a responsabilidade não é exclusiva do professor. Cabe ressaltar que a SME se propôs a encaminhar as atividades de modo físico aqueles que não estejam contemplados nas aulas remotas, porém a efetivação desta ação necessita uma investigação maior.

Mesmo utilizando o whats app como ferramenta principal no desenvolvimento das atividades, alguns docentes se aventuraram no uso de outras plataformas como Google Meet, Classroom ou Youtube. É possível que outros docentes não tenham realizado experiências desse tipo em virtude da limitação de recurso tecnológico por parte dos alunos.

Algumas questões sobre a deficiência de orientações prévias por parte de gestores ou rede apareceram, o que nos leva a questionar o diálogo e informações trocadas entre estes e professores, entendendo que apesar da situação inédita, em se tratando de uma rede de ensino a comunicação é ainda mais imprescindível.

Se antes da pandemia não nutriam contato ou estudos sobre utilização de recursos tecnológicos e digitais em sala de aula, utilizando apenas filmes, TV ou Power Point, por ser o que a escola eventualmente dispõe, nesse cenário continuam não nutrindo, visto que muitas informaram não estar participando de formação direcionada ao uso destas ou limitando-se aquela ofertada pela SME.

Quanto a organização das atividades, os relatos indicam está “*seguindo o planejamento estipulado pela secretaria de educação*”, ou promovendo algumas variantes como “*adaptando conteúdos através de atividades que consigam realizar sozinhos ou com apoio mínimo*”. Nenhum professor indicou a utilização de atividades mais lúdicas, no entanto a preocupação com as avaliações externas esteve presente, “*estou priorizando os conteúdos cobrados pelas avaliações externas*”. Talvez nesse ponto esteja refletido o porquê dos sentimentos de angústia, tensão e medo destacado pelos professores, não só pelo momento em si, mas pela cobrança que lhes é conferida quanto aos resultados nas avaliações externas.

Apesar de os relatos indicarem que as aulas remotas não são significativas quanto ao impacto no aprendizado do aluno, pois ao final deste período será “*necessário retomar parcial ou integralmente os conteúdos*”, algumas possibilidades surgiram como positivas, como: a almejada parceria com a família, “*Mantive um contato mais constante com as famílias*”, “*Mais presença dos pais*” e também aspectos referentes ao desenvolvimento pessoal, profissional e relações pessoais, “*mais aprendizagem tecnológica*”, “*Aprender lidar com situações novas e desenvolver habilidades para área tecnológica*”, “*relações interpessoais e a afetividade*” bem como “*a interação com meus colegas de profissão*”.

Nem sempre o trabalho colaborativo entre professores é fácil, talvez pelo processo formativo que gerou ao longo do tempo certo individualismo, fazendo com que a experiência de inovação nasça, se reproduza e morra com o professor, não repercutindo no coletivo (Imbernón 2016). Entretanto uma prática social como a educativa precisa de comunicação entre colegas, contudo o destaque nesse ponto nos possibilita cogitar a limitação deste em momento anterior a pandemia.

## 4 Considerações finais

A pandemia gerou enorme transformação no trabalho docente e na educação como um todo provocando mudanças emergenciais e exigindo espaço para reflexões



acerca de sua organização, do papel do professor e dos alunos, bem como nas responsabilidades dos governos e gestão frente às políticas educacionais.

É possível conjecturar que uma formação que incluísse minimamente as tecnologias digitais aliadas ao uso real de recursos pedagógicos poderia minimizar as inúmeras dificuldades que os professores da escola pública relatam no desenvolvimento das atividades remotas? Talvez. No entanto, é possível cogitar que a carência de contato com essas tecnologias certamente tornou, ainda mais árduo.

A educação sofreu muitos ajustes nessa realidade, espera-se, contudo que este momento vivenciado de forma global sirva de lembrete a resistência do professor, afinal mediante toda desvalorização profissional que a sociedade e governo lhe imputam, é ele quem no final mantém a luta por uma educação pública e de qualidade.

