

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GABRIELA GOMES MARTINS

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E(M) PRÁTICAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA: A PESQUISA-AÇÃO
COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO
DO CONHECIMENTO**

**POUSO ALEGRE - MG
2022**

GABRIELA GOMES MARTINS

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E(M) PRÁTICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA: A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COMO
ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Sapucaí como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação

Orientador: Professor.Dr. Atílio Catosso
Salles

**POUSO ALEGRE - MG
2022**



Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Unidade Fátima

Martins, Gabriela Gomes

Tecnologias digitais e(m) práticas de formação continuada: a pesquisa ação colaborativa como estratégia de ampliação do conhecimento. / Gabriela Gomes Martins– Pouso Alegre: Univás, 2022.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. Linha de pesquisa: Educação e Tecnologia: Inovação, Ferramentas e Processos. Universidade do Vale do Sapucaí, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Atílio Catosso Salles

1. Educação básica. 2. Formação docente. 3. Tecnologias digitais. 4. Pesquisa-ação colaborativa. I. Título.

CDD – 370.71

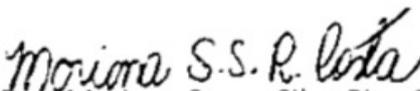
Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa
CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "TECNOLOGIAS DIGITAIS E(M) PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA DE AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO" foi defendida, em 16 de agosto de 2022, por **GABRIELA GOMES MARTINS**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98000936, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Atílio Catosso Salles
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Profa. Dra. Mariana Sousa Silva Rios Costa
Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS)
Examinadora



Prof. Dr. Ronaldo Julio Baganha
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Dedico aos meus filhos Vitor e Rafael, que tenham a opção e a escolha das próprias formações. E à pessoa que me ensinou a valorizar na prática o amanhã com sua história de vida: minha Mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade do Vale do Sapucaí por me proporcionar um aprendizado enriquecedor no âmbito acadêmico, e ao meu orientador Prof. Dr. Atilio Catosso Salles por todo apoio e ajuda durante esse processo.

Aos companheiros de trabalho e pesquisa, os professores: Amicis, Dani Baggio, Magna, Talita, Gisele, Lidiane, Elsiânia, Máisa e Paula, que colaboraram ativamente, sempre disponíveis.

À minha mais fiel companhia, Capitu, sempre presente em todas as aulas.

Ao meu parceiro de vida, Fred, por compreender e com muita paciência respeitar meus momentos.

Ao meu Pai, por todo incentivo e palavras certas.

À Jomara, que não soltou minha mão durante essa viagem.

À Professora Dr^a Neide Pena pela sua generosidade em todo percurso.

Às irmãs mais maravilhosas que eu poderia ter, Talita e Luiza, sempre ao meu lado para tudo.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”

Arthur Schopenhauer

RESUMO

MARTINS, G. G. Tecnologias Digitais e(m) práticas de formação continuada: a pesquisa ação colaborativa como estratégia de ampliação do conhecimento. 2022. 70f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG.

Este trabalho teve como objetivo geral envolver os professores da educação básica e especialistas de ensino em processos de formação para o uso de tecnologias digitais por meio de um projeto de pesquisa-ação colaborativa, numa perspectiva crítico-reflexiva, com amparo teórico em Thiollent (2011), Thiollent e Collette (2014) e Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016). Buscou ainda apresentar a pesquisa-ação colaborativa como uma forma alternativa de se oportunizar o aperfeiçoamento docente em formação e em serviço; destacar os aspectos e fundamentos primários da pesquisa-ação colaborativa, à luz do referencial teórico pesquisado; realizar interfaces entre a pesquisa e a formação docente a partir da pesquisa-ação colaborativa. A questão norteadora da pesquisa foi construída no cenário de crise sanitária vivenciada com a pandemia da Covid-19 questionando em que medida as tecnologias digitais podem ser consideradas estratégias de ampliação do conhecimento nas práticas de formação docente continuada? Para atingir os objetivos propostos, bem como responder a questão-problema apresentada, optou-se em organizar a pesquisa em quatro partes, além da introdução: a primeira parte dedica-se à metodologia utilizada para a realização da pesquisa, com abordagem sobre a pesquisa-ação colaborativa, destacando seus aspectos e fundamentos, bem como caminhos percorridos ou percursos trilhados. A segunda parte, intitulada “O caminho se faz caminhando”, versou-se sobre aspectos que interferem na constituição do pesquisador coletivo e o processo de implicação do corpo docente no desenvolvimento da pesquisa, na reunião de sensibilização e realização das oficinas. Na terceira parte, relativa às interfaces entre a pesquisa e a formação docente, apresenta-se, efetivamente, os “resultados” obtidos por meio da pesquisa-ação colaborativa. A quarta parte, ainda em construção, refere-se à discussão dos resultados e, por fim, serão apresentadas as considerações finais.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação docente. Tecnologias Digitais. Pesquisa-ação Colaborativa.

ABSTRACT

MARTINS, G. G. Digital technologies and continuing education practices: collaborative action research as a knowledge expansion strategy. 2022. 70f. Thesis (Master's degree). Postgraduate Program in Education, University of Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG.

This study has the general objective of involving basic education teachers and teaching specialists in training processes for the use of digital technologies through a collaborative action research project, in a critical-reflexive perspective, with theoretical support in Thiollent (2011), Thiollent and Collette (2014) and Ibiapina, Bandeira and Araújo (2016). It is also intended to present collaborative action research as an alternative way to provide opportunities for teacher improvement in training and in service; highlight the primary aspects and foundations of collaborative action research, in the light of the researched theoretical framework; to create interfaces between research and teacher training based on collaborative action research. The guiding question of the research is contextualized in the scenario of the health crisis experienced with the Covid-19 pandemic, questioning to what extent can digital technologies be considered strategies for expanding knowledge in continuing teacher training practices can they be considered strategies for expanding knowledge? In order to achieve the proposed objectives, as well as answer the question-problem presented, it was decided to organize the research in four parts, in addition to the introduction: the first part is dedicated to the methodology used to carry out the research, with an approach to the research -collaborative action, highlighting its aspects and foundations, as well as paths taken or paths taken. The second part, entitled "The path is made by walking", dealt with aspects that interfere in the constitution of the collective researcher and the process of involving the teaching staff in the development of research, in the sensitization meeting and in carrying out the workshops. In the third part, concerning the interfaces between research and teacher training, the "results" obtained through collaborative action research are effectively presented. The fourth part, still under construction, refers to the discussion of the results and, finally, the final considerations will be presented.

Keywords: Education. Basic Education. Use of Digital Technologies. Collaborative Action Research.

RESUMÉN

MARTINS, G. G. Tecnologías digitales y prácticas de educación continua: la investigación acción colaborativa como estrategia de expansión del conocimiento. 2022. 70f. Tesis (maestría). Programa de Posgrado en Educación, Universidad del Vale do Sapucaí, Pouso Alegre-MG.

Este estudio tiene como objetivo general involucrar a docentes de educación básica y especialistas en docencia en procesos de formación para el uso de tecnologías digitales a través de un proyecto de investigación acción colaborativa, en una perspectiva crítico-reflexiva, con sustento teórico en Thiollent (2011), Thiollent y Collette (2014) e Ibiapina, Bandeira y Araújo (2016). También se pretende presentar la investigación acción colaborativa como una vía alternativa para brindar oportunidades de superación docente en la formación y en el servicio; resaltar los aspectos y fundamentos primarios de la investigación-acción colaborativa, a la luz del marco teórico investigado; crear interfaces entre la investigación y la formación docente a partir de la investigación-acción colaborativa. La pregunta orientadora de la investigación se contextualiza en el escenario de la crisis sanitaria vivida con la pandemia de la Covid-19, cuestionando ¿en qué medida las tecnologías digitales pueden ser consideradas estrategias de ampliación de conocimientos en las prácticas de formación continua docente pueden ser consideradas estrategias de ampliación de conocimientos? Para lograr los objetivos propuestos, así como dar respuesta a la pregunta-problema planteada, se decidió organizar la investigación en cuatro partes, además de la introducción: la primera parte está dedicada a la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación, con una aproximación a la investigación-acción colaborativa, destacando sus aspectos y fundamentos, así como los caminos recorridos o recorridos. La segunda parte, titulada “El camino se hace caminando”, abordó aspectos que interfieren en la constitución del colectivo investigador y el proceso de involucramiento del profesorado en el desarrollo de la investigación, en la reunión de sensibilización y en la realización de los talleres. . En la tercera parte, referente a las interfaces entre investigación y formación docente, se presentan efectivamente los “resultados” obtenidos a través de la investigación-acción colaborativa. La cuarta parte, aún en construcción, se refiere a la discusión de los resultados y, finalmente, se presentarán las consideraciones finales.

Palabras clave: Educación. Educacion Basica. Uso de Tecnologías Digitales. Investigación de Acción Colaborativa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	13
1.2 OBJETIVOS.....	17
1.2.1 Objetivo geral.....	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	18
1.3 JUSTIFICATIVA.....	18
1.4 METODOLOGIA.....	19
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	20
2.1 ASPECTOS E FUNDAMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA.....	21
Figura 1 – Ciclo do movimento-ação.....	22
2.2 CAMINHOS PERCORRIDOS OU PERCURSOS TRILHADOS.....	24
3.1 REUNIÃO DE SENSIBILIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE.....	31
3.2. REALIZAÇÃO DAS OFICINA.....	38
3.2.1 Perfil dos professores atuantes 2021.....	42
3.2.2 .Perfil dos oficinairos.....	43
4 INTERFACES ENTRE A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	58
ANEXOS.....	61
1. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Covid-19	CoronavirusDisease 2019
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EaD	Educação à Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Ifes	Instituições Federais de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SI	Sociedade da Informação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Univás	Universidade do Vale do Sapucaí

LISTA DE FIGURAS

Perfil dos professores atuantes.....42

Perfil dos oficineiros.....43

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa para Dissertação de Mestrado em Educação aborda o tema “Tecnologias digitais e(m) práticas de formação continuada tendo a pesquisa-ação colaborativa como estratégia de ampliação do conhecimento”. A pesquisa se deu no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – PPGEDUC, da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, e vincula-se à Linha de Pesquisa 2, “Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos”. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, tendo como recorte temporal o período de 2020 a 2021, em um contexto mundial caracterizado pela Organização Mundial da Saúde – OMS como pandemia da Covid-19, em curso.

1.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* – SARS-CoV-2 apareceu pela primeira vez na cidade de Wuhan, China, e se espalhou rapidamente pelo mundo. No Brasil, em fevereiro de 2020 ocorreram os primeiros registros da sua presença. A CoronavirusDisease 2019 – Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, um vírus que se espalhou imediatamente, a partir de gotículas liberadas por pessoas infectadas (SANTOS JÚNOR; MONTEIRO, 2020).

Sua rápida expansão causou centenas de milhares de óbitos em todo o mundo, com pacientes com necessidade de atendimento médico especializado, proporcionando uma emergência global, obrigando os países a adotarem medidas combativas e seguir as recomendações da OMS, que, em março de 2020, decretou que o mundo vivenciava uma pandemia causada pelo novo coronavírus, reconhecendo a presença geográfica do vírus e da Covid-19 em vários países e regiões do mundo (RODRIGUES; PINHEIRO; VASCONCELOS, 2021).

Dentre as medidas profiláticas adotadas para conter o avanço da doença, estavam o distanciamento social e a suspensão das atividades comerciais e educacionais. Nesse contexto, houve a necessidade de rever os métodos de ensino e aprendizagem e de buscar estratégias viáveis ao processo educativo. Com isso, todas as redes de ensino tiveram que adotar novas práticas formativas. Nesse

contexto, o Ensino Remoto Emergencial – ERE surgiu como uma forma de ensino não presencial aprovado pela Secretaria de Educação (MEC, 2020), prevendo a substituição de aulas presenciais por aulas de mídia digital durante a pandemia da Covid-19. Contudo, a adoção dessa modalidade de ensino pelas instituições ocasionou investimentos em tecnologia e formação docente, bem como requereu uma adaptação corrente a plataformas digitais de ensino.

Além disso, muito se tem discutido sobre os benefícios e malefícios promovidos no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando-se, inclusive, as interferências que tem promovido na vida familiar, com variações de rotinas, de trabalho e ocupações (MÉDICI; TATTO; LEO, 2020), fato que tem proporcionado o agravamento da situação econômica e psicológica de muitas pessoas. Outra questão a ser pontuada é que, diante da adoção de práticas para o trabalho com o ERE, a graduação, assim como os demais níveis e modalidades de ensino, sofreu adaptações constantes para amenizar a ausência das aulas presenciais em espaço institucional (RODRIGUES; PINHEIRO; VASCONCELOS, 2021).

Com isso, compreende-se que muitas e diversas são as opiniões sobre o ERE, o que enseja uma análise quanto a sua utilização em tempos de pandemia junto aos sujeitos que dele usufruem no processo formativo. Dessa forma, o presente estudo justifica-se por oportunizar a compreensão dos desafios e possibilidades em meio à oferta do ERE em cursos de licenciatura, e, também, por trazer esclarecimentos quanto ao seu funcionamento e operacionalização nos espaços institucionais. Trata-se de possibilitar uma análise quanto às aprendizagens efetivadas em tempos de pandemia com o uso de plataformas digitais de ensino, bem como de apresentar o posicionamento de sujeitos que fizeram parte dessa experiência formativa. Emerge, assim, do presente estudo, um texto voltado à promoção da compreensão das adaptações, dificuldades, e superações enfrentadas na formação como estratégia para preparar os profissionais do ensino para situações futuras, percebendo a tecnologia como uma ferramenta de apoio educacional com valor significativo em tempos de crise, como a recente crise sanitária vivenciada.

