
FORMAÇÃO DOCENTE E CIBERCULTURA: percursos legais e atuação prática

TEACHER TRAINING AND CYBERCULTURE: legal paths and practical action

FORMACIÓN DOCENTE Y CIBERCULTURA: caminos legales y acciones prácticas

Scheila Simone Secretti¹
Juliana Brandão Machado²

RESUMO

O presente artigo discorre sobre o contexto educacional na contemporaneidade e as implicações das normativas legais na formação de professores e a docência na ciberultura. Também reúne dados de pesquisas sobre as tecnologias digitais e seus reflexos na educação, situando a relação entre o acesso e a formação dos professores para o trabalho docente nas redes de ensino pública e privada, sobretudo durante e após a pandemia do Covid-19. Para análise sobre o tema, utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, reunindo informações sobre o contexto educacional e as tecnologias digitais nas escolas. A pesquisa traz reflexões sobre a problemática da formação de professores para o trabalho docente na ciberultura, explanando como têm acontecido o envolvimento das tecnologias digitais nos estudos, pesquisas e práticas docentes, de modo a proporcionar espaços de construção da fluência digital aos professores para o trabalho docente. O investimento na formação docente, o acesso à tecnologia e a valorização do trabalho do professor estão relacionados à qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Ciberultura, Tecnologias Digitais, Ensino público.

SUMMARY

This article discusses the contemporary educational context and the implications of legal regulations on teacher training and teaching in cyberculture. It also brings together research data on digital technologies and their impact on education, situating the relationship between access and teacher training for teaching work in public and private education networks, especially during and after the Covid-19 pandemic. To analyze the topic, the methodology of bibliographical research was used, gathering information about the educational context and digital technologies in schools. The research brings reflections on the issue of teacher training for teaching work in cyberculture, explaining how the involvement of digital technologies in studies, research and teaching practices has happened, in order to provide spaces for building digital fluency for teachers for work teacher. Investment in teacher training, access to technology and appreciation of the teacher's work are related to the quality of teaching.

KEYWORDS: Teacher training, Cyberculture, Digital Technologies, Public education.

Submetido em: 25/04/2022 – **Aceito em:** 25/10/2023 – **Publicado em:** 13/12/2023

¹Discente de pós-graduação, Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. E-mail: scheilasecretti.aluno@unipampa.edu.br.

² Docente, Universidade Federal do Pampa. E-mail: julianamachado@unipampa.edu.br

RESUMEN

Este artículo analiza el contexto educativo contemporáneo y las implicaciones de las normas jurídicas en la formación docente y la enseñanza en ciberultura. También reúne datos de investigaciones sobre las tecnologías digitales y su impacto en la educación, situando la relación entre el acceso y la formación docente para la labor docente en las redes educativas públicas y privadas, especialmente durante y después de la pandemia de Covid-19. Para analizar el tema se utilizó la metodología de la investigación bibliográfica, recopilando información sobre el contexto educativo y las tecnologías digitales en las escuelas. La investigación trae reflexiones sobre la cuestión de la formación docente para el trabajo docente en la ciberultura, explicando cómo se ha producido la involucración de las tecnologías digitales en los estudios, investigaciones y prácticas docentes, con el fin de brindar espacios de construcción de fluidez digital a los docentes para el trabajo docente. La inversión en formación docente, el acceso a la tecnología y la valorización del trabajo del docente están relacionados con la calidad de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Ciberultura, Tecnologías digitales, Educación pública.

INTRODUÇÃO

A industrialização e a globalização fomentam o desenvolvimento tecnológico. As relações virtuais ganham espaço, o mercado de trabalho exige mudanças e para isso o comportamento humano precisa de reflexão, adaptação e transformação. Neste cenário, a educação acontece o convívio do ser humano com a tecnologia neste espaço-tempo que é o ciberespaço, pode ser compreendida pela definição de *ciberultura*, que de acordo com Lévy (1999) é a relação entre pessoas através da tecnologia digital e pode potencializar a inteligência coletiva e revolucionar o modo como as pessoas realizam as atividades e se comunicam, aprendem e trabalham. O autor é otimista com relação à contribuição tecnológica à educação, por ser capaz de proporcionar novas formas de comunicação com infinitas possibilidades e potencialidades a serem exploradas por todos, no mundo inteiro.

