

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)

SIMONE JAQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL: IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES**



CAMPO GRANDE (MS)

2019

SIMONE JAQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL: IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago



CAMPO GRANDE (MS)

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

A447t Almeida, Simone Jaqueline Ferreira de
As tecnologias digitais na formação inicial: implicações na
prática pedagógica dos professores / Simone Jaqueline Ferreira
de Almeida; orientadora Maria Cristina Lima Paniago.-- 2019.
98 f.: il.; 30 cm+ anexos

Dissertação (mestrado em educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019

1. Professores - Formação. 2. Tecnologias digitais.
3. Prática de ensino. I. Paniago, Maria Cristina Lima.
II. Título.

CDD: 370.7122

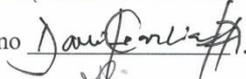
**“AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL:
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES”**

SIMONE JAQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Orientadora 

Prof. Dr. Danilo Garcia da Silva (PPGE-IE/UFMT) Examinador Externo 

Prof^ª. Dr^ª. Marta Regina Brostolin (PPGE/ UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande/MS, 28 de fevereiro de 2019

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico este trabalho ao meu pai, Ivo Ferreira (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus acima de tudo, pois sem ele nada seria possível.

Agradeço a todos os meus familiares pelo apoio e pela compreensão, em especial ao meu filho e ao meu marido, que vivenciaram comigo toda a trajetória do mestrado.

Agradeço a todas as professoras e professores do programa pelas suas contribuições, carinho, profissionalismo e por tão grandemente terem partilhado seus conhecimentos, inclusive aos com quem tive a honra que conviver enquanto era representante discente no colegiado do programa.

Em especial agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago, por toda sua disponibilidade, gentileza, compreensão e cuidados para que a concretização desse trabalho fosse possível.

Agradeço aos professores membros da banca pela valorosa contribuição, de maneira extremamente atenciosa, com suas análises, considerações e sugestões que me ajudaram na melhoria do meu trabalho.

Agradeço imensamente às professoras e aos professores que participaram da minha pesquisa, e principalmente à instituição de ensino que permitiu que a pesquisa fosse realizada.

Agradeço a todos os colegas e amigos que compartilharam momentos de angústias, alegrias e de muitos estudos.

Agradeço à Rosimeire Martins Régis dos Santos, que, com suas publicações nas redes sociais, despertou meu interesse para outras possibilidades de estudos e que felizmente esteve presente em todo esse processo, partilhando generosamente seus saberes, com carinho e atenção ímpar.

Agradeço a Eliane Schlemmer, de quem sou admiradora, que com seu exemplo que me fez acreditar que era possível realizar um curso de mestrado em uma área diferente da minha formação na graduação.

Agradeço aos funcionários da UCDB, em especial à Luciana de Azevedo, pelos serviços prestados.

Agradeço a cada cidadão brasileiro que paga seus impostos, possibilitando assim que a CAPES me proporcionasse a bolsa de estudos Bolsa Prosuc/Capes - Modalidade II.

Agradeço à CAPES por propiciar a bolsa.

Agradeço imensamente à UCDB por proporcionar a possibilidade de realizar os meus estudos e também por aceitar a Bolsa, pois sem essa concessão não teria sido possível chegar até aqui.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram com a realização deste trabalho.

*Não tenha medo de pensar diferente dos outros,
tenha medo de pensar igual e descobrir que todos estão errados.*

Eça de Queiroz

ALMEIDA, Simone Jaqueline Ferreira de. **As tecnologias digitais na formação inicial: implicações na prática pedagógica dos professores**. Campo Grande, 2019, 113 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este estudo integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Tem como objetivo analisar as implicações das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de professores que tiveram ou não na sua formação inicial a vivência com as tecnologias digitais. Articulando-se ao objetivo geral são apresentados os seguintes objetivos específicos: examinar o perfil dos participantes da pesquisa; compreender as concepções dos professores participantes da pesquisa sobre as tecnologias digitais no contexto educacional; analisar as relações entre a formação inicial e as práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa e as tecnologias digitais. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo e foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro, foi utilizado como instrumento metodológico um questionário que foi respondido por 42 professores de uma escola particular da cidade de Campo Grande/MS, abrangendo o Ensino Fundamental I, Fundamental II e no Ensino Médio. No segundo momento, o instrumento metodológico aplicado foi a entrevista semiestruturada, para a qual foram selecionados 6 desses professores, sendo 2 de cada uma das etapas da educação básica. Os resultados mostram o reconhecimento dos professores acerca da cultura digital, dos nativos digitais e do quanto isso reverbera no contexto educacional. Entre os entrevistados, apesar de todos alegarem a ausência de uma disciplina específica sobre as tecnologias digitais na formação inicial e, de 5 dos 6 entrevistados, não terem vivenciado as tecnologias integradas as práticas pedagógicas de seus professores na formação inicial, isso não foi impeditivo para que eles as utilizassem em suas práticas.

Palavras-chave: formação inicial de professores, tecnologias digitais, práticas pedagógicas.