É neste momento ímpar em que as pessoas e as instituições estão passando por grandes transformações, de todas as ordens e nunca vivenciadas por quase toda

a população, que se insere esta pesquisa para a dissertação de mestrado em educação.

A referência é feita ao informe da OMS sobre a Covid-19 em 11 de março de 2020, caracterizando a doença como uma pandemia em curso. Diante disso, no Brasil, o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconheceu, no país, a ocorrência de estado de calamidade pública, determinando, a partir daí diversas medidas voltadas à prevenção e enfrentamento da doença – dentre elas, o isolamento social.

Em Minas Gerais, também no mês de março de 2020, foi publicado no diário oficial de Minas Gerais o Decreto nº 47.886, com medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento ao novo coronavírus, no âmbito do Poder Executivo, conforme situação de emergência de saúde pública declarada pelo Decreto NE nº 113, de 12 de março de 2020, a realização das aulas se tornou um grande desafio.

Mesmo diante do decreto estadual de calamidade pública, que veio na sequência deliberado pelo Comitê Extraordinário Covid-19, no dia 16 de março, a orientação recebida, por meio do Memorando Circular SEE/SRE Pouso Alegre nº 05/2020, foi para as escolas permanecerem abertas, funcionando com horários alternados de recreios. Assim foi feito, tendo cumprido o expediente dos dias 17 e 18, com suspensão total das atividades a partir do dia 18 de março.

Em face de um cenário total de instabilidade, pois não se sabia o próximo passo, era no gestor, na posição de liderança administrativa e pedagógica da instituição, que os professores, funcionários e pais buscavam respostas ou algum alento. E a gestão escolar, juntamente com equipe da escola, desde o início, estabeleceu um plano de trabalho para nortear todas ações da escola e todos os envolvidos com vista a manter as atividades escolares online, tratando o momento com profissionalismo. Todavia, todas as ações tinham somente caráter imediatista, demonstrando a sua fragilidade em razão da falta de planejamento prévio, algumas propostas até de improviso, desconstruindo tudo o que foi ensinado e aprendido no âmbito das teorias de gestão no que se refere ao planejamento.

Porém, pesava sobre os ombros outros saberes aprendidos sobre a posição de influência e liderança a serem exercidas pelo gestor no desenvolvimento do

processo educativo, bem como das condições para que tudo corra da melhor forma, como um todo, e produza os melhores resultados possíveis (LÜCK, 2006). Assim, ao mesmo tempo em que a responsabilidade do cargo ocupado e o papel de liderança do gestor exigiam ponderação e bom senso, por outro lado, a situação nova, embora nunca antes vivenciada em todos os sentidos por todos os atores/sujeitos da escola, não poderia servir para paralisar a equipe. Por esta razão, fazia-se urgente e emergente a adoção de ações para orientar a equipe e os pais dos alunos nesse novo cenário.

De todo modo, o que se pode afirmar é que a pandemia causada pela Covid-19 forçou repentinamente instituições educacionais em todo o mundo a utilizarem ferramentas tecnológicas para dar continuidade aos estudos e cumprir o calendário anual do ensino. É certo que, conforme Herrera (2020), muitas destas ferramentas são excelentes vetores para o ensino-aprendizagem, melhorando a experiência do aluno neste processo. Contudo e, diante da necessidade de criar conteúdo e experiências de ensino à distância para os alunos, vislumbra-se a formação de profissionais do futuro, capazes de compreender a inter-relação estabelecida com a formação docente, tornando-se mais resilientes às mudanças e à introdução de novas tecnologias. Nesse sentido, tem-se que se está diante de pessoas que pensam de forma sistêmica, e que buscam antecipar o impacto em suas vidas, em múltiplos níveis e contextos.

Diante disso e, ao voltar os olhos para março de 2020, verifica-se o alastramento do uso de novas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que, com a escola fechada e a prorrogação da situação de pandemia e do isolamento social, as aulas presenciais não podiam ocorrer. Também em decorrência dessa nova situação, a interação entre gestores e professores e também as aulas passaram a ser realizadas de forma online, mediadas pelo uso das tecnologias e de plataformas digitais. Contudo, tal estratégia dependeria da infraestrutura e da familiaridade dos professores com as ferramentas tecnológicas para promover aprendizagem à distância.

Assim, com as novas orientações da Secretaria de Estado de Minas Gerais, coube à gestão providenciar estratégias imediatas de adaptação de métodos de ensino, capacitação de professores, relacionamento com as famílias, e monitoramento

de atividades escolares para dar continuidade às atividades do ano letivo. Além disso, tinha-se a necessidade de administrar as exigências legais, devido às portarias e decretos que eram publicados continuamente, sempre com novas diretrizes, que iam sendo formuladas pontualmente conforme fossem sendo estabelecidas as ações governamentais de prevenção e/ou enfrentamento da doença. O ambiente era, pois, de bastante incerteza e medo, em razão da magnitude de uma possível nova onda da doença.

Em face de tal cenário, e considerando também a necessidade de promover a formação continuada dos docentes, especialmente para lidar com a nova conjuntura que se criou do ensino à distância com a pandemia da Covid-19, elaborou-se a seguinte questão-problema: em um cenário de crise sanitária como o vivenciado com a pandemia da Covid-19, em que medida as tecnologias digitais nas práticas de formação docente continuada podem ser consideradas estratégias de ampliação do conhecimento?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Inspirada neste contexto e nas proposições de mudanças que se tornaram o discurso principal da educação neste momento, e entendendo que o eixo do ensino e da aprendizagem tradicional bem como as metodologias que até então predominaram no cenário educacional, devem passar por mudanças, foi definido o seguinte objetivo de pesquisa: envolver os professores da educação básica e especialistas de ensino em processos de formação para o uso de tecnologias digitais por meio de um projeto de pesquisa-ação colaborativa, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, com amparo teórico em Thiollent (2011), Thiollent e Collette (2014) e Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016).

1.2.2 Objetivos específicos

- Apresentar a pesquisa-ação colaborativa como uma forma alternativa de se oportunizar o aperfeiçoamento docente em formação e em serviço;
- Destacar os aspectos e fundamentos primários da pesquisa-ação colaborativa, à luz do que proposto por Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), Thiollent (2011) e Thiollent e Collette (2014);
- Realizar interfaces entre a pesquisa e a formação docente a partir da pesquisa-ação colaborativa realizada.

1.3 JUSTIFICATIVA

É dessa posição de gestora, mas dominada pela falta de informações, sem saber como agir diante de uma situação tão nova para todos e inesperada como foi e está sendo a pandemia da Covid-19 e, sem saber o que responder aos servidores e aos pais, que surgiu a decisão de realizar a presente pesquisa de dissertação de mestrado. Assim, as contribuições que se pretende entregar são no sentido de compartilhamento de aprendizados de toda a equipe por meio da transferência de expectativas, necessidades, aprendizados, iniciativas e sentimentos desenvolvidos, que tornaram possíveis dar continuidade ao trabalho educativo realizado pela escola no enfrentamento desse novo desafio.

Ao mesmo tempo, em contato com as disciplinas e com discussões no mestrado em educação, combinando tal conhecimento a pesquisas e leituras realizadas e *lives* assistidas, além das demais informações midiáticas que tomaram conta do dia a dia de todos, vislumbrou-se a possibilidade de utilizar do presente estudo para focar aspectos relativos à formação de professores para uso de tecnologias digitais no desenvolvimento de aulas da educação básica.

1.4 METODOLOGIA

Diante da questão que norteou esta pesquisa, bem como dos objetivos propostos, a pesquisa-ação colaborativa se apresentou como sendo a mais propícia para o presente estudo, considerando-se as circunstâncias sob as quais esta pesquisa foi delineada.

A pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2011), refere-se a uma forma de pesquisa social, dotada de boa base empírica, que é investigada, analisada e realizada em associação estreita com uma ação, ou, ainda, com a resolução de um problema coletivo. A seu ver, nesse tipo de pesquisa, o/s pesquisador/es e os sujeitos que estarão envolvidos na pesquisa são participantes representativos da situação de modo operativo ou participativo.

Na presente dissertação, com amparo em Thiollent (2011), a pesquisa-ação é reconhecida como uma alternativa metodológica à pesquisa convencional, que envolve uma ação do pesquisador e dos pesquisados, numa relação ativa, superando uma prática tradicional em que os procedimentos, muitas vezes, são impositivos e não contam com a participação dos pesquisados nos processos e na interpretação dos resultados. De acordo com o autor, atualmente, a pesquisa-ação é tratada às vezes como pesquisa participante, ambas existem de forma diversificada, com várias tendências e tipos de proposta bastante distantes, ou até divergentes, mas há também muita proximidade, ou tentativas de aproximação, tendo em sua ideia central a categoria “participação”.

Entretanto, de acordo com a tipologia de Henri Desroche (2006), citado por Thiollent e Collette (2014, p. 209), a participação na pesquisa-ação colaborativa não é vista como característica definida, sempre igual ou única, como se fosse algo do tipo “é” ou “não é”. Ao contrário, no entendimento de Desroche (2006), trata-se de uma propriedade mutável que pode ter diversas intensidades e formas, podendo variar, ir crescendo ao longo do projeto ou decrescendo, conforme apresentam Thiollent e Collette (2014). Esses tipos de participação podem se dar em oito graus, distribuídos em três dimensões, quais sejam, a) explicação, b) aplicação e c) implicação.

Assim, diante da contextualização apresentada ao início desse estudo, bem como dos apontamentos inscritos nesse capítulo, entende-se que a pesquisa-ação

colaborativa se adequa e é propícia à situação-problema que está sendo vivenciada pela humanidade. Existe, ainda, interesse dessa mestranda em relação a sua conclusão, especialmente na constatação de que, no contexto em que está sendo realizada, tal metodologia permite ao pesquisador atuar em dois campos, quais sejam, o da pesquisa e o da formação.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Considerando os objetivos desta pesquisa, optou-se por estruturar esta dissertação em quatro partes:

Na primeira parte, dedica-se a abordagem à pesquisa-ação colaborativa, destacando-se, nesse momento, aspectos e fundamentos da pesquisa-ação colaborativa, bem como caminhos percorridos ou percursos trilhados. O propósito geral é, pois, abordar o delineamento da questão sob investigação.

Na segunda parte, intitulada “O caminho se faz caminhando”, propõe-se versar sobre a constituição do pesquisador coletivo e o processo de implicação. Para tanto, se examinará sobre a reunião de sensibilização do corpo docente e a realização das oficinas.

Na terceira parte, relativa às interfaces entre a pesquisa e a formação docente, busca-se apresentar, efetivamente, os “resultados” obtidos por meio da pesquisa-ação colaborativa.

A quarta parte, dedica-se à discussão dos resultados da pesquisa, e, por fim, às considerações finais.

2 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

Este capítulo é destinado a apresentar os fundamentos teóricos e empíricos que pautaram a realização desta pesquisa. Para isso, ela se encontra estruturada em duas partes: primeiramente, tratam-se aspectos gerais sobre a sua operacionalização, fundamentos e características. Em um segundo momento, descrevem-se os passos, processos e procedimentos que foram utilizados no desenvolvimento da presente pesquisa-ação colaborativa.

2.1 ASPECTOS E FUNDAMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

Com base na pesquisa empírica, a pesquisa-ação leva em consideração a descrição de situações concretas por meio de ações e observações conduzidas em ambientes sociais, sem que se ponha de lado, no entanto, a pesquisa teórica, sem a qual não faria sentido. Lembrando que, por ser uma pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação sempre dará aos dados obtidos e observados um caráter significativo e descritivo, considerando o contexto/ambiente natural em que se desenvolve a investigação.

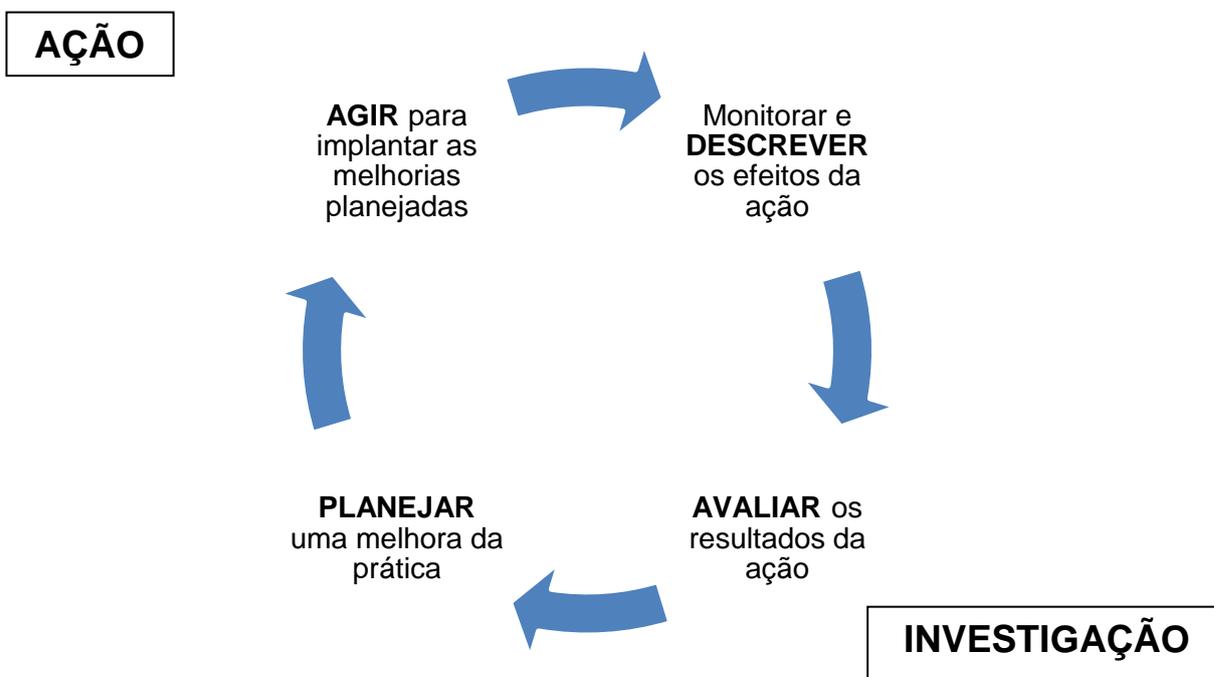
Além disso, conforme Thiollent (2011), há que se ressaltar que, para ser qualificada como pesquisa-ação, deve haver uma ação das pessoas envolvidas no processo investigativo (equipe, pesquisadores e entrevistados), uma ação que não seja para resolver problemas triviais, mas sim, considerada relevante no âmbito social. Requer-se, pois, uma investigação mais elaborada.