A utilização da tecnologia digital, principalmente de dispositivos móveis com navegação na internet, permite a comunicação entre pessoas em diferentes espaços, horários e localizações, possibilitando a realização de atividades que anteriormente exigiam a presença física da pessoa no local. Neste sentido, Lemos (2008) faz uma análise da evolução humana com o desenvolvimento tecnológico, onde o resultado, que é o produto cultural, pode ser considerado como a sinergia entre o tecnológico e o social. Para o autor, “A vida em sua completude eleva-se em direção ao virtual, ao infinito, pela porta da linguagem humana” (LE MOS, 2008, p. 12), criando uma nova relação de comunicação entre as pessoas e a vida social.

Acompanhando as mudanças, a escola é o espaço de interação entre o social, o conhecimento e a tecnologia, de maneira a proporcionar a todos o desenvolvimento necessário para a atuação e a sobrevivência dos novos tempos. A escola é o espaço formativo da sociedade que promove



a inclusão de todos nos espaços sociais e deve estar preparada para promover esta inclusão. Aos profissionais envolvidos com a educação é essencial a percepção de um novo olhar, de um novo fazer e ser, ao mediar o conhecimento no ciberespaço e, para isso, “os professores precisam conscientizar-se de que, entre seus vários papéis, necessitarão inovar os ambientes educacionais, pois estão inseridos em uma era digital em que os alunos participam ativamente da sua própria aprendizagem” (BRANDÃO; MACHADO, 2021, p. 13). “Portanto, a cibercultura presente na educação oportuniza a produção de múltiplos conhecimentos aliados ao nosso tempo e às demandas contemporâneas” (BRANDÃO; MACHADO, 2021, p. 8). Sendo assim, a necessidade de estruturar estes espaços de ensino-aprendizagem dentro das escolas, capacitando os professores e promovendo condições de trabalho através de recursos digitais, é emergente.

Neste sentido, buscamos embasamentos teóricos que tratam sobre a formação docente e a preparação para o trabalho na cibercultura. Para tanto, utilizou-se da metodologia de pesquisa de cunho bibliográfica, buscando analisar as normativas legais que regulamentam a formação de professores, as relações estabelecidas entre os contextos apresentados sobre as tecnologias digitais nas escolas e a formação dos professores para o uso destas tecnologias digitais no trabalho docente dentro das escolas.

O contexto da educação e a formação de professores

Analisando as normativas legais sobre a formação docente, verificamos na linha temporal várias tentativas de implementação educacional para equiparar às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. Em 1971, a partir da Lei nº 5.692, a formação docente aparece referenciada como “capacitação”, “treinamento”, “atualização” e “aperfeiçoamento”, exigindo para o 1º grau, nas primeiras séries, apenas a habilitação específica de segundo grau; para o ensino nas demais séries, a licenciatura de 1º Grau em curso de curta duração e, para o 2º Grau, a Licenciatura Plena (BRASIL, 1971). Somente em 1996 a lei educacional passou por reformulações, trazendo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 no Art. 61, os fundamentos para formação docente, incluindo a associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores, oferecidos nos cursos em nível de 2º Grau, os “Cursos Normais” ou chamados “Magistério”, destinados a trabalhar questões teóricas e didáticas para exercitar os conhecimentos em aplicações práticas nas turmas das escolas de formação, bem como em estágios extracurriculares. A LDBEN n.9394/1996 prevê, em seu Art. 62, que a formação do professor, para atuar na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), deverá acontecer em Nível Superior, em curso de licenciatura, e admite a formação em nível médio, na modalidade Normal, apenas para atuação na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Ainda, o Art. 63 regulamenta a formação para quem já possui



graduação e quer atuar na Educação Básica. Oliveira e Leiro (2019, p. 5) registram que devido à flexibilidade no nível de formação proposto pela LDBEN e o número de professores que ainda não possuíam o nível médio ou fundamental completos - em 1996, 77.260 professores tinham o Fundamental incompleto e 57.666 o Fundamental completo (Parecer CNE/CEB nº 1, 1999) -, foi publicada, em abril de 1999, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.