ALMEIDA, Simone Jaqueline Ferreira de. **Digital technologies in initial formation: implications in teachers' pedagogical practice**. Campo Grande, 2019, 113 p. Dissertation (Master's degree). Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This study is part of the research line "Pedagogical practices and its relations to teacher training", from the Universidade Católica Dom Bosco's graduate program in Education. It aims to analyze the implications of digital technologies in the pedagogical practices of teachers who had or not in their initial training experience with digital technologies. By articulating the general objective, the following specific objectives are presented: examining the profile of the research participants; understand the conceptions of the participating teachers of the research on the digital technologies in the educational context; to analyze the relations between the initial formation and the pedagogical practices of the professors participating in the research and the digital technologies. The research approach is qualitative and was developed in two moments. In the first one, a questionnaire was used as a methodological tool that was answered by 42 teachers from a private school in the city of Campo Grande / MS, covering Elementary School I, Fundamental II and High School. In the second moment, the methodological instrument applied was the semistructured interview, for which 6 of these teachers were selected, 2 of each of the stages of basic education. The results show the teachers' recognition of digital culture, digital natives and how much it reverberates in the educational context. Among those interviewed, despite all alleging the absence of a specific discipline on digital technologies in the initial training, and of 5 of the 6 interviewees, they did not experience integrated technologies the pedagogical practices of their teachers in the initial training, this was not to prevent that they used them in their practices..

Key words: Initial Teacher Training, Digital Technologies, Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações no <i>site</i> do Banco de Teses e Dissertações da Capes	18
Quadro 2 - Publicações no <i>site</i> SciELO	19
Quadro 3 - Publicações no <i>site</i> do PPGE/UCDB	20
Quadro 4 - Faixa Etária dos Participantes.....	69
Quadro 5 - Formação Inicial dos Participantes.....	71
Quadro 6 - Parte 1 - Questionário Sócio-Profissional.....	73
Quadro 7 - Parte 2 - Sobre as Tecnologias.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo do Participantes	68
Gráfico 2 - Término da Graduação dos Participantes	70
Gráfico 3 - Você vivenciou as Tecnologias Digitais na sua Formação Inicial?	72

LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética na Pesquisa

CONEP - Comissão Nacional de Ética na Pesquisa

EaD - Educação a Distância

GETED - Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TD - Tecnologias Digitais

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	17
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	17
1.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	24
2 A FORMAÇÃO DOCENTE	31
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL	34
2.2 IDENTIDADE DOCENTE.....	40
3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	46
3.1 A CULTURA DIGITAL.....	53
3.2 O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	58
3.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	62
4 ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1 SUJEITOS DA PESQUISA	68
4.2 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS	74
4.3 OS PROFESSORES E SUAS RELAÇÕES COM A SUA FORMAÇÃO, A PRÁTICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 100	
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO	101
APÊNDICE III – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA	104
APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO	105
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	109

INTRODUÇÃO

É inegável o quanto as tecnologias digitais estão presentes em nosso cotidiano, permeando e transformando o nosso modo de vida, principalmente após a popularização da internet e dos *smarthphones*. Dificilmente, quando se fala em práticas pedagógicas, a utilização das tecnologias digitais não será um assunto recorrente. Seja em contradições ou em meio a um jogo de interesses, seja em detrimento ao seu uso ou ainda que com certos exageros, as questões relativas a esses recursos estão em voga, são polêmicas, geram inseguranças e instabilidade.

A opção pelo termo “tecnologias digitais” na presente pesquisa se deu em função de entender que ele abarca um número maior de possibilidades em sua utilização, não tendo como condição a conexão a algum tipo de rede de comunicação (como a internet) – assunto esse que será tratado capítulo 3, “As Tecnologias Digitais”. No entanto, nos referenciais teóricos presentes no decorrer deste trabalho, os termos Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) ou Novas Tecnologias são apresentados com o mesmo sentido.

Assim, é fundamental abrir espaço para reflexões a respeito de como as tecnologias digitais podem ser integradas ao contexto educacional, pois a educação não acontece de forma isolada: ela é uma consequência da sociedade e da época em que vivemos, ela se modifica conforme a própria sociedade se transforma. Desse modo, a elaboração deste trabalho vem das minhas inquietações acerca do uso das tecnologias digitais em minhas práticas pedagógicas enquanto docente no ensino superior – da percepção de que somente o conhecimento instrumental (técnico) das tecnologias digitais não é prerrogativa para sua integração às práticas pedagógicas.

Minha trajetória como professora iniciou-se quando, no “2º grau”, aos 14 anos de idade, escolhi cursar o Magistério. Na época, o que predominavam eram cursos de ensino médio técnico-profissionalizantes, e a minha opção se deu dentre as poucas alternativas que eram oferecidas na pequena cidade do interior do Paraná onde eu residia. Após o término do Magistério, trabalhei um ano como professora na rede municipal de ensino público, no último ano do Ensino Fundamental I no reforço escolar para crianças em situação de vulnerabilidade.

Nos cinco anos seguintes, continuei a trabalhar como professora, porém em cursos técnicos de Computação (similares a cursos de extensão). Após esse período,

passei a atuar como profissional da área de Tecnologia da Informação, mas concomitantemente continuei a trabalhar como professora de cursos técnicos. No ano de 2000, iniciei a minha graduação. A escolha pelo curso de Sistemas de Informação (bacharelado) se deu pela identificação pessoal com a área de tecnologia e também por vislumbrar melhores perspectivas profissionais do que se realizasse um curso de licenciatura.