Diante disso, pode-se afirmar que a pesquisa-ação, enquanto investigação-ação, é, portanto, um termo genérico para designar qualquer processo que segue um ciclo em que a prática é potencializada pela oscilação sistemática entre atuar no campo da prática e investigá-lo.

Buscando representar melhor o que foi dito aqui, acrescenta-se a este estudo a Figura 1, que exemplifica melhor o conceito de ação-investigação, mostrando o movimento cíclico em que cada etapa se desenvolve desde a identificação do problema, até a execução do planejamento da ação, no sentido de busca de solução,

sua implementação, seu monitoramento, a descrição de efeitos e resultados e, por fim, a avaliação de sua eficácia ou não.

Figura 1 – Ciclo do movimento-ação



Fonte: THIOLENT, 2011 [Adaptado]

Tem-se, portanto, que a pesquisa-ação pressupõe que os sujeitos nela envolvidos formem um grupo com finalidades e objetivos comuns, interessados em um problema que emerge em determinado contexto em que atuam, desempenhando papéis distintos, atuando tanto como pesquisadores universitários como pesquisadores (professores no caso das escolas). Portanto, uma vez verificado o problema, o papel do pesquisador universitário consistiria em ajudar o grupo a problematizá-lo (THIOLENT, 2011). Para Thiollent (2011), a metodologia da pesquisa-ação colaborativa:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2011, p. 14).

Ou seja, ao se deparar com um problema, caberia ao pesquisador situá-lo em um contexto teórico mais amplo e, assim, permitir a ampliação do conhecimento dos

sujeitos envolvidos, com vistas a desenhar formas de transformar as ações dos sujeitos e práticas institucionais (THIOLENT, 2011).

Para Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), a prática é diferente da ação. Nesse sentido, os autores argumentam que, embora seja dos sujeitos, é dos seres humanos que neles se expressam. Na ação, agimos de acordo com quem somos e, no que fazemos, é possível identificar quem somos. A prática pertence à esfera social e expressa a cultura objetivada, a herança acumulada, que pertence às instituições. Porém, segundo os autores, é verdade que as ações humanas expressam práticas sociais e que estas são constituídas pelos sujeitos historicamente considerados.

Conforme defendido pelos citados autores, pode-se considerar como fato que existem diferentes tipos de pesquisa-ação que utilizam processos distintos no desenvolvimento de cada fase com o objetivo de obter resultados distintos, que serão expostos de formas distintas a públicos específicos. Contudo, a pesquisa-ação difere desses outros tipos de investigação-ação porque usa técnicas de pesquisa estabelecidas para descrever os efeitos das mudanças observadas na prática da investigação-ação, como, por exemplo, de coleta coletiva, questionários e entrevistas, que são ferramentas reconhecidamente características da pesquisa convencional. A pesquisa-ação se apropria de todas as técnicas citadas, não somente com o fim de coletar dados ou de entregar relatórios a serem arquivados, mas também para prestar esclarecimentos sobre a realidade, gerando conhecimento a seu respeito, e subsidiando possíveis interpretações no ambiente procurado. Nesse contexto, é importante esclarecer a diferença entre pesquisa convencional e pesquisa-ação, que, em Thiollent (2011), é assim explicada:

Numa pesquisa convencional não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. Além disso, sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações decorrentes (THIOLENT, 2011, p. 19).

Desse modo, enquanto na pesquisa convencional o sujeito, o alvo da pesquisa, pode às vezes ser entendido como mero informante ou performer, com participação dos pesquisadores bastante reduzida, chegando próximo de zero, na pesquisa-ação, parte-se do pressuposto de ação e participação efetiva de todos os envolvidos, sejam eles pessoas, grupos, objeto da pesquisa ou pesquisadores, dentre outros. Nesse tipo de metodologia, essa forma de tratar e de realizar a coleta de dados e informações é questão central no desenvolvimento da pesquisa.

Sendo assim, pode-se afirmar que, na pesquisa-ação, existe a possibilidade de estudar de forma dinâmica problemas, ações, decisões, negociações e conflitos, bem como considerar a consciência que ocorre entre os agentes durante o processo de transformação da situação. Portanto, deve-se destacar que a pesquisa-ação é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, orientado para a resolução de problemas específicos e situacionais, que parte do desejo de promover mudanças, transformações e melhorias na realidade social e/ou educacional.

Já a pesquisa colaborativa, segundo Thiollent (2011), busca criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que se realiza, a fim de permitir que seus professores, auxiliados por professores universitários, transformem suas ações e, também, as práticas institucionais. Nesse contexto, conforme destacam Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), a análise dos dados da pesquisa nos contextos teórico e político-institucional permite que a pesquisa-ação colaborativa adquira o adjetivo de crítica. Segundo os autores, isto também se deve ao fato de se depararem com um compromisso, cujo pressuposto pelos interessados se baseia na concepção de que fazer investigação nas escolas investe na formação de qualidade dos seus professores, tendo em vista a permitir a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram o seu papel de democratização social e política da sociedade.

2.2 CAMINHOS PERCORRIDOS OU PERCURSOS TRILHADOS

Por se tratar de uma pesquisa participativa, que trata da reflexão de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes da situação investigada se envolvem para contribuir com a transformação da realidade, a pesquisa-ação é muitas vezes entendida como uma metodologia restrita aos grupos sociais pertencentes às classes sociais populares, vista como uma forma de compromisso sociopolítico em prol das classes minoritárias. No entanto, pode ser discutido em áreas de ação técnico-organizacional, com objetivos específicos e focos do campo de investigação a que se aplica, o qual tem definido os seus compromissos sociais e ideológicos.

Portanto, a pesquisa-ação atende a uma variedade de propostas de pesquisa em diversos campos da ação social, tanto dentro de uma organização, como empresas, instituições, escolas, quanto em locais abertos, bairros populares,

comunidades e outros. Cabe ao pesquisador avaliar a viabilidade do tipo de intervenção da pesquisa-ação no ambiente previsto, observando eventuais apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas ou negativas, bem como a necessidade de recursos financeiros. A pesquisa-ação, sendo uma estratégia metodológica, tem os seguintes objetivos para o seu desenvolvimento, entre outros:

- Proporcionar aos investigadores e destinatários da investigação condições para se tornarem capazes de procurar soluções para os seus problemas reais, realizando ações de transformação e reflexão;
- Permitir a resolução de problemas de outra natureza ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação em estudo;
- Ampliar o conhecimento científico sobre questões relativas ao local de pesquisa;
- Fornecer às pessoas e grupos participantes da pesquisa um aumento do seu nível de consciência sobre a situação problemática detectada.

Thiollent (2011) também menciona que a pesquisa-ação se caracteriza pela relação de dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo do conhecimento. O objetivo prático contribui para a melhor maneira de resolver o problema central da pesquisa investigativa de soluções e possibilidades de ações que auxiliem os envolvidos na transformação da situação. Na concepção do autor, o objetivo do conhecimento é obter informações para ampliar o conhecimento que de outra forma seria difícil de adquirir, apoiando, assim, a tomada de decisões e processos de mudança.

Para Thiollent (2011), é a consciência de que a pesquisa é o campo fértil para a produção de conhecimentos que tem a sua utilidade, sobretudo, para a comunidade envolvida na pesquisa local. Esses objetivos deixam claro que a pesquisa-ação não se constitui apenas pela ação e/ou participação ativa de seus membros, mas pela constatação de que a produção de conhecimento também é necessária e enriquecedora, pois contribui para a discussão, reflexão e andamento do debate para problemas relacionados com a situação em análise. Assim, o autor propõe um roteiro que pode ser considerado um ponto de partida para a organização de uma pesquisa social do tipo pesquisa-ação, esclarecendo que o roteiro proposto é flexível, e que sua aplicação dependerá de cada situação vivenciada pelos pesquisadores e participantes

da pesquisa. Dessa forma, foi realizado um levantamento das características do processo de ensino-aprendizagem a partir da aplicação da técnica de observação:

1. Fase exploratória;
2. O tema da pesquisa;
3. O posicionamento dos problemas;
4. O lugar da teoria;
5. Hipótese;
6. Seminário;
7. Campo de observação, amostragem e representação;
8. Coleta de dados;
9. Aprendizagem;
10. Conhecimento formal / conhecimento informal;
11. Plano de ação;
12. Divulgação Externa

A fase exploratória é o momento de conhecer a investigação, os interessados e as suas expectativas, seria o período reservado para o diagnóstico da situação com investigação dos problemas prioritários e possíveis ações (THIOLLENT, 2011). Trata-se, pois, do momento investigativo, em que se busca produzir conhecimento sobre a realidade, compreender os problemas dos grupos com os quais se trabalhará, e construir uma visão coletiva destes quanto à percepção de sua própria realidade.

No caso da presente pesquisa, em desenvolvimento, essa primeira fase contemplou um levantamento das características do processo de ensino-aprendizagem a partir da aplicação da técnica de observação. Os resultados obtidos apontaram para as características da população objeto da pesquisa, suas expectativas, os problemas apresentados e outras observações que pudessem enriquecer e ampliar o conhecimento da situação, favorecendo um diagnóstico mais preciso. Sobre isso, importante destacar que, para Thiollent (2011), deve-se coletar todas as informações disponíveis sobre a realidade a ser pesquisada, considerando-

se mapas, fotos, dados e muito mais, fazendo um levantamento das pessoas que podem ser entrevistadas, fornecendo informações sobre o tema a ser pesquisado.

Seguindo o roteiro proposto por Thiollent (2011), a segunda fase foi a de definição do tema. Conforme o citado autor, a definição do tópico servirá como uma chave para identificar e selecionar áreas do conhecimento nas ciências sociais e outras disciplinas que podem apoiar e financiar pesquisas. Portanto, ao propor o tema, ele deve ser estabelecido de forma simples e indicar os problemas e enfoques que serão escolhidos. A definição do tema deve ser aprovada por todos os participantes, pois não é possível participar de uma pesquisa que esteja longe da realidade e das preocupações dos associados.

Os pesquisadores, em conjunto com os participantes da pesquisa, devem explicar a natureza e as dimensões dos problemas apontados pelo tema, pois estes devem ser definidos de forma muito prática e clara, pois a pesquisa será organizada e desenvolvida em torno da investigação por pesquisa para soluções para os problemas mencionados (THIOLENT, 2011).

Definidos o tema e os problemas iniciais, é preciso pensar em um referencial mais amplo, de cunho teórico, que dará suporte à pesquisa. Ou seja, não é possível construir uma pesquisa que se baseie somente em dados e informações que foram coletadas no contato com a população pesquisada (THIOLENT, 2011). Essas observações foram fundamentais para os ajustes do tema proposto inicialmente no projeto de pesquisa, dando-se continuidade nesse texto da dissertação.

A terceira fase foi a de colocação dos problemas e correspondeu à intervenção colaborativa junto às professoras, visando à formação das participantes para o uso de tecnologias. Essa fase desta pesquisa contemplou, pois, a realização das oficinas, a elaboração dos instrumentos, a divisão dos grupos, a participação e o compartilhamento dos recursos e dos conhecimentos elaborados (THIOLENT, 2011).

Segundo Thiollent (2011), um grupo que se debate com as inúmeras dificuldades apresentadas em seu cotidiano deve ser acolhido pelo pesquisador. E um dos seus primeiros desafios como pesquisador será contribuir com o grupo para entender seus problemas, contextualizando-os, fazendo perguntas específicas, como: o quê, quem, onde, quando, como, por quê? Acrescenta também a importância de ouvir com sensibilidade o que se vivencia, sem pretender inicialmente interpretar os

fatos, ou mesmo julgá-los. Na pesquisa-ação, os problemas são colocados de forma prática, com o intuito de buscar soluções para eles, visando atingir um objetivo ou transformar a situação.

A quarta fase, sobre o lugar da teoria, deve ser compreendida a partir da seguinte proposta: Visto que a pesquisa-ação é uma investigação com base empírica, que muitas vezes pode conter o equívoco de que não há necessidade de contribuição teórica, mas apenas o "bom senso" dos pesquisadores e a sabedoria popular dos membros da comunidade na tarefa são suficientes para identificar os problemas e propor soluções. Ao contrário, na pesquisa-ação, certas condições e requisitos específicos da pesquisa científica devem ser mantidos (THIOLENT, 2011).

O desenvolvimento da investigação-ação necessita, portanto, de se articular a uma situação problemática apoiada em um referencial teórico que corresponda aos diversos setores: educação, saúde, habitação, comunicação e outros. É importante esclarecer que a pesquisa-ação não é apenas constituída pela ação, prática ou participação, mas também é responsável pelo desafio de adquirir e/ou ampliar conhecimentos, apoiando as discussões e reflexões realizadas nos seminários, trazendo à tona interpretações da realidade. Portanto, de acordo com Thiollent (2011), o papel da teoria consistiria em gerar hipóteses, ideias ou diretrizes para nortear pesquisas e interpretações.