A passos lentos e na busca de melhores resultados para a educação do país, foi sancionada a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, como sugere o § 1º, do Art. 87 da LDBEN. As diretrizes para formação de professores do referido PNE colocam a implementação de políticas públicas neste campo como condição e meio para o avanço científico e tecnológico do País. “A formação inicial é desafiada a superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, e a continuada deve ter como foco a formação em serviço” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 6). Dentre as metas previstas nesta lei, reforça-se, mais uma vez, a formação em nível superior, sem desconsiderar a realidade, principalmente da Educação Infantil que possui, até a presente data, profissionais atuando sem tal formação. “Embora passados 20 anos do deslocamento da formação para o Nível Superior na LDBEN, permanece a permissividade da formação em nível médio. Esse fato abre espaço para o crescimento, na atualidade, dos cursos oferecidos em nível médio, na modalidade Normal” (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 2).

Para suprir esta demanda, expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no Brasil, principalmente para a formação de professores da Educação Básica, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, investindo no desenvolvimento da modalidade de educação a distância (EaD). A partir da oferta de cursos de Nível Superior por meio da UAB, o governo federal, em regime de colaboração com os estados, os municípios e em parceria com universidades públicas, avançou no sentido de oportunizar formação para os docentes que já atuavam em sala de aula.

Na sequência, no ano de 2007, foram aprovadas duas leis determinantes para a ampliação e o fortalecimento das políticas de formação de professores, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que ampliou o FUNDEF para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) estendendo o subsídio para a formação de professores de toda a educação básica. A outra Lei aprovada foi a nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da Capes, determinando subsidiar o Ministério da Educação para formular políticas e desenvolver atividades de suporte para Formação de Professores da Educação Básica e Ensino Superior. “No que se refere, especificamente, à EB, a finalidade é induzir e fomentar a formação inicial e continuada, o que poderá ser em convênio com estados, municípios e Distrito Federal e exclusivamente por meio de convênios com as instituições de ES públicas e privadas”

(OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p.10).

O fomento e a permissividade legal, reforçados pelo decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017 com nova Regulamentação do Art. 80 da LDB, que flexibiliza a oferta de cursos EaD, e permite às próprias instituições fazer seu credenciamento da modalidade EaD, não sendo mais necessário o credenciamento prévio para a oferta presencial, abriu espaço para muitos cursos. Isso refletiu positivamente no número de profissionais habilitados, mas promoveu a mercantilização do ensino superior. Barreto (2011, p.51) pondera, também, que não se trata de “demonizar a educação a distância, atribuindo as tentativas de sua expansão meramente às políticas de globalização, que pretendem superar o ensino e substituir as relações humanas pelas tecnologias da comunicação”, mas o temor é que se justifique apenas pela ampliação do Ensino Superior e não venha acompanhada da qualidade que lhe é necessária. E, ao invés de resolver os impasses da formação de professores no Brasil, torna-a ainda mais frágil.

A qualidade da oferta dos cursos de formação de professores deve ser o eixo central das políticas de formação. Para Nóvoa (2017), a parceria Universidade-Escolas da Educação Básica é essencial para contribuir com a formação continuada dos professores, principalmente quando coloca o professor como protagonista no processo de formação. O autor faz uma reflexão sobre como acontece a formação de professores, que é realizada por especialistas, substituindo os próprios professores nas tarefas de formação, causando a marginalização destes. Ele defende a “formação de professores a partir de dentro da profissão, o professor com um lugar predominante na formação dos seus colegas” (NÓVOA, 2017, p. 201). A trajetória formativa do professor requer conhecimentos teóricos, pesquisas e reflexões que estejam envolvidos com atividades práticas dentro das escolas envolvendo suas comunidades para que todos os aspectos possam se complementar e a efetiva construção do conhecimento aconteça.