Apesar do meu retorno integral à docência ter ocorrido apenas em 2014, no ano de 2009 cursei uma pós-graduação *lato sensu* em Didática e Metodologia do Ensino Superior, pois o desejo em me dedicar novamente ao trabalho docente já ressoava havia algum tempo. Em 2015, após ter cursado outra pós-graduação *lato sensu* em Metodologias para a Educação a Distância, anseios pessoais e profissionais me fizeram buscar o curso de mestrado. Como minha formação na graduação é na área de tecnologia, a premissa seria realizar um mestrado em Computação; contudo, como o foco dos estudos que são desenvolvidos nesse curso é de cunho estritamente técnico, naquele momento não me instigou a querer cursá-lo.

Algumas divulgações de seminários/ encontros/ colóquios na área da Educação me chamaram a atenção e a participação nesses eventos acendeu o desejo de ingressar em um mestrado em Educação. No ano 2016, cursei como aluna especial a disciplina “Formação de Professores, Prática Docente e Profissionalização”, no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e, em março do mesmo ano, participei de um evento na Unicamp/SP, “Seminário Internacional de Educação a Distância da Faculdade de Educação da Unicamp: Educação Superior por meio das tecnologias educacionais na Cultura Digital”. Participar desse evento, ouvir as falas de professores pesquisadores que estavam presentes (como Eliane Schlemmer, José Armando Valente, Daniel Ribeiro Silva Mill, entre outros) e cursar a disciplina no mestrado em Educação me fizeram refletir sobre os atravessamentos que sofremos na atuação docente, principalmente no que se refere às tecnologias digitais. Algumas questões emergiram e realizar uma investigação acerca dessa temática foi um passo natural.

Será que os futuros docentes vivenciam em sua formação inicial, em seu processo educacional, o uso das tecnologias digitais? Não somente como um conteúdo específico, em que as tecnologias digitais e sua possível utilização são abordadas em si, mas sim no sentido de vivenciarem a tecnologia integrada no processo de ensino–aprendizagem nas mais diversas práticas pedagógicas

educacionais? Será que os futuros professores estão recebendo a formação necessária para integrar as tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas? Essas são algumas das questões que motivaram essa investigação.

Tendo como pano de fundo esses questionamentos, esta pesquisa de Mestrado tem como objetivo principal analisar as implicações das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de professores que tiveram ou não na sua formação inicial a vivência com as tecnologias digitais. Articulando-se a esse objetivo geral, são apresentados os seguintes objetivos específicos:

- examinar o perfil dos participantes da pesquisa;
- compreender as concepções dos professores participantes da pesquisa sobre as tecnologias digitais no contexto educacional;
- analisar as relações entre a formação inicial e as práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa e as tecnologias digitais.

O aporte teórico é composto por estudos de vários autores renomados, entre eles Basso (1998), Cunha (1999), Ferreira (2015), Freire (1992, 2015, 2016), Freitas e Leite (2011), Garcia (1992, 1999, 2009), Gatti (2007), Ghedin (2008), Imbernón (2010), Kenski (1998, 2003), Lelis (2009), Nóvoa (1991, 1992, 1999), Prensky (2001), Schlemmer (2010), Silva, Aguiar e Monteiro (2014), Tardif e Lessard (2011) e Valente (1999, 2002, 2014).

Após esta introdução, o presente trabalho apresenta-se estruturado em mais quatro seções, nas quais se expõem os percursos metodológicos, reflexões, resultados e discussões acerca do tema estudado. No capítulo 1, intitulado “Caminhos Percorridos na Pesquisa”, descreve-se o percurso trilhado para o desenvolvimento desta pesquisa: primeiramente, apresentam-se alguns dos trabalhos já publicados na área e, na sequência, os procedimentos metodológicos utilizados e o tipo de pesquisa. O capítulo 2, “A Formação Docente”, aborda considerações sobre as concepções da formação de um modo geral, sobre a formação inicial e sobre os sentidos e significados em torno da constituição da identidade docente. O capítulo 3, “As Tecnologias Digitais”, tem o propósito de trazer reflexões a respeito da forma como as tecnologias digitais estão contextualizadas no cotidiano das pessoas e no espaço educacional. O capítulo 4, “Análise dos Dados”, é composto pela análise dos dados coletados pelo questionário e pela entrevista semiestruturada realizada com os participantes da pesquisa, os quais pretendem responder aos objetivos e ao problema

deste trabalho. Por fim, são apresentadas as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos que compõem a construção deste trabalho.

1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos que se constituíram como arcabouço orientador para a construção da presente investigação. Apresento aqui o percurso norteador para a construção do conhecimento pertinente para a definição do tipo de pesquisa, a abordagem metodológica selecionada, assim como as etapas constituintes para trazer respostas às questões que culminaram com os objetivos propostos.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Na busca pelo entendimento da vivência das tecnologias digitais na formação inicial e de suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores, realizei um levantamento de trabalhos já publicados na área desta investigação e que auxiliaram na elaboração do estado do conhecimento. A escolha pelo estado de conhecimento se deu pelas verificações e análises efetuadas em “apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.40), pois, como afirma Morosini (2015, p. 102), o estado do conhecimento

É identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A execução do estado do conhecimento foi realizada por meio de pesquisas em três *sites*, a saber: *site* do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; *site* da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO; e o *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado e Doutorado da UCDB – Universidade Católica Dom Bosco.