Há, no entanto, uma ressalva ao abordar a discussão teórica, sendo esta no sentido de que, por sua complexidade, não há um desestímulo à participação dos pesquisadores. Nesse sentido, o esforço se deu na direção de selecionar os elementos teóricos mais importantes, que, na sequência, foram sendo socializados no grupo dos participantes da pesquisa, em uma linguagem comum – ou seja, com adaptações para adequar ao nível de compreensão do grupo.

A quinta fase, das hipóteses, contempla o momento em que são feitas suposições claras e diretas, livres de ambiguidades ou duplas interpretações, evitando a dispersão de informações, mantendo a imparcialidade com base em um argumento coerente e concreto. No entendimento de Thiollent (2011), hipóteses não precisam ser estabelecidas em uma relação causal entre objetos, podendo atuar em rede, interferindo umas nas outras, ou numa polarização de auto exclusão. É consenso, contudo, que as hipóteses sempre serão verificadas na prática.

Devido a esta plasticidade na sua forma, Thiollent (2011) sublinha que, tanto no plano descritivo, caracterizando o fenômeno estudado, quanto no plano normativo, que indica os objetivos, a ação se desenvolverá nos aspectos estratégico e tático. Com isso, as hipóteses poderão ser sempre modificadas ou substituídas no contexto da pesquisa, o que, por sua vez, poderá afetar diretamente o problema em consideração na pesquisa em desenvolvimento. Essas pontuações foram importantes no decorrer do trabalho das oficinas, uma vez que a participação dos participantes era sempre calorosa.

A sexta fase consistiu na realização das oficinas propriamente ditas. Thiollent (2011) aponta que, para que o seminário funcione adequadamente, é necessário levar em consideração alguns requisitos, a eles dedicando alguma atenção. A partir das características do grupo, que será responsável pela pesquisa, é necessário promover uma forma adequada de designação dos membros em cargos de liderança e suas atribuições. O acesso e o registro das informações não são apenas medidas operacionais, mas uma garantia de segurança e transparência dos dados considerados na pesquisa. Por fim, deve-se primar pelo verdadeiro aprendizado das técnicas de trabalho de pesquisa-ação pelos pesquisadores e a correta preparação dos participantes.

A sétima etapa inclui ir a campo efetivamente para a coleta de dados. Antes de proceder dessa forma, entretanto, era necessário planejar como o campo de observação empírica seria delimitado. Este dimensionamento é realizado considerando o impacto da amostragem e representatividade qualitativa do objeto de estudo em exame. No entanto, o uso de amostras para observar uma parte representativa da população como um todo é controverso e Thiollent (2011) aponta para três posições principais: a exclusão da busca por amostras, a recomendação do uso das amostras e o aumento da representatividade de critérios qualitativos. O presente estudo é qualitativamente representativo.

Nele, o posicionamento dos critérios de avaliação consiste na seleção de amostras com indivíduos ou elementos escolhidos para representação social. Embora a ideia à primeira vista pareça comprometer a pesquisa ao violar o princípio da aleatoriedade, as ciências sociais assumem que os indivíduos ou elementos não são iguais entre si e, neste caso, o princípio da intencionalidade é mais provável de apresentar a realidade. Quaisquer distorções podem ser corrigidas por meio de

discussões no seminário entre os participantes. Justamente para realizar esse corte populacional, essa opção não permite conclusões generalizáveis para a população.

3 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

As Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC abrem possibilidades de exploração pedagógica a partir de uma ferramenta inovadora como parte do processo de democratização ao acesso de informação. Como recurso educacional as TICs podem ser aplicadas e utilizadas para sistematização de conteúdos proporcionando práticas transformadoras e aprendizagem significativa em busca do desenvolvimento do senso crítico, reflexão, compreensão da realidade. Também objetiva superar a fragmentação dos conteúdos ou a mera reprodução de conhecimentos (BARRETO, 2002). Tais observações apontam que o uso das TICs em sala de aula é justificado por três principais razões: adaptar-se a diversos estilos de aprendizagem, aumentar a motivação dos alunos, e reforçar o material a ser ensinado.

No que tange ao uso das TICs no contexto educacional atual, tem-se o seguinte: a tecnologia consiste na materialização (produtos, equipamentos ou processos) de um conhecimento humano, cujo objetivo é atender algum fim, necessidade e/ou desejo do indivíduo. Para tanto, exige-se planejamento, estudos, e uma constante busca em prol de melhorar as formas de viver (KENSKI, 2003).

Segundo Kenski (2003), dentre as tecnologias que potencializam o processo educativo, estão as tecnologias da inteligência, categoria na qual estão articuladas as TICs. As tecnologias de inteligência permitem o acesso, a veiculação e a promoção de ações comunicativas e informativas por meio de suportes digitais midiáticos. Da mesma forma, ainda de acordo com Kenski (2003), criam-se técnicas para utilização de cada tecnologia nas atividades cotidianas, que se apresentam de jeitos, modos e exigindo habilidades de uso diferentes. Assim, existem diferenciadas formas de ferramentas tecnológicas, que correspondem a um conjunto de técnicas, estas, sim, correspondentes à ação aplicada.

Mesmo sabendo do favorecimento do uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem, ainda há desafios que impedem o favorecimento do uso das novas

tecnologias na educação. Dentre os desafios e implicações do uso das novas tecnologias no ambiente escolar e na prática docente, Kenski (2003, p. 25) destaca que a ação da escola na atualidade consiste em:

[...] viabilizar-se com espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação; reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante de seu grupo social, como cidadãos; desenvolver a consciência crítica e fortalecer a identidade das pessoas e dos grupos [...] (KENSKI, 2003, p. 25).

Tais observações apontam que o uso das TICs em sala de aula é justificado por três principais razões: adaptar-se a diversos estilos de aprendizagem, aumentar a motivação dos alunos, e reforçar o material a ser ensinado. Segundo Gonçalves (2002), a alfabetização tecnológica deve ser entendida dentro do contexto da tecnologia educacional que amplia o debate da relação entre tecnologia e a educação escolar.

Com base nessa discussão Gonçalves (2002), Sampaio e Leite (1999), Kenski (2003) e Barreto (2003) apontam que o foco na alfabetização tecnológica está no processo já que aluno, procedimentos, recursos, professor e escola são interdependentes na aquisição de um conhecimento tecnológico. Entretanto, os autores mostram que os professores, os quais deveriam ser aqueles que possuem o conhecimento para repassá-lo ao aluno, não possuem a formação adequada que os capacite à mediação junto aos alunos, orientando-os diante das dúvidas presentes sobre o uso das novas tecnologias. Logo, impõe-se ao trabalho docente uma formação inicial e continuada frente às novas tecnologias e adequada a este novo paradigma para o uso das novas tecnologias no atual contexto escolar.

Antes, porém, de adentrar neste foco, buscou-se direcionar o olhar para a realização das atividades da pesquisa na prática. Para tanto, na sequência, são apresentadas e devidamente discutidas, à luz da literatura pesquisada, as fases em que foram sendo realizadas as pesquisas, conforme planejamento.

3.1 REUNIÃO DE SENSIBILIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE

Uma reunião de sensibilização serve para que o avaliador mantenha um contato mais profundo e próximo com o processo e os sujeitos de sua pesquisa. É, também, a primeira etapa do processo de pesquisa-ação, pois é nela que o pesquisador passa a avaliar suas ações e métodos a serem adotados. Sua importância reside no fato de encaminhar as fases subsequentes da pesquisa, possuindo um aspecto interno, que diz respeito ao diagnóstico da situação e das necessidades dos atores e à formação de equipes envolvendo pesquisadora e membros participantes, e um aspecto externo, que tem por objetivo divulgar essas propostas e obter o comprometimento dos participantes e interessados.

De acordo com Castells (2002), a interação entre as pessoas no ambiente cibernético passou a ser possível na sociedade da informação, na qual a internet é tida como meio preponderante para se realizar todo tipo de tarefa, maximizando-se o valor antes atribuído à informação. Desse modo, para que seja possível uma real abordagem crítica sobre o que seja essa sociedade da informação é preciso, inicialmente, conhecer o seu conceito. Para tanto, recorre-se a Brittos (2002), para quem a informação é a transmissão de mensagens que possuem um significado comum entre o emissor (o que emite a mensagem) e o receptor (aquele que recebe a mensagem). Esta transmissão se dá, conforme o autor, por meio de um suporte tecnológico, ao qual se atribui a função de mediar o envio e posterior recepção da mensagem.

Existem dois pontos a serem abordados nessa etapa: o plano institucional e o plano metodológico. No que diz respeito ao plano institucional, destaca-se a necessidade de definir o grupo de pesquisadores e suas relações com os atores da situação. É importante também informar a todos os participantes sobre os objetivos do estudo e a metodologia empregada.

Para Castells (2002), toda informação guarda em si determinados aspectos para serem transmitidos ao receptor pelo emissor. São eles, conforme o autor, os seguintes: finalidade, consciência e objetivo. Isso, a seu ver, a tornaria como espécie de termo-fato, matéria-prima adotada para o conhecimento, revelando-se nela uma troca conforme o que dispõe o meio exterior. Nesse sentido, ainda segundo o citado autor, a informação pode ser definida a partir dos efeitos causados no receptor, tendo a sua essência explicada pelo fato de se tratar de algo cuja atuação se dá em direção à disseminação/redução de incertezas.

Realizando uma abordagem mais ampla, Brittos (2002) declara a possibilidade de contemplá-la, no âmbito da sociedade contemporânea, como a base do conhecimento. Desse modo, na concepção do autor, a importância da informação seria revelada em diversos aspectos da vida humana, como pessoal, profissional e econômica.

Seguindo ainda essa esteira de raciocínio, encontra-se em Ashton (2009) importante contribuição quando ele sustenta que a informação é algo que se atribui a um sujeito, demonstrando-se como um entendimento ou instrução que é transmitida sobre determinada situação. Nesse sentido, para o receptor, a informação demonstra a sua relevância ao se considerar que ela proporciona sair da visão inicial que ele tinha sobre certo aspecto ou assunto para, a partir daí, adentrar em um novo patamar.

Em outras palavras, a informação, conforme Ashton (2009), proporciona uma transformação de conhecimentos prévios sobre algo, o que a faz ser considerada importante para as comunidades, na medida em que é por meio dela que se concretiza o conhecimento, propagando-se o relacionamento e interação no meio social. Diante de tais considerações, é possível, portanto, contemplar a informação, na contemporaneidade, como sendo o mecanismo com maior importância para as comunidades, tendo em vista que ela propicia o relacionamento e a concretização do conhecimento no meio social.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizada reunião online com pessoas-chave, assim tidos alguns professores da instituição de ensino *locus* da pesquisa, atuantes nos diversos níveis de ensino oferecidos pela instituição, os critérios que definiram os atores foram: profissionais já familiarizados com a utilização de tecnologias atuando em cada nível de ensino oferecido na referida escola, (Ensino fundamental 1 e 2, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos) , para definição das estratégias educacionais possíveis diante o cenário posto. O objetivo desta reunião foi de dialogar com o grupo para mostrar a importância da utilização das TICs, a opinião dos indivíduos envolvidos sobre a familiaridade de cada um com softwares e aplicativos que pudessem integrar a rotina de relação ensino x aprendizagem. O intuito foi de compreender melhor as atividades e o cenário no qual serão planejadas e executadas as estratégias educacionais e como a informação pertinente ao processo é tratada nesta tomada de decisão.

Sanchez Filho (2005), por sua vez, dispõe que a sociedade da informação é estruturada a partir de um contexto que se volta à aceitação global, no qual é possível vislumbrar uma reconfiguração promovida pelo surgimento e vertiginoso desenvolvimento da tecnologia do modo de ser, de se relacionar, de agir e de existir das pessoas. Para o autor, esse contexto é o responsável por propor modelos de comunicação na contemporaneidade. Em função disso, o autor Sanchez Filho (2005) complementa o seu raciocínio dispondo sobre a impossibilidade de se separar, no contexto contemporâneo, a informação da tecnologia, diante da constante institucionalização e remodelação que essa última experimenta perante os avanços alcançados na área do conhecimento e das técnicas.

Para Ashton (2009), a sociedade da informação pode assumir representação como sendo uma sociedade na qual o uso da informação ocorre de forma intensa, o que faz com que ela figure como elemento que integra as mais variadas dimensões da vida humana. Entretanto, há que se consignar que, como relatado, por depender de suporte tecnológico para se propagar, a informação assume ares de fenômeno social, instaurado na contemporaneidade (ASHTON, 2009). Com isso, como bem explicado pelo autor, vislumbra-se a sociedade da informação como um *locus* social que caminha para a formulação de um processo de virtualização, que traz ao plano da possibilidade o acontecimento das coisas no universo virtual, contribuindo, assim, para se disseminar a informação e posterior construção do conhecimento.

Sobre tal perspectiva, é importante destacar a contribuição de Castells (2002) ao afirmar que tanto a inabilidade como a habilidade de dominação por uma sociedade da tecnologia, ou, também, de incorporação às transformações sociais experimentadas, contribui para a promoção de uma remodelação social. Segundo o autor, tal remodelação, por sua vez, ocorre em ritmo acelerado na contemporaneidade, traçando a história social e o destino da sociedade, sendo certo, porém, que essas modificações não ocorrem da mesma forma em todos os lugares, em uma mesma realidade e a um só tempo. Ao contrário, trata-se de um processo temporal, e, para alguns, até demorado (CASTELLS, 2002).