O formação de professores para o uso das tecnologias digitais na escola

A implantação do sistema tecnológico digital dentro das escolas públicas não acompanha a modernização dos demais setores sociais. O trabalho do professor durante a pandemia de Covid-19 sofreu fortes impactos pela falta de capacitação dos professores para o trabalho remoto e para as atividades virtuais devido a falta de tecnologia digital dentro das escolas. Sobre este tema, Machado e Perondi (2020) trazem importantes reflexões a partir dos dados da pesquisa “O trabalho docente em tempos de pandemia de Covid-19” obtidos pela participação de 1156 docentes do Rio Grande do Sul que afirmam ter realizado trabalho remoto durante a pandemia. Os autores trazem a ressignificação da identidade e a resistência como novas formas de comportamento dos docentes frente à precarização do trabalho, acentuado pela pandemia. A falta de condições de trabalho, o apoio insuficiente das redes de ensino, falta de formação para



o trabalho remoto, sobrecarga moral da responsabilidade e o crescente sentimento de desvalorização foram as questões mais apontadas pelos participantes (MACHADO; PERONDI, 2020). A falta de acessibilidade digital das escolas, dos professores e das famílias brasileiras dificultou a continuidade do ensino formal na maioria das escolas públicas brasileiras. Com a retomada do ensino presencial após o controle da pandemia, a realização de atividades com o uso da tecnologia para ensino híbrido, continuou sendo desafiadora, pela falta de conectividade, de espaços e equipamentos adequados.

A análise dos resultados da pesquisa TIC Educação 2019 (CETIC.BR, 2020), que marca dez anos da série histórica de indicadores sobre o tema, realizou entrevistas em todo o país entre os meses de agosto e novembro de 2019, com estudantes de 5º e 9º ano do ensino fundamental, 2º ano do ensino médio, professores, coordenadores pedagógicos e diretores, totalizando 115.588 participantes. “Os resultados indicam a permanência de um cenário de desigualdade, tanto em relação à conectividade oferecida nas escolas, quanto aos níveis de apropriação das tecnologias no ensino e na aprendizagem” (CETIC.BR, 2020, p. 107). Essa situação verificada dentro das escolas é realidade para grande número de famílias brasileiras. Sem acesso à navegação na internet de qualidade e com baixo poder aquisitivo para aquisição de equipamentos digitais, a população segue com dificuldades de inserção no mundo tecnológico globalizado.

Com relação à formação inicial e continuada do docente para o trabalho mediado por tecnologias, a pesquisa do Cetic.br (2020) aponta que 92% dos professores de escolas públicas e 86% de escolas privadas buscam, por conta própria, se informar sobre novos recursos que podem usar no ensino e sobre inovações tecnológicas. Vídeos e tutoriais online são alguns dos recursos usados. O percentual de professores que dizem aprender por esse meio passou de 59% em 2015 para 75% em 2018, percentuais semelhantes entre professores que lecionam em escolas públicas e privadas.

A falta de um curso específico sobre o uso de tecnologias em atividades de ensino e de aprendizagem foi citada por 59% dos professores de escolas públicas urbanas e por 29% dos professores de escolas particulares como uma dificuldade no uso pedagógico desses recursos com os alunos. Em 2019, apenas 33% dos docentes haviam realizado um curso de formação continuada sobre o tema. Por outro lado, grande parte dos professores buscaram materiais e informações sobre o uso pedagógico desses recursos por iniciativa própria: entre 2015 e 2019, o uso de vídeos e tutoriais on-line para atualizar-se sobre a implementação de atividades pedagógicas com o uso de tecnologias passou de 59% para 81% (CETIC.BR, 2020, p. 26).

A pesquisa mostra que a defasagem vem desde a formação inicial, quando os professores estão na faculdade. “Pouco mais da metade, 54% dos professores de até 30 anos, disse que cursou uma disciplina na graduação sobre o uso de tecnologias na aprendizagem” (Idem, p. 91) A porcentagem cai quando se tratam de professores mais velhos. Entre os de 31 a 45 anos, 48% tiveram uma aula específica sobre o assunto e, entre aqueles com 46 anos ou mais, apenas 34%.



No total, metade dos professores disse que pelo menos participou, na graduação de cursos, debates ou palestras promovidas pela instituição, sobre o uso de tecnologias em atividades de ensino e aprendizagem; 55% disseram que os professores falavam nas aulas sobre como utilizar tecnologias em atividades de ensino e aprendizagem; e, 38% disseram que realizaram projetos ou atividades para a graduação sobre o assunto. Depois que concluíram a licenciatura, a formação continuada também deixou a desejar, apenas 30% dos professores das escolas particulares e 21% das escolas públicas participaram, no ano passado, de algum programa de formação para os professores sobre o uso das tecnologias.