Para realizar as buscas das publicações nos referidos *sites*, foram utilizados como critérios uma série de descritores e filtros, apresentados nos respectivos quadros de resultados (Quadro 1, Quadro 2 e Quadro 3), adiante. A escolha por esses descritores/ filtros se deu a partir dos objetivos propostos nesta pesquisa. Após a obtenção dos resultados das buscas, foi realizada uma análise do título, do resumo, da introdução e das considerações finais nos trabalhos encontrados. Foram selecionados apenas os trabalhos que estavam relacionados ao contexto deste estudo.

O levantamento inicial foi realizado em abril de 2017 no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Por conta da forma como o mecanismo de busca do *site* está organizado, uma vez que não existe a possibilidade de se colocarem descritores com seus respectivos conectores (operadores), como critério inicial foram utilizadas as palavras “Formação Inicial” e “Novas Tecnologias”, sem aplicação de qualquer outro tipo de refinamento. O resultado gerado foi de 14.015 publicações.

Na sequência foram aplicados alguns dos filtros disponíveis no *site*, ou seja, utilizei os refinamentos dispostos na página de busca. Nessa tentativa, além de manter as a palavras “Formação Inicial” e “Novas Tecnologias”, foram selecionados os anos de 2012 a 2016 e, como Área Conhecimento, a palavra “Educação” (como existiam duas opções iguais, as duas foram marcadas). Mesmo assim, o resultado final ainda ficou expressivo, apresentando 1.485 publicações.

Para aprimorar as buscas, aos refinamentos anteriores foram selecionados ainda as seguintes Áreas de Concentração: “Educação” (2 vezes), “Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas”, “Educação e Formação”, “Educação Escolar e Profissão Docente”, “Educação Tecnológica”, “Educação Cultura e Processos Formativos”, “Educação: Teoria e Prática de Ensino” e “Formação de Professores da Educação Básica”. Como resultado foram listadas 800 publicações.

Nos meses de abril, maio e junho de 2017, as tentativas de busca no *site* da CAPES permaneceram, com a aplicação de diferentes descritores e filtros, que resultaram na obtenção dos trabalhos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Publicações no *site* do Banco de Teses e Dissertações da Capes

Critérios	Resultado Inicial	Resultado Final (após análise no título, resumo, introdução, considerações finais)
<p>Palavras-chave: Tecnologia, Formação, Prática.</p> <p>Período: de 2012 a 2016 (últimos 5 anos).</p> <p>Grande Área de Conhecimento: Ciências humanas (2 vezes a mesma opção).</p> <p>Área de Conhecimento: Tecnologia Educacional.</p>	33 Dissertações	1 Dissertação do ano de 2014, com pouca aproximação, porém contendo contribuições.

Crítérios	Resultado Inicial	Resultado Final (após análise no título, resumo, introdução, considerações finais)
<p>Palavras-chave: Tecnologia, Formação, Prática</p> <p>Período: de 2012 a 2016 (últimos 5 anos)</p> <p>Grande Área de Conhecimento: Ciências humanas (2 vezes a mesma opção)</p> <p>Área de Conhecimento: Educação (2 vezes a mesma opção)</p> <p>Área de Concentração: Formação de Professores</p>	170, sendo 169 Dissertações e 1 Tese	3 Dissertações, sendo 1 de 2013, 1 de 2014 e 1 de 2015. São trabalhos que possuem aproximação.

Fonte: elaborado pela autora.

Os próximos levantamentos foram realizados nas publicações do *site* da *Scientific Electronic Library Online - SciELO* e no *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado e Doutorado da UCDB – Universidade Católica Dom Bosco. Cabe ressaltar que os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED estão publicados no *site* da SciELO; assim, os resultados obtidos também contemplam as publicações dessa instituição. Nos Quadros 2 e 3 são apresentados os resultados alcançados com essas buscas.

Quadro 2: Publicações no *site* SciELO

Crítérios	Resultado Inicial	Resultado Final (após análise no título, resumo, introdução, considerações finais)
<p>Palavras-chave: ((TIC) OR (TDIC) OR (Tecnologia)) AND (Formação) AND (Prática)</p> <p>Filtros: Coleções: Brasil, Idioma: Português, SciELO Áreas Temáticas: Ciências Humanas, WoS Áreas Temáticas: Educação e pesquisa educacional</p> <p>Período: sem restrição (para abarcar um número maior de publicações)</p>	27 artigos	4 artigos, sendo 1 de 2011, 1 de 2012, 1 de 2014 e 1 de 2016, que possuem considerável aproximação e contêm contribuições.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3: Publicações no *site* do PPGE/UCDB

Critérios	Resultado Inicial	Resultado Final (após análise no título, resumo, introdução, considerações finais)
Pesquisa realizada no <i>site</i> do Programa em: Dissertações Defendidas e Teses Defendidas, onde foram selecionados todos os anos (para abarcar um número maior de publicações) disponíveis para cada submenu e utilizado o recurso de busca do navegador com as palavras “tecnologia”, “TIC”, “TDIC” e “Formação”.	4 dissertações	4 dissertações, sendo 1 de 2005, 1 de 2012, 1 de 2013 e 1 de 2014, que possuem considerável aproximação e contêm contribuições.

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os trabalhos apresentados nos Quadros 1, 2 e 3, foram selecionadas apenas as dissertações (totalizando oito), por entender que esses trabalhos se constituíram a partir de estudos mais aprofundados dentro do contexto no qual se propuseram a trabalhar.