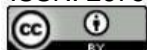
## Referências

BRASIL – **Agência Brasil** - Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus; publicado em 11/03/2020 - Por Agência Brasil- Brasília- Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> Acesso: 22 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional -ProInfo. Diário Oficial da União Brasília, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm) Acesso: 20 jun de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Diário Oficial da União. Dez 2017. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2017/Decreto/D9204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Decreto/D9204.htm) Acesso: 22 jul 2020

BRASIL. **Decreto Nº 9.319, de 21 de março de 2018**. Institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabelece a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9319.htm) Acesso: 22 julho de 2020





BRASIL. Ministério da educação e do desporto **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Institui a criação do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO. Diário Oficial da União de 11/04/1997 (nº 69, Seção 1, pág. 7.189). Em: [http://www.lex.com.br/doc\\_348748\\_PORTARIA\\_N\\_522\\_DE\\_9\\_DE\\_ABRIL\\_DE\\_1997.asp](http://www.lex.com.br/doc_348748_PORTARIA_N_522_DE_9_DE_ABRIL_DE_1997.asp). Acesso em: 20 jun 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 11 mai. 2020.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17.12.07**. Cria o programa alfabetização na idade certa - PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza, CE: Governo do Estado, 19 dez 2007. Disponível: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4310-lei-n-14-026-de-17-12-07-d-o-19-12-07> Acesso: 21 set. 2019.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002

HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. São Paulo: Instituto Piaget, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**. (Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade no ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. (trad. Silvana Cobucci Leite) – São Paulo: Cortez, 2016.

JUNGES, F. C.; KETZER, C.; OLIVEIRA, V. M. Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 88-101, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858> Acesso: 10 set 2020.

LEITE, [Werlayne S. S.](#); RIBEIRO, [Carlos A. do N.](#). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. [Magis: Revista Internacional de Investigación en](#)





**Educación**, ISSN-e 2027-1182, [Vol. 5, Nº. 10, 2012](#), págs. 173-187 Disponível: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/344265> Acesso: 30 junho 2020.

LOPES, T. M.; TORRES, M. N.; MENEZES, I. História da formação de professores no Ceará: da escola normal aos ambientes virtuais de aprendizagem. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, v. 2, n. 3, p. e233724, 2020. Disponível: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3724> Acesso: 10 set 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MISKULIN, Rosana G. S. **Concepções teórico-metodológicas sobre a introdução e a utilização de computadores no processo ensino/aprendizagem da geometria**. Campinas: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP, em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252870/1/Miskulin\\_RosanaGiarettaSguerra\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252870/1/Miskulin_RosanaGiarettaSguerra_D.pdf) Acesso: 20 de julho 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional da Educação- CNE. **Parecer 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso: 11 jun. 2020

<sup>i</sup> **Narjara Peixoto Xavier Bezerra**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8221-1001>

Universidade Regional do Cariri - URCA, Secretaria Municipal de Educação- Crato- CE  
Graduada em Pedagogia- URCA, Especialista em Gestão Educacional- FIP, Mestranda em educação pela URCA, Professora efetiva da educação básica da rede pública municipal de ensino do Crato- CE.

Contribuição de autoria: Pesquisa, escrita, metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6929999508819543>

E-mail: [narjarapeixoto@yahoo.com.br](mailto:narjarapeixoto@yahoo.com.br)

<sup>ii</sup> **Antonia Pereira Veloso**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7499-0754>

Universidade Regional do Cariri - URCA, Secretaria Municipal de Educação- Nova Olinda- CE  
Graduada em Pedagogia, Especialista em Gestão da Educação Pública- CAED-UFJF, Tecnologias em educação PUC-RIO, Educação Pobreza e Desigualdade Social-UFC. Mestranda em Educação pela URCA. Professora da Rede Municipal de Nova Olinda-Ce.

Contribuição de autoria: Pesquisa, escrita, metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4342248245973005>

E-mail: [antoniaveloso2@hotmail.com](mailto:antoniaveloso2@hotmail.com)





<sup>iii</sup> **Emerson Ribeiro**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9520-0974>

Universidade Regional do Cariri - URCA

Professor adjunto da Universidade Regional do Cariri. Formado em geografia pela Universidade de Sorocaba e Pedagogia pela Universidade do estado de Minas Gerais. Mestre e Doutor pela Universidade de São Paulo com pós-doutorado pela Universidade Federal da Paraíba.

Contribuição de autoria: Revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6808110433438335>

E-mail: [emerson.ribeiro@urca.br](mailto:emerson.ribeiro@urca.br)

**Editora responsável:** Cristine Brandenburg

**Especialista ad hoc:** Robson Carlos da Silva

### Como citar este artigo (ABNT):

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOZO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson.

Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev.**

**Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3917>

Recebido em 01 de setembro de 2020.

Aceito em 05 de outubro de 2020.

Publicado em 03 de janeiro de 2021.