Brittos (2002), ao dispor sobre a produção e disseminação da informação, dispôs que tais atos ocorrem, inicialmente, em razão do processo de tradição da cultura oral, dantes armazenada em manuscritos, tendo sido transmitida às gerações

por meio de leituras coletivas que foram conduzidas em comunidades ou grupos restritos.

Segundo Castells (2002), um dos principais marcos para a propagação das informações na contemporaneidade, especialmente quanto ao ramo das comunicações, foi o desenvolvimento da imprensa gráfica, por Gutenberg, em cerca de 1450. Conforme o autor, desde então se passou a contemplar a possibilidade de divulgação das informações para um maior quantitativo de pessoas. Diante disso, e da consciência dos benefícios que poderiam ser experimentados pela introdução no cotidiano das pessoas, tanto alunos quanto profissionais da educação, do uso das ferramentas tecnológicas disponíveis e acessíveis ao grupo.

A esse respeito, Sanchez Filho (2005) introduz importantes anotações, ao dispor que o PC passou a ser determinante para a vivência na contemporaneidade do entranhamento no cotidiano das pessoas, considerando-se a ampliação de funcionalidades que alcançou com o passar dos anos, popularizando-se em razão da redução dos custos, tamanho e peso.

De acordo com Ashton (2009), nos primórdios do desenvolvimento tecnológico humano, vivenciou-se um avanço nos degraus evolutivos, transpondo-se as barreiras do desempenho das atividades agrárias dantes desempenhadas preponderantemente para se promover real industrialização no âmbito das cidades. Em consequência disso, como fora bem disposto por este autor, também foram experimentadas mudanças na estrutura social que vigia até então, revelando-se o seu impacto de tal monta que passou a se nominar esse período como sendo o da Revolução Tecnológica (ASHTON, 2009).

De toda sorte, o que se tem é que, com o decurso dos anos, a informação deixou de ser contemplada como mero processo local para alcançar um cenário globalizado. Com isso, segundo Madeira e Gallucci (2009), tempo e espaço foram reconfigurados, acelerando-se as práticas implementadas e encurtando ainda mais as distâncias.

A partir de então, como bem pontuam os autores, erigiu-se um novo modelo de sociabilidade, no qual a presença física de emissor e receptor já não apresenta essencialidade para o estabelecimento de uma relação. Além disso, a interação social

passou a se possível a qualquer hora e tempo, entre duas ou mais pessoas simultaneamente, encontrando-se em um ambiente virtual (SANCHEZ FILHO, 2005).

Sendo assim, conforme disposição de Sanchez Filho (2005), pode-se apontar no sentido de que a evolução natural da humanidade, experimentada ao longo das três últimas décadas, transformou a sociedade da informação de Castells (2002) em uma sociedade digital, cuja denominação se justifica pelo largo uso das tecnologias digitais em seu bojo difundido.

Ao se analisar o contexto contemporâneo, vislumbra-se que as redes de computadores e os sistemas de informação estão desempenhando importante papel primordial na construção de um ambiente cooperativo. É por meio de tais instrumentos que a comunicação se efetiva, conforme Lévy (2000), consubstanciando-se estas novas formas de conviver e de pensar em maneiras contemporâneas de interagir socialmente.

A globalização, pela concepção de Barreto (2006), tem condicionado a forma de estruturação da educação escolar e desenvolvimento do trabalho docente. A partir dela, os avanços científico-tecnológicos experimentados, que refletem nas salas de aula, estão inseridos no processo de globalização, sendo dela decorrente. Para a maioria dos gestores e professores, os desafios da educação escolar precisam ser enfrentados por meio da aplicação de TIC. Todos acreditam na sua capacidade de desencadear mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, bem como de ampliação do fosso estabelecido entre as práticas escolares e outras práticas sociais de alunos e professores. Não se pode negar que a globalização é um fenômeno de muitas faces, com influências nas áreas jurídica, religiosa, cultural, política, social e econômica, portanto comum a todo cidadão, de forma complexa (SANTOS, 2002), que trazem consequências profundas no processo educacional.

O fato é que ao longo dos anos, ficou cada vez mais notório que os caminhos da ciência moderna para os próximos tempos são, na verdade, caminhos multidisciplinares. As fronteiras entre as ciências estão se tornando cada vez mais confusas. No próprio contexto educacional, por exemplo, há uma ampliação de seus limites, não sendo possível, em seu âmbito, conceber o aluno como aquele centrado em um ser humano social, abstrato e historicamente descontextualizado. Ao contrário, precisa-se buscar, por meio da educação, compreender e interpretar esse contexto.

Tudo com o propósito de situar o aluno no sentido do ser humano e na compreensão do mundo de acolhimento (KARSENTI, 2010).

Nesse contexto, as TICs se expandiram, adentrando a diversas áreas da vivência humana com o propósito de facilitar a realização de atividades da vida diária. Contudo, como bem explanam Figueiredo e Mercado (2011), o uso das TICs não substitui a intervenção humana. Em outras palavras, conforme os autores, elas devem ser consideradas tão somente instrumentos para a transmissão de informações que, posteriormente, serão transformadas em conhecimento.

No âmbito educacional, ainda conforme Figueiredo e Mercado (2011), incumbe ao educador realizar a adaptação necessária ao seu uso, o que fará a partir da concepção de ambientes de aprendizagem em que a motivação se faça presente, por meio da criação de práticas, modelos e estratégias para maximizar os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

As primeiras vantagens elencadas sobre o uso de TIC por Silva et al (2018) podem ser assim resumidas:

- No campo da Medicina, o uso das TICs se mostrou fundamental para encurtar a distância entre médico e paciente. Atualmente, portanto, é possível que, estando ambos em locais diferentes e distantes entre si, realize-se consulta e se obtenha uma decisão pontual possível de ser informada à distância por informação, pelo paciente, dos sintomas que apresenta;
- As TICs favorecem a comodidade, ao permitir aos profissionais tomarem decisões de suas casas sobre questões diversas sem a necessidade de deslocamento até o local de trabalho;
- As TICs criam um ambiente no qual é possível promover a comunicação a nível mundial, sendo no âmbito da comunicação social que elas melhor desempenham o seu papel de favorecimento e facilitação da realização de atividades diárias.

Por outro lado, ainda conforme Silva *et al* (2018), existem desvantagens que devem ser consideradas, como, por exemplo, o fato de que, muito embora a internet e o computador exerçam importante papel facilitador na aquisição dos conhecimentos, é certo que existem riscos, como a exposição de dados pessoais na rede, além do

efeito “viciante” que a internet exerce sobre as pessoas, especialmente entre os mais jovens.

Além disso, conforme Silva e Correa (2014), deve-se considerar que, com o advento da internet e das TICs, as pessoas passaram a demonstrar maior dependência das máquinas, contribuindo tal situação para a redução das relações sociais presenciais entre os indivíduos. Também houve uma substituição, segundo o autor, da mão de obra humana por tecnologias aplicadas ao campo de trabalho. No entanto, segundo Silva *et al* (2018), isso não quer dizer que as pessoas se tornaram dispensáveis. Em muitas situações, ainda, é necessário a intervenção humana, não sendo possível, desse modo, concluir por uma substituição em massa da mão de obra humana pela tecnologia.

O fato é que, conforme Silva e Correa (2014), o uso das TIC tem as suas vantagens e desvantagens, estando entre estas últimas a desigualdade social em situações nas quais a discriminação social já existente é exacerbada com a adoção da tecnologia, quer pelo acesso às TICs, quer por outros aspectos a elas relacionados. Diante disso, ainda conforme Silva e Correa (2014), deve-se contemplar tais pessoas como excluídas digitais, indo essa concepção na contramão da ideia que, atualmente, vem se firmando, que é a de inclusão social.

Silva *et al* (2018) relembram, ainda, que, juntamente a estes infoexcluídos, encontram-se alguns docentes, que, muito embora reconheçam o avanço tecnológico e a necessidade de adaptação, têm dificuldades para segui-los, considerando o seu perfil, idade ou mera falta de tempo em razão dos muitos compromissos assumidos diariamente. No entanto, ainda conforme os autores, muitos já vêm se preocupando em adquirir habilidades e competências que favoreçam o manejo das TICs nas escolas, utilizando-as como ferramenta educativa e instrumentos pedagógicos facilitadores da comunicação do acesso.

3.2. REALIZAÇÃO DAS OFICINAS

As oficinas foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2021, às quintas feiras, das 17:30 às 19:30 tendo seguido os seguintes delineamentos:

*Os participantes considerados colaboradores essenciais foram pessoas-chave (professores da instituição de ensino *locus* da pesquisa);

*Os grupos realizaram as escolhas das ferramentas, justificando o motivo, aquilo que os instiga a utilizarem as ferramentas escolhidas;

*Definição da metodologia da oficina (estratégias, como pretende aplicar);

*Cada grupo descreveu sobre a aplicação da oficina (analisar a possibilidade de gravação das reuniões para o caso de lembrar alguma fala de algum colega; observar se estavam participativos, se mostraram interesse, se ressaltaram dificuldades);

*Avaliação, diante de cada apresentação foi analisado:

- Alcançou os objetivos propostos?

- Tema: a temática abordada retrata a realidade?

- Conteúdo: o conteúdo foi bem explorado, explicado e debatido?

- Ambiente: houve clima favorável à aprendizagem?

- Acompanhamento dos resultados: após a aplicação, foi apresentado um cronograma para que os professores agendassem o dia em que colocariam em prática o que aprenderam na oficina. Também foi recolhido deles um relato da dinâmica que eles realizaram. Esse relato foi composto também pela avaliação/observação feita pelo professor.

A proposta das oficinas é uma estratégia de pesquisa-ação colaborativa que não limita a experiência de apresentação das TICs a exemplos de como usá-las, mas inclui processos que proporcionam a todos a oportunidade de aplicá-las em situações das quais o corpo docente da instituição possa aprimorar seus trabalhos, incluindoicineiros e participantes, ambos iniciantes ou experientes, todos da mesma escola. No processo, uma ação comum é trazida à tona como forma de intervenção e colaboração. Trata-se de destacar a ação conjunta, em uma proposta de espaço público que permita o encontro dos participantes em um modelo organizacional específico.

Disposições de pensamentos e sentimentos podem ser percebidos, propostos e restaurados em cada sessão à medida que a atividade da oficina se desenrola. As conferências não se definem apenas pelas características dos objetos que orientam o

trabalho de cada oficina, neste caso, as TICs, e as formas como estão disponíveis, e as formas como os participantes estão dispostos a agir, constituem um campo que se demarca a cada momento.

No campo das TICs, cria-se um espaço público, o espaço digital. A oficina amplia essa experiência desenvolvendo outro programa, o programa em grupo. Por isso, desenvolvemos três programas de conexão: coletivo na escola, digital e oficina. No agenciamento entre digital, escolar e coletivo, surgem questões de coordenação de ações – aprendizagem – e a necessidade de diferentes configurações de suas habilidades. É neste contexto que as oficinas são descritas como uma ferramenta metodológica especial para monitorar os processos. Esse comportamento colaborativo ajuda o trabalho a ser afetado e, quando afetado, transforma e cria novas formas de ação.

Ao criar um campo coletivo, a oficina se constitui em uma importante ferramenta de pesquisa. A composição desse campo coletivo prescreve que, nas interações entre educadores, todos participem compartilhando graus variados de conhecimento local.

A materialidade compartilhada também constitui um dos participantes dessa ação compartilhada, definindo o mesmo domínio compartilhado de experiência, ação e possibilidade. A especificidade de cada objeto é o que impulsiona o funcionamento da oficina, pois cada recurso suportado possibilita um tipo diferente de compartilhamento. No caso de nossas oficinas, o TIDC é protagonista no chamado para fazer juntos, pois os professores não são apenas consumidores das informações contidas em cada oficina, mas também contribuem para a produção ou "escrita" de seu desenvolvimento. Nesse caso, o papel da tecnologia é regular a possibilidade de criação.

Essa ação conjunta permite o estabelecimento e reconfiguração de conexões entre os participantes durante a oficina. Reconfigure seu relacionamento consigo mesmo. Essas novas conexões expandem o espaço experimental para o eu e a educação. À medida que um participante insere informações, ele interage simultaneamente com outros participantes e experimenta sua própria contribuição para a equipe. Experimente o fluxo de informações das TICs, seja som ou imagens, enquanto você está imerso nele. Ciclos de atenção entre as TICs e o autofoco. Ao mesmo tempo em que se concentram no processo educativo, consideram-se focados

no processo de criar e compartilhar. Como se houvesse dois lados de uma mesma experiência, o participante se vê como parte de um processo e pode se surpreender com algumas coisas que diz, como se comporta, ou com os pensamentos que dá e é dado a aceitar e finalmente frutificar experiências de escrita em software. A proximidade da educação e da tecnologia exige essa experiência que os participantes em situações inusitadas, que antes não as percebia como praticidade para o desenvolvimento do trabalho.

Por outro lado, esta experiência consigo mesmo e com o mundo das TICs também pode ser acompanhada pelos participantes do workshop. Eles também participam de workshops como participantes do processo e não são responsáveis por ensinar habilidades específicas para um melhor desempenho em TIC. Aqui, não é problema confirmar que a composição desse espaço público é homogênea, mas levar em conta a organização hierárquica entre participantes experientes ou entre participantes e participantes da oficina como parte da configuração da oficina como estratégia metodológica.

As oficinas são projetadas para acompanhar a experiência, o desenrolar da ação e seu desenrolar a cada momento por meio de ferramentas virtuais, conversando com os participantes ou apenas acompanhando seus movimentos.