A primeira dissertação selecionada foi a de Roberta Gonçalves Gomes Marques (MARQUES, 2014) intitulada “Letramento digital na ciberinfância: diálogos com práticas pedagógicas no ensino fundamental” (Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife), que teve como objetivo “investigar práticas pedagógicas de educadores do Ensino Fundamental I, considerando concepções, planejamentos e ações dos docentes para a ampliação do letramento digital na ciberinfância” (MARQUES, 2014, p. 23). Nesse trabalho, a autora buscou “analisar a visão dos educadores sobre as novas configurações das crianças nascidas no contexto da consolidação da era da informação e comunicação”.

Como resultado da pesquisa, a autora indica que os “professores pesquisados, de modo geral, reconhecem a importância de inserir as tecnologias em seu trabalho docente, mas suas vozes e práticas, no entanto, reverberam dificuldades nos processos de transposição didática” (MARQUES, 2014, p. 8).

O segundo trabalho selecionando foi a dissertação de Aline Lima Torres (TORRES, 2015), denominada “Tecnologias da informação e comunicação na formação e atuação do professor de Educação Física” (Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza), que visou a “analisar a utilização das TICs na formação e na atuação de professores de Educação Física Escolar, na realidade concreta da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará” (TORRES, 2015, p. 25).

O estudo foi realizado na Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza (Ceará), com 22 professores de 12 escolas. Em seus resultados, a autora nos mostra que, apesar de os professores utilizarem no âmbito pessoal, julgarem importante e se posicionarem favoravelmente às tecnologias digitais no contexto educacional, a sua utilização em sala de aula ainda se mostra pouco expressiva. A autora evidencia que os fatores preponderantes para que isso ocorra estão relacionados às deficiências na formação com as tecnologias digitais e à falta de uma infraestrutura adequada no espaço educacional onde trabalham.

A terceira dissertação selecionada foi a de Rafael Gomes Tenório (TENÓRIO, 2014), intitulada “Delineamentos de um curso para professores em formação sobre as TDIC como ferramentas para o ensino de língua estrangeira” (Universidade Federal de Lavras, Lavras), e que teve como objetivo “analisar o descompasso entre as concepções e usos das TDIC pelos professores em formação de um curso de Letras, e o que se espera de um processo de formação de professor crítico para o uso das TDIC visto nas literaturas” (TENÓRIO, 2014, p. 18).

A pesquisa conclui que, mesmo existindo uma legislação vigente em relação à presença das TDIC na formação inicial, existem cursos de licenciatura que ainda não as introduziram. Além disso, apesar de os professores pesquisados estarem familiarizados com as tecnologias digitais, de essas tecnologias fazerem parte do seu dia a dia, eles não as integram em suas práticas pedagógicas.

A quarta dissertação selecionada foi de Maria Lúcia Aguiar Teixeira (TEIXEIRA, 2013), denominada “Formação inicial e continuada de docentes: saberes profissionais de professores egressos do curso de pedagogia do CESC/UEMA para uso da informática na educação” (Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza), que tem como tema principal “compreender sobre os saberes profissionais adquiridos no processo formativo pelos egressos do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA para a utilização dos recursos da informática no exercício da docência” (TEIXEIRA, 2013, p. 10).

Nessa pesquisa a autora indica em seus resultados que é fundamental a integração das tecnologias digitais na formação do professor; contudo, essa integração deve ser articulada às teorias de ensino. A autora aponta ainda que é necessário que o professor pratique “o que aprendeu durante a sua formação acadêmica, colocando em prática as teorias estudadas durante o curso, por isso é

fundamental que ele estabeleça relação entre as teorias educacionais e a prática docente” (TEIXEIRA, 2013, p. 99).

O quinto trabalho selecionado foi a dissertação de Bernardete Maria Andrezza Gregio (GREGIO, 2005), intitulada “O uso das TICS e a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental da escola pública estadual de Campo Grande/MS: uma realidade a ser construída” (Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS), que investigou “as concepções dos professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Campo Grande sobre o uso do computador na escola”. Nessa dissertação, a autora focou o trabalho na “avaliação que fazem da própria formação no que se refere ao desenvolvimento das competências necessárias para o uso pedagógico do mesmo e da qualidade e adequação dos processos de capacitação oferecidos pela SED” (GREGIO, 2005, p. 8).

Como resultado da pesquisa, a autora nos mostra que a formação inicial e continuada, dentro do contexto pesquisado, não está cumprindo o seu papel na formação dos professores no que se refere às tecnologias digitais. A pesquisadora também aponta que, quando os professores têm acesso a processos formativos relacionados às tecnologias digitais, esses são instrumentais e com ênfase nos conhecimentos básicos computacionais.

A sexta dissertação selecionada foi a de Sidneia Caetano de Alcântara Fernandes (FERNANDES, 2012), denominada “As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de história: possibilidades no ensino fundamental e médio” (Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS), que teve como objetivo “analisar a inserção das TIC e suas possibilidades no ensino e aprendizagem de História, nos Laboratórios de Informática das escolas Municipal e Estadual de Campo Grande MS” (FERNANDES, 2012, p.14).

Na pesquisa a autora conclui que, apesar de os professores vislumbrarem a importância da utilização das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, eles acabam por as utilizarem de forma instrumental. A autora conclui que as dificuldades encontradas pelos professores decorrem de não terem informação e também por não encontrarem uma infraestrutura adequada onde atuam. Outra questão apresentada pela autora é que o Projeto Político Pedagógico não contempla detalhes de como as tecnologias digitais podem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem.