No relatório técnico da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia* (GESTRADO, 2020) podemos analisar o resultado dos questionários preenchidos por professores das redes públicas de todo o Brasil após o início da pandemia do Covid-19, apresentando um panorama do trabalho docente. Com relação à utilização das tecnologias digitais, “revelou-se a ausência de formação específica para grande parte dos(as) professores(as)” (GESTRADO, 2020, p. 9) e as dificuldades do trabalho docente são maiores proporcionalmente à oferta de formações tecnológicas proporcionadas pelas redes de ensino. “A proporção de professores(as) das Redes Municipais de Ensino (53,6%) que NÃO recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais é mais que o dobro que a dos(as) professores(as) das Redes Estaduais de Ensino (24,6%)” (GESTRADO, 2020, p. 09) evidenciando menor oferta de formação aos professores da educação infantil e ensino fundamental, que são responsabilidade dos governos estaduais e principalmente municipais para lidar com as tecnologias digitais. “A proporção de professores (as) das Redes Municipais de Ensino (14%) que não dispõem de nenhum tipo de suporte para a realização de atividades não presenciais é o dobro do que aqueles das Redes Estaduais de Ensino (7%)” (GESTRADO, 2020, P. 16).

Esses dados indicam maior formação dos professores das redes estaduais de ensino para trabalhar com tecnologias digitais nas escolas e também melhores condições físicas e equipamentos adequados para o trabalho digital dentro das escolas. O suporte oferecido aos professores para a realização do trabalho docente remoto durante a pandemia também foi distinto entre as redes de ensino municipais e estaduais, de acordo com a gestão de cada esfera de governo. “Mais uma vez, observa-se diferença significativa entre a dependência administrativa à qual a escola está vinculada” (GESTRADO, 2020, p. 16). Assim, ficam evidentes as distinções na capacitação e na qualidade do ensino público oferecido no país, principalmente se for comparado com a rede de ensino privada.

Outra distinção pode ser verificada ao comparar o acesso à tecnologia em escolas públicas rurais e urbanas. Pela pesquisa Tic Educação 2019, 67% das escolas públicas urbanas mantinham laboratórios de informática, e em menos da metade das escolas (48%) o laboratório estava em uso. Em escolas públicas rurais, 40% delas contavam, em 2019 com ao menos um computador com acesso à internet, para atividades administrativas e pedagógicas e “Em 52%



das escolas, os gestores escolares afirmaram que os professores utilizavam telefones celulares com os alunos para desenvolver atividades pedagógicas” (CETIC.BR, 2020, p. 26) e a falta de infraestrutura de acesso a rede de conexão com internet na região foi um dos principais motivos para a escola não possuir acesso à navegação na internet.

Embora tenha sido realizado investimento pelo governo federal entre 2007 e 2010 em 56.510 laboratórios de informática, no âmbito do Programa Nacional de Informática Educacional (ProInfo), não foi o suficiente para garantir o acesso à tecnologia e promover espaços de aprendizagem e fluência digital, pois os equipamentos são utilizados para fins administrativos e não para atividades pedagógicas, ou ainda, os laboratórios de informática das escolas não possuem acompanhamento técnico e monitoramento de equipe capacitada para manter estes equipamentos em boas condições de uso. Faltam segurança física e monitores para acompanhar as atividades realizadas pelos professores regentes com suas turmas de alunos, ao utilizar estes equipamentos. Além disso, o modelo de implementação da tecnologia organizada nas escolas, em salas específicas de informática, dificulta o trabalho pedagógico com os alunos, pois demanda uma logística de revezamento e organização de uso do espaço. Outro fator negativo é o desperdício de tempo para deslocamento a outro ambiente escolar, sem contar com o tempo disponível para as atividades que são estanques dentro das disciplinas fragmentadas em horas/aulas. “A dificuldade de dotar efetivamente as escolas de infraestrutura TIC para atividades pedagógicas sempre foi uma barreira a ser superada por gestores públicos e comunidade escolar” (CETIC.BR, 2020, p. 75). O ideal é que todos os espaços das escolas estivessem equipados para o trabalho com o uso da tecnologia digital.