As instruções fornecidas aqui envolvem três grupos que buscam investigar o processo de aprendizagem colaborativa com as TICs: a) oficina sobre CANVA, utilizando-o como recurso para produzir cartões, convites, apresentações que tinha por objetivo propiciar a aproximação dos participantes da pesquisa com a ferramenta, com a intenção de aprimorar o trabalho já realizado por eles, propondo uma nova forma de gerar apresentações mais lúdicas de maneira a entusiasmar aos espectadores. b) oficina com powerpoint, que tinha por objetivo explorar o uso que alguns dos participantes já faziam dessa ferramenta, criando apresentações integradas ao google meet. c) oficina sobre Excel, dialogou e apontou situações do uso corriqueiro dos professores como geração de tabelas para aproveitamento e frequência de maneira online permitindo o acesso das informações também aos supervisores e secretaria.

Os participantes da pesquisa foram todos os professores da escola pesquisada. Eles foram convidados a ingressar nas oficinas a partir do contato da pesquisadora.

3.2.1 Perfil dos professores atuantes 2021

Gráfico 1

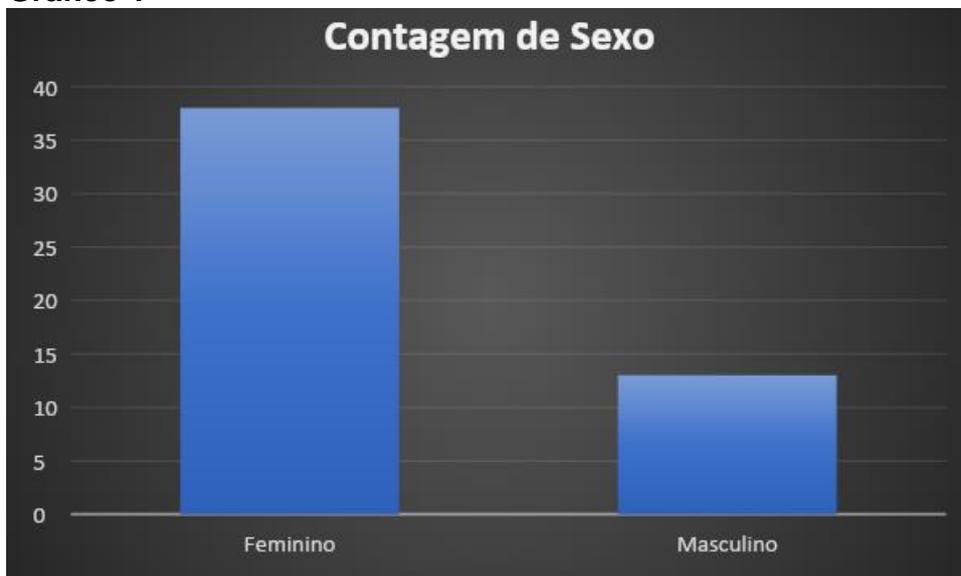


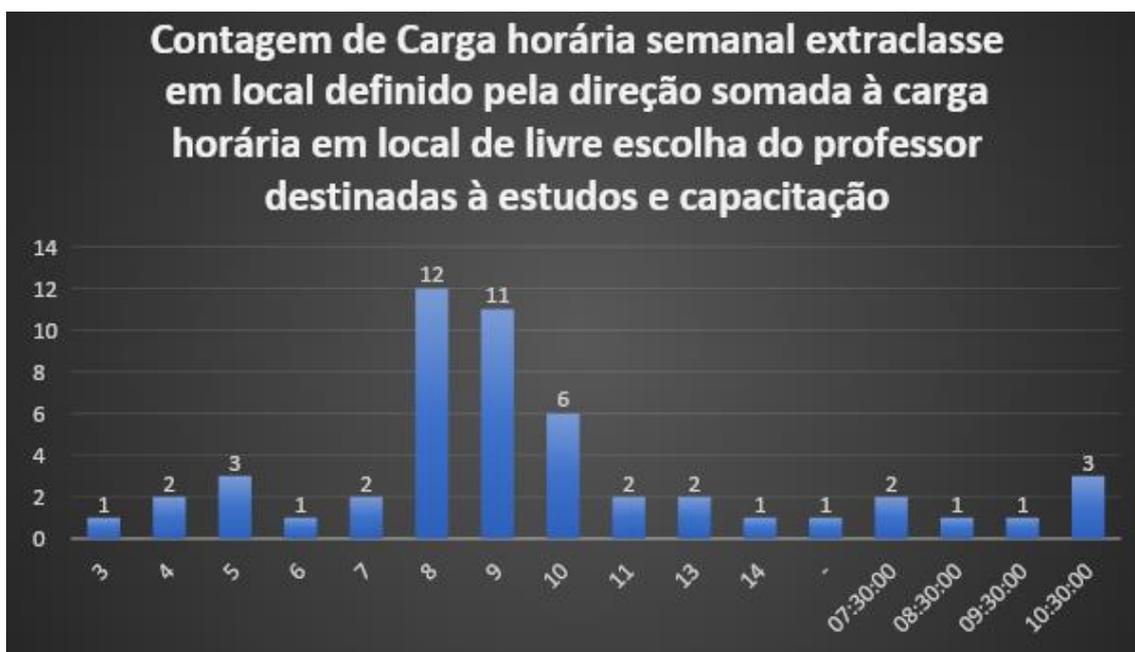
Gráfico 2



Gráfico 3



Gráfico 4



3.2.2 .Perfil dos oficinairos

Tabela 1

Disciplina	Sexo	Situação funcional	Idade	Nº de horas na docência	Carga horária semanal extraclasse em local definido pela direção somadas à carga horária em local de livre escolha do professor destinadas à estudos e capacitação
Língua portuguesa	Feminino	Efetivo	42	27	13
Matemática	Feminino	Convocado	29	12	6

Geografia	Feminino	Efetivo	40	27	13
Geografia	Masculino	Convocado	28	16	8
Ciências/ Biologia	Feminino	Convocado	35	10	5
Língua inglesa	Feminino	Convocado	34	16	8
Regente de turma – 2º ano fundamental	Feminino	Efetivo	46	18	9
Regente de turma – 3º ano fundamental	Feminino	Convocado	46	18	9
Professor da sala de recursos	Feminino	Convocado	41	16	8
Professor de apoio à comunicação	Feminino	Convocado	41	20	10

No primeiro encontro, a pesquisadora apresentou o projeto e osicineiros, que se desenvolveu de forma virtual apresentando sugestões de como utilizar o CANVA, PowerPoint e o Excel na realidade do trabalho docente.

Nas oficinas realizadas foram utilizados os aplicativos CANVA, PowerPoint e o Excel em celulares e computadores para a exploração de diferentes aplicações. Durante as oficinas, osicineiros propuseram desafios nos quais os professores deveriam utilizar os aplicativos para desenvolverem situações úteis no cotidiano educacional.

Ao final de cada encontro, era realizada uma roda de conversa com os participantes sobre a experiência na oficina. Os registros dos encontros foram realizados por cada grupo deicineiros e encontram-se anexados nesta dissertação.

As tabelas e os gráficos gerados a partir delas mostram o perfil dos professoresicineiros e os demais professores que participaram das oficinas. Esses materiais apontam também que tanto efetivos quanto contratados, jovens ou mais velhos, homens ou mulheres, com muitas aulas ou poucas aulas fizeram parte do estudo, e

todos fizeram uso do que aprenderam, aliás era uma das exigências, aprendiam na reunião e na semana seguinte aplicavam de acordo com sua necessidade ou adequação ao planejamento e voltavam para discutir com o grupo sobre a utilização.

Osicineiros foram convidados por demonstrarem mais intimidade com o tema, utilizaram a carga horária semanal em local de livre escolha para prepararem as oficinas e para se organizarem, e as mesmas aconteciam nos momentos de reunião de módulo obrigatório, formação pedagógica definida pela direção escolar.

4 INTERFACES ENTRE A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Nos últimos anos, pesquisas sobre a formação de profissionais da educação atraíram a atenção de renomados pesquisadores em vários países do mundo, incluindo o Brasil, tendo em vista que a formação de profissionais da educação é um dos elementos essenciais, entre outros, para assegurar o direito à educação constitucionalmente assegurada a todos. Porém, assegurar uma educação de qualidade requer vários mecanismos, incluindo-se que os profissionais da educação tenham acesso a uma educação de qualidade e estejam cientes de seu compromisso político, ético e social.

A concepção de profissionais da educação para este estudo inclui todos os que atuam na área educacional e estão em exercício efetivo, com formação em cursos reconhecidos, de acordo com o disposto na Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que modificou a redação anterior do artigo 61 da Lei nº 9.394/1996, que passou a vigorar da seguinte forma:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

Posteriormente, em 2017, a Lei nº 13.415 inclui dois outros incisos ao *caput* do artigo 61. Portanto, a formulação atual desse dispositivo da Lei nº 9.394/1996 é a seguinte:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Além dos dados empíricos da pesquisa dos profissionais da educação, buscou-se realizar uma análise documental da legislação educacional em nível nacional, abordando o estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia e seus elementos históricos com o intuito de compreender as implicações legais deste componente no currículo formativo docente inicial, estabelecidas, em particular, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996); no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014), com validade estabelecida para o período de 2014 a 2024; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos

Profissionais de Educação – Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015; na Resolução CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009; nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs, de 2013; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas pela CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Toda a legislação nacional referente à formação de professores disponibilizada ao longo dos anos tratou de forma imperativa no processo de ensino-aprendizagem, implicando, a partir desse momento, a manutenção de uma direção de continuidade e a promoção do ensino, em que o ato educativo não é limitado à transmissão de informações ou visualização do caminho a seguir. Antes, apresenta-se como um processo bem mais completo, com foco direcionado para auxiliar o indivíduo de forma internalizada, a tomar consciência de si e dos outros (BASTOS, 2017). Tem-se, portanto, um cenário em que o processo formativo deixou de ser apenas de transmissão e recepção de informações para refletir um aprendizado significativo, na medida em que o indivíduo passa a ser sujeito de seu próprio aprendizado.

Nesse contexto, o processo de formação docente está relacionado à educação em si. Assim, importantes são as considerações de Bandeira (2006), ao relatar que, para se compreender a formação de professores no desenvolvimento de conhecimentos acerca do ensino, é preciso que se reconheça que isso requer desenvolvimento político e profissional adequados, tendo em vista o local em que o professor desempenha o seu mister. Diante disso, trata-se de um processo estritamente necessário, por exigir o estabelecimento de uma relação entre o conhecimento e a ação embasada em seus pensamentos e ações, com disponibilidade para o aprendizado da arte de ensinar, buscando, com isso, acender as luzes para iluminar um caminho que ainda não está iluminado (BASTOS, 2017).

Em março de 2020, com a declaração, pela OMS, do estado de pandemia da Covid-19, os Estados brasileiros gradativamente foram tomando medidas para interditar as atividades de circulação de pessoas, adotando medidas de isolamento social. Nesse momento, as atividades educacionais de diferentes modalidades e níveis de ensino foram suspensas a partir da publicação, pelos entes estaduais, de decretos estabelecendo tal medida. Passado algum tempo, as instituições privadas,

quer da Educação Básica, quer da Educação Superior, seguindo orientações do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação, passaram a implementar plataformas de aprendizagem nos moldes já utilizados na Educação à Distância – EaD. Também isso ocorreu com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, em diferentes graus de adesão (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMAN, 2020).

Em relação às universidades, tendo em vista já ter o ano letivo iniciado na maioria delas, o argumento primeiro das instituições de ensino foi de que nem todos os estudantes conseguiriam ter acesso à internet, bem como equipamentos ou, até, o letramento digital necessário para essa medida, de forma que a realização de atividades remotas se fizesse possível (MACEDO; ORNELLAS; BOMFIM, 2020).

Desse modo, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos da América – EUA e na Europa, em que houve a migração do ensino presencial para o remoto em poucas semanas em muitas universidades, no Brasil, as universidades federais justificaram que a falta de formação discente e docente e a limitação do acesso à tecnologia não abriria possibilidades para a transposição das disciplinas para o ensino remoto. Assim, à exceção de universidades com maior concentração em determinadas áreas do conhecimento, como, por exemplo, as de Alfenas, Itajubá e Lavras, dentre outras (MACEDO; ORNELLAS; BOMFIM, 2020), as demais tão somente suspenderam as atividades de ensino, entabulando negociações para a retomada na modalidade remota a partir de agosto de 2020, ou seja, em torno de 150 dias após a suspensão das aulas presenciais, e, ainda assim, em algumas delas foram indicadas atividades suplementares ao calendário acadêmico que tinha sido planejado originalmente para o ano letivo de 2020 (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMAN, 2020).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, um total de 165 países foi afetado pela pandemia da Covid-19. Contabilizando o quantitativo de crianças e jovens que neles moram, soma-se 1,5 bilhão de pessoas, o correspondente a 87% da população estudantil mundial. Diante dos desafios percebidos nesse novo contexto, a Unesco lançou a campanha “*Learning Never Stops*” (“O ensino nunca para”, tradução livre), organizando um portal em que disponibilizava para os países soluções para o enfrentamento dessa nova situação, permitindo, assim, o uso desses dados por pesquisadores e responsáveis pela

elaboração de políticas educacionais dos países afetados pela doença (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

As universidades públicas brasileiras se encontraram, porém, diante de dois dilemas: um, relativo à histórica rejeição da modalidade do ensino à distância, com a sua baixa aplicação entre elas e associação negativa à massividade da oferta da mesma pelo setor privado; e uma precariedade no conhecimento das condições sociais dos seus alunos, bem como da dificuldade de estabelecer contato individual com os mesmos. Este tipo de situação ensejou o aumento de esforços ao longo de vários meses, abrangendo desde a realização de pesquisas do tipo survey acerca do uso de computadores e dos desafios experimentados na prática em relação ao acesso à internet entre docentes e estudantes, até a edição de editais e outras medidas para licitação e compra de equipamentos e pacotes de dados para cadastro dos estudantes que se interessavam pela doação dos mesmos (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMAN, 2020).