O sétimo trabalho selecionado foi a dissertação de Ana Maria Ribas de Jesus (JESUS, 2013), intitulada “Programa Um Computador por Aluno – PROUCA: formação e prática docente” (Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS), que teve como objetivo “analisar o PROUCA em uma escola pública estadual de Terenos-MS, tendo em vista a formação e a prática docente”. Seus objetivos específicos foram “investigar as concepções dos professores sobre a formação continuada oferecida no PROUCA e analisar as implicações da formação oferecida pelo PROUCA na prática docente” (JESUS, 2013, p. 17).

O estudo apresentado pela autora indica que a formação continuada à qual os professores tiveram acesso teve um enfoque instrumental, o que acabou por não trazer contribuições significativas para que os professores pudessem integrar as tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas. A autora também destaca como resultado a necessidade de reestruturação curricular e as dificuldades encontradas pelos professores, sobretudo as relacionadas às questões de planejamento de aulas para a integração das tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas.

A oitava dissertação selecionada foi a de Denise Tomiko Arakaki Takemoto (TAKEMOTO, 2014), cujo título é “Educação infantil e tecnologia: um olhar para as concepções e práticas pedagógicas dos professores” (Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS). O trabalho teve como objetivo “analisar as concepções relacionadas à inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS”. A autora buscou “analisar as concepções relacionadas à inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil” (TAKEMOTO, 2014, p. 20).

Como resultados da pesquisa, a autora nos diz primeiramente que as tecnologias digitais estão presentes tanto no cotidiano de todos que fizeram parte da pesquisa, como também em suas práticas pedagógicas. A autora ressalta que isso ocorre mesmo com os professores que não vivenciaram as tecnologias digitais na sua formação, e que aqueles que a vivenciaram foi como uma disciplina voltada ao conhecimento instrumental. A autora destaca a importância que os professores dão para as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, porém salienta que elas ainda são utilizadas nos moldes tradicionais de ensino. No entanto, apesar dessa forma de utilização, são significativos os seus resultados em relação ao desenvolvimento integral dos alunos.

Cabe salientar que todas as publicações selecionadas trazem contribuições metodológicas, de referenciais teóricos e também de apresentação de reflexões sobre a importância das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas ou na formação de professores. A partir da análise desses trabalhos já publicados, foi possível perceber a relevância desta pesquisa, no sentido de que este estudo não se restringe a uma formação inicial específica, ou a somente a uma das etapas de ensino da educação básica, ou a um projeto ou ainda a uma tecnologia digital em específico. Assim, no próximo subitem são apresentados os demais delineamentos que constituíram esta pesquisa, iniciando-se com as escolhas relativas aos aspectos metodológicos, apresentando também o local e os sujeitos pesquisados.

1.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Pesquisar é um processo de investigação e constitui-se em um conjunto de atividades ou procedimentos que, de modo sistematizado, visa a desenvolver ou a descobrir novos conhecimentos em um determinado campo científico. Demo (2000, p. 33) aponta que "na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento".

Para Gatti (2007, p. 57), "pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim aprisionamento do real em dogmas, não". Em educação, a pesquisa apresenta algumas particularidades, pois "significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida" (GATTI, 2007, p. 12). Nesse sentido, Franco (2003, p. 190) afirma que

a pesquisa em educação, em sentido estrito, deve significar o processo de construção/reconstrução dos conhecimentos da área, para além daqueles já disponíveis através de estudos anteriores, mas que transcendam o conhecimento estruturado sob forma de senso comum, conduzindo a uma melhor compreensão da realidade educativa.

A pesquisa em educação não se constitui em métodos experimentais (FRANCO, 2003; GATTI, 2007), tendo em vista as peculiaridades, as individualidades que são inerentes ao seu campo investigativo e deste modo Franco (2003, p. 191) destaca que

muitas dificuldades surgem no processo de pesquisa sobre a educação, atinentes tanto à questão da peculiaridade do objeto de estudo, como aos métodos inerentes ao estudo de tal objeto. Todavia, tais dificuldades não

implicam impossibilidade de pesquisa, nem justificam procedimentos superficiais que podem banalizar a ação investigativa.

Tendo em vista que este trabalho realiza uma investigação no campo da educação, o tipo de pesquisa adotado foi a de cunho qualitativa, pois a pesquisa qualitativa “defende o envolvimento pessoal do pesquisador com o objeto de estudo. O mundo social, nesta perspectiva, é visto através do pesquisador que busca compreender os sistemas de significados utilizados por um grupo ou uma sociedade” (BAQUERO et al., 1996, p. 4). Em relação a esse tipo de pesquisa, seu “propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno” (SANTOS FILHO; GAMBOA 1997, p. 43), considerando o contexto social, cultural, econômico e emocional do objeto de pesquisa.

Corroborando o exposto, Bogdan e Biklen (1994, p. 67) afirmam que, na pesquisa qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. A finalidade da investigação é a capacidade de “gerar teoria, descrição ou compreensão”, buscando o entendimento do processo pelo qual os sujeitos investigados constroem sentidos e significados acerca do tema de pesquisa.