A implementação das tecnologias digitais dentro das escolas e no trabalho pedagógico em sala de aula é essencial, depende de investimentos em conexão de internet de qualidade, organização dos espaços escolares e, principalmente, das salas de aulas com equipamentos tecnológicos funcionais e capacitação da equipe de profissionais para utilizar tais equipamentos. Para além dos equipamentos de conexão e trabalho digital, o professor precisa ter fluência tecnológica para conduzir o processo de ensino-aprendizagem com qualidade e essas competências e habilidades são adquiridas em percursos formativos constantes, capazes de relacionar a teoria com a prática do fazer docente, quer seja em atividades remotas, dentro ou fora da escola, em qualquer metodologia de ensino.

Considerações finais

A evolução do conhecimento e o acesso à informação tomaram proporções grandiosas. O ciberespaço é onde tudo isso acontece e por isso está intrinsecamente relacionado a todos os fatores, negativos e positivos, que influenciam a vida social e a educação. A formação inicial e



continuada dos professores precisa estar vinculada a realidade social, econômica e sobretudo engajada com a comunidade escolar onde os docentes estão inseridos. Para além disso, a formação docente precisa acontecer utilizando técnicas, materiais e valores da cibercultura que acompanham as mudanças e/ou o crescimento do ciberespaço.

A pesquisa retrata a realidade social e econômica vivenciada pelo país antes, durante e pós-pandemia de Covid-19. Reforça a necessidade de investimentos e reestruturação dos cursos de formação docente, tanto inicial como continuada, no sentido de dar condições de capacitação para a fluência digital do trabalho docente e do suporte digital nos espaços escolares. A formação docente e a estruturação física e tecnológica para a realização de atividades de ensino com o uso das tecnologias digitais estão intimamente relacionadas à qualidade da educação.

Os resultados da pesquisa trazem a equidade social e educacional como objetivo emergente e decisivo que é capaz de impactar a educação pública brasileira. Esse objetivo é muito importante, complexo e delicado, pois envolve inúmeros fatores relacionados aos direitos sociais de vida digna e educação para todos.

A cibercultura acontece a partir das atividades humanas sem a pretensão de ocupar o espaço ou substituir o que a humanidade produziu, mas no sentido de enriquecer as relações através da comunicação e do conhecimento. Neste sentido, a tecnologia deve estar disponível para a educação, que tem papel fundamental e é um dos fios condutores do processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, os dados analisados, relacionados ao contexto de normatização da formação de professores no Brasil, podem servir de instrumentos para reflexões, debates e implementações de políticas públicas eficientes, capazes de minimizar a exclusão digital verificada no ensino público do país.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. de S. **Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, p. 39-52, 2011.

BRANDÃO, Grazielle de Souza; MACHADO, Juliana Brandão. **Docência na cibercultura: Relatos de uma experiência extensionista.** Revista Conexão UEPG, v. 17, n. 1, p. 1-13, 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005. **Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. LEI 5.692/71. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 dez de 2021.

CETIC.BR. ICT in Education. 1. ed. São Paulo: **Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.

GEBRAN, Mauricio Pessoa. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

GESTRADO. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia: relatório técnico**. 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

LEMONS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34, 1999.

MACHADO, Juliana Brandão; PERONDI, Maurício. **O trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19: formação, condições e valorização profissional**. In: Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. XIII Reunião Científica da ANPêd-Sul. Eixo Temático 06 - Formação de Professores, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6318-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

Ministério da Educação – MEC. (2018). **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Recuperado em 10 setembro, 2020, de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

Ministério da Educação – MEC. (2010). **Informações sobre o Programa Banda Larga nas Escolas, listagem de previsão de instalação do 2º trimestre de 2010**. Recuperado em 26 agosto, 2020, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6584-informativo-programa-banda-largaescolas&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica**. Disponível em: <https://www.fnpe.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/perguntas-frequentes-2>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v.47, n.166, p.1106-1133 out./dez. 2017.



OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. **Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco.** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 30, p.1-26, 2019.

Parecer CNE n. 5, de 28 de abril de 2020. (2020). Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Brasília, DF. Recuperado em 28 agosto, 2020, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.