Conforme Macedo, Ornellas e Bomfim (2020), no que tange à educação no nível superior, a imputação ao acesso à tecnologia como justificativa para interromper as atividades acadêmicas, não obstante desde 2019 a maioria dos alunos já utilizarem essa modalidade de ensino, se deve, na realidade, ao fato de que, a despeito da criação e implantação da Universidade Aberta do Brasil – UAB no Brasil, por meio do Decreto nº 5.800/2006, o fato é que, a partir da década de 2010, a matrícula de modalidades à distância apresenta queda progressiva entre as Instituições Federais de Educação Superior – Ifes.

Em 2013, em função da expansão da educação superior federal por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, as matrículas na EaD apresentaram um comportamento errático (MACEDO; ORNELLAS; BOMFIM, 2020). Posteriormente, o pico observado em 2017, quando se registrou um quantitativo de 101.395, representou um crescimento de aproximadamente 40% naquele ano em comparação com o anterior, quebrando, assim, a tendência de queda que se vinha observando. Porém, em 2018 e 2019, o cenário foi de queda novamente, com 8% e 12%, respectivamente, registrando-se em 2019 um total de 81.119 matrículas na modalidade EaD em Ifes. No setor privado, contudo, o movimento foi inverso: as matrículas na EaD apresentaram crescimento

ao longo da década, de modo que, em 2019, o quantitativo registrado superava em três vezes o identificado em 2010 (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020).

Retomando o olhar para a educação na pandemia da Covid-19, tem-se em alguns autores, como Macedo, Ornelass e Bomfim (2020), Santos Júnior e Monteiro (2020), e Rodrigues, Pinheiro e Vasconcelos (2021) a concepção de que os conceitos de Avaliação Remota Emergencial e ERE são os mais adequados para descrição das práticas registradas na primeira fase de enfrentamento da pandemia. Isso porque, para os autores, não se teria, de imediato, iniciativa no sentido de rever a dinâmica da EaD nas instituições; antes, o que se buscou foi construir respostas emergenciais para atendimento durante o período de suspensão presencial de várias atividades da vida diária – dentre elas, as educacionais.

Com o desenvolvimento das TICs, a sociedade passou a pensar em novas formas de organização social, econômica, política e educacional, hoje chamada de Sociedade da Informação – SI (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020). Foram, pois, profundas transformações experimentadas nas práticas sociais impostas por esse novo cenário.

Devido a essas transformações, a realidade passou a espelhar novos paradigmas educacionais trazidos por esse rápido crescimento das TICs em escala mundial. Sendo assim, o grande desafio que se coloca aos docentes e gestores é o de pensar a educação do século XXI para essa sociedade da informação, por meio de um ensino que promova desafios que colaborem para a inserção do indivíduo na sociedade contemporânea, engendrando novas formas de viver, trabalhar, relacionar-se, produzir e oferecer serviços (MACEDO; ORNELLAS; BOMFIM, 2020).

Tudo isso sem desconsiderar que o impacto da Internet levou essa nova geração de jovens a buscar não apenas informações, mas a criar complexos entrelaces educacionais, sociais e globais, contribuindo, portanto, para o surgimento do que se passou a denominar sociedades virtuais. Em Santos Júnior e Monteiro (2020) é possível identificar quatro forças ou fatores impulsionadores da rápida expansão dessas sociedades no mundo moderno, sendo eles os seguintes: o desenvolvimento de economias globais; as políticas nacionais de apoio à Internet; o

crescente letramento digital da população; e a melhoria gradual das infraestruturas tecnológicas disponibilizadas à população em geral.

Tais forças impulsionadoras, conforme Santos Júnior e Monteiro (2020), estão relacionadas às seguintes esferas de incidência: as economias globais e o letramento digital da população às esferas individual, grupal e corporativa, refletindo, respectivamente, nas seguintes formas sociais virtuais: teletrabalho/teleaprendizagem, equipes virtuais e organizações virtuais. Já as políticas de apoio e a infraestrutura tecnológica impactam as esferas comunitária e social, produzindo como formas sociais virtuais as comunidades e a sociedade virtual.

O fato é que, com a globalização, as empresas expandiram os seus mercados para diferentes continentes, de modo que o uso das TICs passou a ser largamente adotado para se inserirem no comércio mundial. Assim, conforme Rodrigues, Pinheiro e Vasconcelos (2021), as políticas de apoio firmadas entre diferentes países alavancaram o processo de teletrabalho, que se firmou no mercado global, trazendo a necessidade de capacitação de pessoal em diferentes partes do mundo e ampliando o mercado de teleaprendizagem.

Desse modo, países mais desenvolvidos aumentaram seus investimentos em TIC, melhorando suas infraestruturas e redes de comunicação, ajudando seus cidadãos a enfrentarem os desafios do comércio (*e-business*), do trabalho (*e-work*), da governabilidade (*e-governance*) e da educação (*e-learning*) (RODRIGUES; PINHEIRO; VASCONCELOS, 2021).

Nesse cenário, pode-se observar que, a cada dia mais, os indivíduos se veem inseridos na sociedade virtual, trazendo à população a necessidade iminente de novas práticas de letramento que envolvam ferramentas e recursos digitais (novos letramentos), sendo necessário, diante desses multiletramentos, que se renove as velhas formas de tratar tais fenômenos, já que, conforme Lemke (2010, p. 457-458):

Não é mais suficiente imaginar que as sociedades são 'mentes' individuais e autônomas de algum modo dissociadas do mundo material. Não podemos continuar pensando que exista apenas um 'letramento' o que isto seja apenas o que mentes individuais fazem quando confrontadas com um símbolo de cada vez.

Para o autor, é preciso abandonar o paradigma dos letramentos convencionais, centrados que são nas culturas valorizadas do impresso, e abrir espaço para os novos letramentos advindos das novas tecnologias, tendo como pressuposto que “[...] toda comunidade transformada, potencialmente representa um novo letramento. Todo novo sistema de práticas convencionais para comunicações significativas já é um novo letramento, englobado em novas tecnologias” (LEMKE, 2010, p. 460-461).

Diante de tais apontamentos, é importante, também, que se considere o grande avanço experimentado na área educacional, principalmente nas questões da EaD, com significativo uso no âmbito das instituições de ensino superior. É nesse contexto que entra a definição de aprendizagem autodirigida, que está relacionada ao avanço das TICs e da eliminação de barreiras, temporais e físicas, que ela proporciona, facilitando a troca e a migração de informações e ideias, promovendo a globalização cultural e econômica (RODRIGUES; PINHEIRO; VASCONCELOS, 2021).

O fato é que, no momento em que a educação é cada vez mais necessária, as possibilidades de um ensino aberto, autodirigido e sem fronteiras são fortalecidos. Nesse processo, as pessoas, com ou sem a ajuda de outros, tomam a iniciativa de diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, formular objetivos e identificar os recursos humanos e materiais para aprender.

Nesse sentido, cite-se ainda Moura (2006), segundo quem o ambiente e os seus elementos compositores formam um conjunto que impacta diretamente as pessoas nele inseridas. Em relação ao espaço escolar, tem-se que este é elaborado com a previsão de espaços para a realização de trabalhos com determinados métodos que não são duradouros, motivo pelo qual se torna necessária a realização de reciclagem, o que, porém, nem sempre ocorre em consonância com a velocidade do espaço construído. No aspecto educacional, para o autor, o ponto mais importante a se considerar é referente a edificações que possam ser adaptadas e modificadas, prevendo, também, as necessidades específicas de cada época.

Soares Neto *et al* (2013), por sua vez, ressalta ainda que, além da relevância que o espaço construído tem, outro fator de grande impacto no desenvolvimento didático dos alunos é referente às condições ambientais da sala de aula. Nesse contexto, de acordo com os autores, elementos como temperatura, acústica,

ventilação, insolação e luminosidade são bastante relevantes, pois podem impactar fatores diversos como o desempenho acadêmico dos discentes, a sociabilidade e até a sua saúde.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que, atualmente, a tecnologia integra, de forma crucial o cotidiano de crianças, jovens e adultos. A sua utilização, que se torna mais acessível a cada dia, permeia o desenvolvimento das diversas atividades da vida humana, e espera-se que surjam muitas implicações e consequências.

Na educação, o impacto do uso das novas tecnologias tem sido particularmente grande, e não sendo distante o pensamento que neste contexto, houve uma verdadeira revolução, isso porque uma ressignificação vem sendo promovida na sala de aula, como espaço de interação e de construção de saberes.

Atualmente, giz, quadro negro e livro não são mais os únicos instrumentos didáticos à disposição dos professores para auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem, pois, com um simples aparelho móvel com acesso à internet, é possível acessar em grande quantidade de informação, promovendo uma dinâmica de ensino, tornando-a mais interativa e interessante.

O fato é que as relações ensino-aprendizagem estão mudando e a tecnologia é a grande responsável por promover essa transformação. Porém, além dos professores, é preciso considerar também que as instituições de ensino devem estar atentas a esse novo contexto, caso queiram manter um status atualizado, não sendo consideradas obsoletas, desatualizadas ou mesmo ineficazes.

Porém, se por um lado não há dúvidas sobre a urgência de investir na formação acadêmica dos professores, para que reconheçam a importância da utilização das tecnologias digitais como ferramenta de ensino em um contexto em rápida mutação como o atualmente vivenciado; por outro lado, as escolas devem fornecer-lhes as ferramentas necessárias para esse fim, ou seja, devem oferecer uma boa estrutura física, com ferramentas adequadas para promover a inclusão digital e oferecer condições pedagógicas favoráveis a isso.

Podemos observar também, ao analisar o contexto das escolas contemporâneas, principalmente aquelas pertencentes à rede pública de ensino, é possível que a espera para encontrar o cenário idealizado, que expressa uma educação concebida nesses termos, seja frustrada, principalmente em um país

marcado por graves problemas socioambientais e econômicos, e profundas desigualdades sociais como é o caso do Brasil. Essa afirmação torna-se ainda mais real se considerarmos que, nas escolas privadas, ver essa falta de estrutura já é mais difícil, visto que, sendo financiadas pelos pais, exigem dessas instituições uma educação de qualidade e uma boa estrutura física para acomodar os seus filhos. É neste diferencial que esta dissertação se concentrará ao longo de seu desenvolvimento.

A este respeito, porém, é necessário sublinhar que as repercussões decorrentes das diferenças visadas atingem um direito constitucionalmente garantido a todos, nomeadamente a educação, uma vez que ao Estado, juntamente com a família, tem o dever de a sua promoção e incentivo, com a colaboração da empresa. Tudo isso com vistas a promover o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, dadas as grandes disparidades entre os sistemas de ensino público e privado, parece que essas são, ao mesmo tempo, as causas e as consequências das graves fraturas sociais que configuram a realidade brasileira contemporânea.

As reflexões que foram construídas ao longo deste trabalho permitiram ao aluno compreender a profundidade da ligação entre o ensino (o ato de ensinar) e o papel do professor na sociedade em um determinado momento histórico, e como esse papel enfrenta resistências à mudança em sua essência.

De maneira geral, ao se analisar a formação universitária, é possível apontar que ela ainda se pauta na busca de uma organização curricular que possibilite uma ação docente pautada por um aporte teórico-metodológico do curso, na superação de afirmações de “como a teoria é diferente na prática”. Em decorrência disso, originou-se de uma construção histórica que foi fortalecida pela ação política e ideológica do Estado, instrumentalizada por um currículo tradicional.

A escolha profissional pela docência ainda se articula com a ideia da escola como extensão do lar e também com a necessidade do mercado de trabalho e seus instrumentos de controle de acesso à educação. O movimento escolar deixou como um de seus legados o entendimento de que a formação inicial de professores deve se

basear em pressupostos teóricos e sua relação com a prática e a organização metodológica do ensino.

É cada vez mais claro que a luta por um currículo que comece a construir os conceitos de transmissão do ensino não pode ser fragilizada. Apesar dos avanços na discussão e na produção científica sobre como abordar a questão do sistema educacional em nosso país, ainda encontramos professores com compreensões pouco complexas sobre o ato de ensinar.

Pode-se dizer que os estudos sobre representações sociais têm muito a ver com a formação de professores. Como poderíamos argumentar, os desafios são muitos, mas temos o compromisso de defender um projeto educacional mais democrático e comprometido. Muitas são as tempestades que influenciam a identidade e a prática dos professores. Essa dinâmica deve ser vista como um motor que nos permite compreender e transformar a estrutura política e social em que nos encontramos hoje.

Assim, diante do que foi apresentado, acredita-se que os objetivos da pesquisa foram devidamente cumpridos, bem como respondida a questão-problema inicialmente enunciada. Todavia, sugerem-se novos estudos para dar continuidade à pesquisa, já que nenhuma investigação é capaz de esgotar a totalidade de possibilidades de novas informações e conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- AZEVEDO, J. M. L. **O Estado, a política educacional e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica.** In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão da educação: impactos, perspectivas e compromissos.* 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BANDEIRA, M. **Atos infracionais e medidas socioeducativas.** Florianópolis: Editus – Editora da UESC, 2006.
- BASTOS, M. J. **Os desafios da educação brasileira. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 2, v. 14, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília-DF, 2009. Publicado DOU de 07/08/2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no DOU de 23/12/1996.
- CANDAU, V. M. **A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância.** In: CANDAU, V. M. (Org.) *A didática em questão.* Petrópolis: Vozes, 1984.
- DESROCHE, H. **Pesquisa-ação dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa.** In: THIOLENT, M. (Org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche.* São Carlos: Edufscar, 2006. p. 33-68.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem,** São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan-jun. 2007.