Assim, o papel do pesquisador “não consiste em modificar pontos de vista” dos sujeitos da pesquisa, mas sim em “compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” ou ainda que os levam a realizá-los (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137). Cabe destacar que

os qualitativistas argumentam que suas técnicas são mais sensíveis à complexidade dos fenômenos sociais e produzem, portanto, dados mais ricos do que aqueles gerados pela abordagem quantitativa, que são produzidos por relações causais entre variáveis consideradas de forma arbitrária e distanciadas do mundo real (BAQUERO et al., 1996, p. 4).

Na perspectiva de se trabalhar com uma abordagem de pesquisa qualitativa, foram escolhidos para o desenvolvimento desse trabalho o questionário e a entrevista como procedimentos. Inicialmente, aplicou-se um questionário (Apêndice II) aos professores participantes desta pesquisa, estruturado com perguntas fechadas, de múltipla escolha, dicotômicas (ou binárias), de escala (estimação/avaliação) e perguntas com respostas diretas (com questões relativas a fatos) (LAKATOS; MARCONI, 2010). O questionário foi adotado para que fosse possível traçar um perfil socio-profissional dos sujeitos da pesquisa, assim como um breve quadro de suas considerações em relação às tecnologias digitais.

Esses dados convergem para identificar o perfil geral dos participantes no que se refere a sua faixa etária, formação inicial, titulação acadêmica, etapa do ensino básico em que atuam, tempo e situação funcional na docência. Buscou-se também identificar a relação dos mesmos com as tecnologias no âmbito profissional e na formação inicial. Em relação ao campo profissional, tentou-se verificar se os professores utilizam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e qual o seu julgamento sobre a importância dessa utilização. Relacionado à formação, o intuito foi verificar se houve vivências (ou não) das tecnologias digitais na formação inicial e qual o julgamento que eles têm em relação à importância dessas vivências.

Em um segundo momento, o questionário foi utilizado para eleger quais participantes seriam convidados a colaborar como sujeitos para a entrevista. Apesar de o questionário possuir um caráter mais objetivo, a análise de dados é também realizada qualitativamente, pois, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 16),

os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Para Lakatos e Marconi (2010), o questionário pode ser definido como a técnica de investigação que contém um número finito (maior ou menor) de perguntas, que são apresentadas por escrito (impresso ou em meio digital) e tem por objetivo conhecer a opinião, interesses, sentimentos, vivências, entre outros. Nesse sentido, o questionário se apresenta como um instrumento de coleta de dados para questões de cunho empírico ou não. É constituído por perguntas ordenadas que são respondidas sem a presença do pesquisador/entrevistador. Sua elaboração requer disciplina e

em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas [...] o processo de elaboração exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 185).

Por não conhecer os acessos ou restrições de acesso à internet por parte dos participantes desta pesquisa, o questionário foi entregue impresso, em vez de ser disponibilizado em uma plataforma digital específica para esse fim. Como preconizam Lakatos e Marconi (2010) e Bogdan e Biklen (1994), como primeira folha do questionário entregue apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice I.

O TCLE é composto por um texto explicativo no qual são apresentados a pesquisadora, a pesquisa e o processo em que os participantes serão envolvidos. Além de esclarecer questões relativas à participação voluntária, o termo também explica as condições de confidencialidade, de segurança à desistência e de obtenção de maiores informações relativas à investigação. Por fim, os participantes se identificaram e assinaram o termo.

Após a análise do questionário, foram selecionados os sujeitos que seriam participantes da entrevista. A opção da escolha pela entrevista foi por ela ser “o procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (MINAYO, 1994, p. 57).

Cabe salientar que a entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 1994, p. 57). Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Por suas características, a entrevista permite uma maior proximidade com os sujeitos e, assim, produz uma riqueza de informações que contribuem com a apresentação dos resultados da investigação que se pretende construir (LAKATOS; MARCONI, 2010; MINAYO, 1994). Como instrumento para esse procedimento, utilizou-se a entrevista semiestruturada (Apêndice III), uma vez que é possível pré-estabelecer um roteiro de questões para esse gênero de entrevista, o que permite a realização de intercorrências durante sua execução, pois, como afirma Manzini (2004, p. 2),

a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista... esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para Lakatos e Marconi (2010) e Bogdan e Biklen (1994), a entrevista também permite que os dados obtidos sejam analisados quantitativamente, além de trabalhados de forma estatística, sendo possível sua comparação. As entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas em meio digital, utilizando um

smarthphone. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas para um arquivo de texto, facilitando assim a análise.

Como campo para a coleta de dados foi eleita uma instituição privada que contempla a Educação Básica, atendendo ao Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A escolha por uma instituição com esse perfil se deu em função de contemplar professores de diferentes formação inicial e também em função de vislumbrar que diferentes tecnologias digitais podem ser utilizadas em cada uma das etapas do ensino. A opção por essa escola em específico ocorreu por conhecer profissionais que trabalhavam na instituição e assim facilitou o acesso e a solicitação do convite para que fizessem parte da pesquisa.

A pesquisa concentrou-se em Campo Grande, município do estado de Mato Grosso do Sul, Centro-Oeste do Brasil, e foi realizada no período de agosto a outubro de 2018. Contudo, pela prática já estabelecida no programa ao qual esta pesquisa é integrada, o primeiro passo foi solicitar junto ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco a autorização, que foi concedida a partir da emissão do Parecer Consubstanciado sob o número 2.701.697, em 8 de junho de 2018 (Anexo I), com a situação de “aprovado” para a presente pesquisa. Dentre os documentos solicitados pelo CEP, o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice I, foi entregue também aos participantes da pesquisa, juntamente com o questionário (Apêndice II), e como informado anteriormente, configurou-se como a primeira folha do impresso que foi entregue.