FREITAS, H. C. L. **As novas políticas de formação dos educadores.** In: Formação do educador, Educação, demandas sócias e utopias. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul. **Relatório Técnico.** São Paulo: OEI/CAPES, 2013. 2v.

GÓMEZ, A. I. P. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo.** In: V Simpósio Paulista de Educação Física, MOTRIZ, v. 3, n. 1, **Anais...** jun. 1997.

GUEDES, C. **Estudo associativo do nível socioeconômico com os hábitos de vida, indicadores de crescimento e aptidão física relacionados à saúde.** Dissertação de Mestrado: UFRGS, 2002.

HERRERA, Leandro. A pandemia do coronavírus pode mudar para sempre a educação. **Revista Negócios (on-line)**, abr. 2020. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/colunas/noticia/2020/04/pandemia-do-coronavirus-pode-mudar-para-sempre-educacao.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. A. **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes, EDUFPI – Conselho Estadual, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Henrique/publication/304056716_PESQUISA_COLABORATIVA_do_isolamento_docente_a_partilha_entre_pares/links/5764f9c308aedbc345ed14a8/PESQUISA-COLABORATIVA-do-isolamento-docente-a-partilha-entre-pares.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

LÜCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PERALTA, H.; COSTA, F. A. **Competência e confiança dos professores no uso das TICs.** Sísifo. Revista de Ciências da Educação. 2007.

THIOLLENT, M. J. M. Action research and participatory research. An overview. **International Journal of Action Research**, v. 7, n. 2, p. 160-174, 2011.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, 2014.

WEBER, M. **Weber uma biografia**. São Paulo: Casa Jorge Editorial, 2003.

ZEICHNER, K. Teacher research as professional development for P12 educators in the U.S. **Educational Action Research**, v. 1, n. 2, p. 301- 325, 2003.

ANEXOS

1. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pesquisando com os professores

1º encontro 26/05/2021

RESUMO DAS AÇÕES

Sobre a colaboração, temos o intuito de realizar a pesquisa COM os professores e não SOBRE os professores.

Colaboradores "linha de frente":

10/06 GRUPO 1	02/07 GRUPO 2	05/08 GRUPO 3	19/08 GRUPO 4
EXCEL	PADLET/ JAMBOARD/ CANVA		

Colaboradores "essenciais": Todos os professores da GT

-escrever sobre a escolha, qual o motivo, o quê os instiga a utilização da ferramenta escolhida.

-definição da metodologia da oficina (estratégias)

-descrever sobre a aplicação da oficina, (importante gravar as reuniões para o caso de relembrar alguma fala de algum colega), se estavm participativos, se mostraram interesse, se ressaltaram dificuldades, quais....), ou seja, realizarão uma avaliação desse acontecimento :

- Alcançou os objetivos propostos?

- Tema - A temática abordada retrata a realidade?

-Conteúdo - Foi bem explorado, explicado e debatido?

-Ambiente- Houve clima favorável a aprendizagem?

- acompanhamento dos resultados; após a aplicação apresentarão um cronograma para que os professores agendem o dia em que porão em prática o que aprenderam na oficina, e recolherão deles um relato da dinâmica que eles realizarem, e esse relato deverá ser composto também pela avaliação/observação feita pelo professor:

- Alcançou os objetivos propostos?

- Tema - A temática abordada retrata a realidade?

-Conteúdo - Foi bem explorado, explicado e debatido?

-Ambiente- Houve clima favorável a aprendizagem?

Grupo 1

Vinculação de Planilhas

M.L. e A.C.M.

Diante do cenário pandêmico, vivido em 2020/2021, as formas e as ferramentas de trabalho sofreram intensas mudanças, não sendo de fácil adequação para a grande maioria dos envolvidos ao sistema educacional.

Através do convite, da elaboradora deste respectivo trabalho, nós do “Grupo I” pensamos em possibilidades para que o trabalho burocrático existente no cotidiano escolar pudesse ser facilitado, principalmente com vindouro fim de bimestre. Devido a já utilização da ferramenta “Planilhas Google” (Google Sheets), buscamos alguma forma de reduzir o tempo gasto e sistematizar o preenchimento das planilhas da escola.

Após uma quinzena em estudos, acreditávamos estar com pleno domínio da função “IMPORTRANGE”. Através dessa função, seria possível a automatização da transcrição de notas e informações de planilhas pessoais (dos professores) para planilhas coletivas (da escola). Além da facilidade que poderia ser criada para os professores, ao reduzir o tempo gasto com burocracias, permitiria a escola checagem das planilhas por eventuais equívocos ou erros futuros.

No dia da realização da oficina (10/06/2021), houve a divulgação do retorno as aulas de modo presencial. A medida anunciada, por parte da Secretária de Estado da Educação, não era suficientemente clara ao sistema híbrido e nem aos protocolos sanitários que deveriam ser adotados. O anúncio gerou extremo desconforto aos professores, que ainda não vacinados, estariam expostos a Covid-19.

A reunião foi realizada via Google Meet às 18:00h, questionamentos e anseios ao retorno presencial foram expostos pelos professores e debatidos junto a supervisão e direção. Somente após isso e todos com os ânimos abalados, demos início a oficina.

O professor A.C.M. introduziu o assunto questionando e relatando o tempo gasto para a formulação, preenchimento e transcrição da participação e desempenho dos alunos no “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” (REANP). Apresentando a ferramenta “Planilhas Google” como forma de facilitar e comprovar os trabalhos realizados.

Com uma planilha pré-construída, disponibilizada posteriormente aos professores, foi exposta a possibilidade utilização como uma planilha de notas. Dessa forma, com o preenchimento ao longo do bimestre, seria apresentado a somatória das notas, juntamente com a assiduidade dos alunos.

Encaminhando para a vinculação com a “Planilha Controle” (planilha de resultados gerida pela escola), o professor A.C.M. demonstrava-se nervoso em apresentar uma oficina aos seus colegas de profissão. Ao realizar a aplicação da função “IMPORTRANGE”, obteve sucesso ao vincular as informações do 1º Bimestre. Quando foi realizar a vinculação das informações do 2º Bimestre, devido a uma desatenção do mesmo, obteve como resultado a mensagem “#ERROR” em todas as células da planilha.

O nervosismo inicial rapidamente se transformou em constrangimento e a solução para o problema parecia não existir. Os minutos de vergonha, por não conseguir corrigir o erro, pareciam se tornarem uma eternidade de silêncio na reunião. A professora E.C., rompeu o constrangimento existente por todos e avisou ao apresentador da existência de um simples “.” nas células a serem vinculadas. Pronto, problema resolvido.

Devido aos fatores ocorridos neste dia, nós do “Grupo I”, avaliamos o desempenho da oficina apresentada como insatisfatório. Somente 9 professores, dos 34, a qual oficina foi aplicada fazem uso da função “IMPORTRANGE”. O erro cometido pelo professor A.C.M., intensificou o receio de muitos com o “computador”. Mesmo diante de um público de professores, ferramentas tecnológicas ainda podem ser um “bicho de sete cabeças”.

Acreditamos que os problemas vivenciados ajudaram os outros grupos a tornarem suas oficinas mais assertivas e produtivas. Desta forma, ficamos felizes com a participação do presente estudo, pelo aprendizado de alguns poucos professores,

pela contribuição com outros grupos e com nossa própria experiência na aplicação de uma oficina.

Agradecemos a oportunidade e confiança em nosso trabalho.

Grupo 2



Relatório geral: Oficina com os professores

Tema: Canva e suas funcionalidades.



Em tempos de pandemia, onde o sistema de ensino sofreu inúmeras transformações, fez-se necessário que, gestores, professores e alunos se reinventassem.

Trocamos o quadro negro pelas lousas interativas e os cadernos por formulários virtuais.

A situação em que vivemos nos afastou fisicamente e nos aproximou virtualmente e, pensando em toda essa tecnologia que tanto nos ajudou e vem ajudando, gestores, especialistas em educação básica e professores se uniram no dia 12/08, através da plataforma Google Meet para a “Oficina dos professores”.

O objetivo da oficina foi trazer diversas ferramentas virtuais, com a intenção de aprimorar o trabalho já realizado por todos os professores.

O tema escolhido foi o Canva: editor gratuito que permite criar artes sem complicações. O app pode ser utilizado para produzir cartões comemorativos, convites, imagens e apresentações.

O conteúdo teórico precedente à apresentação foi devidamente detalhado e encaminhado à direção escolar pela professora Gisele Lima.

A oficina iniciou-se às 18:00 do dia 12/08, com apresentação da especialista em educação básica, [redacted] falando sobre a “Revista digital”: uma opção já utilizada pela escola Geraldina Tosta no próprio Canva, com objetivo de arquivar todo o trabalho docente realizado a cada bimestre.

Em seguida foi abordado o tema “convites”, onde foi mostrado que os mesmos podem ser salvos em PDF e lançados diretamente ao portfólio como registros de atividades realizadas.

Vimos também como os convites são criados e como podem ser trabalhados e formatados.

Aprendemos que com o email institucional temos livre acesso às inúmeras ferramentas disponíveis no app.

Após a abertura iniciou-se o tema: “Download de áudio e vídeo do Youtube para o Canva”, apresentado pela professora Máisa Fernandes.

Na apresentação foi mostrado como podemos com um simples comando na barra de endereços baixar áudio e vídeo separadamente e enviá-los para o Canva, deixando os slides mais animados.

Dando continuidade à oficina foi apresentado pela professora convidada Juliana Garcia, o “Canva for Education”: É uma extensão da plataforma de design do Canva, onde é possível criar um ambiente interativo de aprendizagem virtual. É uma maneira de lecionar as aulas online de forma prática e intuitiva, com todo apoio tecnológico.

Na apresentação vimos como é feito o login para o acesso à plataforma e como é possível fazer cabeçalhos criativos e dinâmicos pelo Canva para diversos tipos de formulários, inclusive customizar a sala de aula no Google Classroom.

Foi ensinado também que podemos criar apresentações divertidas e de forma simples, utilizando mecanismos já predefinidos e adicioná-los ao Google Classroom.

Acreditamos que atingimos um bom resultado com a apresentação observando a interação, a predisposição e o feedback positivo de professores no chat do Google Meet durante a apresentação.

Sabemos que lidamos com professores extremamente capacitados e que provavelmente já conheciam muitas das ferramentas utilizadas, por isso o nervosismo foi inevitável, mas acreditamos que há sempre algo novo para aprender!

Nós, grupo 2, agradecemos o convite e a confiança!

Grupo 3



Grupo 3 - Oficina com os Professores (Fundamental I, II e Médio)



Data: 19/08/2021.

A primeira etapa da oficina foi a divisão das tarefas.

A parte teórica foi orientada pela aluna do Curso de Sistemas de Informações - UNIVÁS, [redacted] e fundamentada através de pesquisa nos sites: PowerPoint - tudo o que você precisa saber e entender está aqui e PowerPoint como ferramenta educacional e sua contextualização nas TICs.

O objetivo da oficina foi compartilhar com os colegas a funcionalidade de ferramentas básicas do PowerPoint, de forma que principalmente as pessoas que não tivessem nenhuma familiaridade com a plataforma conseguissem criar apresentações e colocá-las em prática em suas aulas.

No dia marcado, 19/08/21 estávamos prontas, apresentação na ponta da língua, porém o nervosismo tomava conta do grupo, mas ele durou até o momento de começarmos. A professora [redacted] fez uma introdução brilhante ao assunto juntamente com o auxílio de sua filha, a estudante citada acima, que tem conhecimento técnico e possui experiência na utilização da plataforma. A convidada na condição também de aluna, deu dicas importantes aos professores para conquistarem a atenção dos seus alunos na montagem da apresentação de suas aulas. Assim demos o pontapé inicial à nossa oficina.

Em um segundo momento, a professora [redacted] iniciou em si o treinamento apresentando algumas técnicas de melhorar a performance da apresentação e logo depois, compartilhou uma tela em branco do powerpoint, pontuando uma a uma algumas de suas funcionalidades, desde suas formas mais básicas até algumas mais elaboradas. O grupo parecia bem atento, mas com poucas falas ao longo da breve explanação.

Dando continuidade na apresentação da proposta dessa oficina, a professora [redacted] falou sobre algumas funcionalidades e versatilidades do Apresentações Google. Houve uma preocupação em mostrar, passo a passo, como montar uma apresentação básica com imagens, vídeos, animações, textos em destaque, entre outros recursos, com objetivo de que professores, sem nenhuma familiaridade com a ferramenta fossem capazes de utilizar tal

tecnologia digital para engrandecer ainda mais as suas aulas, bem como, aqueles professores que já conhecessem e utilizassem o aplicativo de apresentações, conseguissem agregar mais conhecimentos que favorecessem a criação e edição de suas apresentações.

Para finalizar foi apresentado um vídeo com dicas de como compartilhar um power point/apresentações google na chamada do Meet, mostrando possibilidade de como otimizar o trabalho do professor ao compartilhar seus slides com os alunos.

Com o intuito de termos uma noção da eficácia ou não da oficina, criamos um formulário a ser respondido ao término da atividade e assim conseguíssemos avaliar a estratégia utilizada e o nível de aceitação dos mesmos. O resultado foi bastante positivo, o que nos deixou aliviadas! Constatamos pelas respostas que 90,3% dos participantes consideraram a oficina muito útil e isso foi muito importante para nós, uma vez que nossa preocupação desde o início era atingir a todos os estágios de conhecimento que os colegas pudessem ter e que de alguma maneira contribuíssemos para a qualificação dos colegas e para a qualidade do trabalho por eles executado.