Por questões de sigilo e privacidade acordados com a instituição de ensino, não serão apresentados dados da escola, como tempo de existência, número de alunos, infraestrutura, localização (bairro), entre outros. Em relação ao anonimato, cada participante recebeu um código específico, para identificá-lo como participante no questionário, e esse código foi mantido para a próxima fase da coleta, isto é, a entrevista semiestruturada (Apêndice III). Cada professor(a) foi identificado com a letra “P” de participante seguido de um número, que foi atribuído aos questionários respondidos em ordem sequencial.

Em relação à autorização por parte da escola, inicialmente foi efetuado contato com a coordenação do Ensino Fundamental I e, num segundo momento, com a coordenação do Ensino Fundamental II, a qual solicitou junto à direção da escola a autorização para a realização da pesquisa. Para ambas as coordenações foi explicado o processo que a coleta de dados para a pesquisa seguiria: primeiro um questionário

que os professores poderiam levar para suas casas e responder no momento mais oportuno; e, em um segundo momento, uma entrevista que seria realizada apenas com alguns professores, em período que melhor lhes conviesse e que não atrapalhasse os seus respectivos trabalhos na escola.

Por parte das coordenações, foi informado que a escola possuía 51 professores, sendo 20 no Ensino Médio, 19 no Ensino Fundamental II e 12 no Ensino Fundamental I. Assim, foram entregues na escola três envelopes identificados por cada etapa de ensino, para que fosse possível identificar a etapa em que o professor atua, e também porque cada uma das etapas está situada fisicamente em lugares distintos no espaço da escola (todos receberam a mesma versão do questionário). Foram devolvidos 42 questionários respondidos, sendo 10 do Fundamental I, 18 do Fundamental II e 14 do Ensino Médio.

Para a entrevista optou-se por convidar 2 professores de cada etapa de ensino. Do Ensino Fundamental I foram selecionados participantes com formação inicial em Pedagogia. No Ensino Fundamental II foram selecionados participantes com a formação inicial em Matemática e Ciências Biológicas. Do Ensino Médio foram selecionados participantes com a formação inicial em Letras e Geografia. A decisão pela seleção se configurou nos critérios:

- formação inicial em licenciatura;
- faixa etária: sob a perspectiva de Presnky (2001) e, nesse primeiro momento sem trazer as devidas considerações constituídas, foram selecionados para a entrevista os participantes considerados “nativos digitais”, contemplando as faixas etárias de 18 a 25 anos, 26 a 30 anos, 31 a 35 anos e 36 a 40 anos;
- tempo de formação, tendo em consideração as resoluções do Conselho Nacional de Educação e, respectivamente, os prazos para sua efetivação, no que se refere à integração das tecnologias digitais na formação inicial. Para a presente pesquisa foram considerados os participantes cujo término da graduação tenha se dado há no máximo 10 anos;
- diversidade de formação, no sentido de selecionar participantes que tiveram diferentes formações iniciais;
- diversidade de vivências das tecnologias digitais na sua formação inicial, procurando selecionar quem respondeu ao questionário com as opções “Não vivenciou”, vivenciou “Como uma disciplina específica na grade

curricular do curso”, “Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina) ou “Como uma disciplina específica na grade curricular do curso e Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)”.

Esses critérios foram definidos após a análise dos questionários respondidos. Para todos os participantes, antes do início da entrevista em si foram lembradas as disposições no TCLE, no sentido de dar esclarecimentos sobre o objetivo e a condução da pesquisa, além de deixar os participantes mais tranquilos e seguros possível.

Cabe salientar que, conforme exposto no TCLE, a participação na pesquisa não era obrigatória, ficando a cargo de cada professor a decisão por participar ou não. Caso professores que atendessem a esses critérios não aceitassem participar da pesquisa, outros seriam convidados, podendo ser desconsiderados critérios como a faixa etária ou ainda o tempo de formação. Isso, porém, não foi necessário.

Pensando nos critérios acima estabelecidos, para aprofundar os objetivos da pesquisa, no próximo capítulo são apresentadas questões relativas à formação docente.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE

São vários os fatores que implicam a constituição profissional docente, que “é atravessada por vários dilemas” (SAVIANI, 2009, p. 150), muitos dos quais ligados à sua formação. Esses atravessamentos são reflexos de uma dimensão histórica, de fatores culturais, sociais, econômicos e políticos. A formação inicial, como é concebida atualmente, estabelece-se nessa mesma base de dimensões e fatores, em caminhos e descaminhos, a partir das quais acredito que não se possa realizar qualquer análise ou consideração sem antes conhecer sua trajetória.

Todavia, por questões de objetivo, neste trabalho tomo como referencial temporal a publicação da lei nº. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) –, que ocorreu em dezembro de 1996 e trouxe um conjunto de regulamentações, entre elas a que institui a formação superior para o exercício da docência na educação básica. Esse tipo de formação é objeto deste trabalho, ou seja, a formação inicial.

De uma maneira resumida, pode-se afirmar que a LDB se constituiu a partir de um reflexo dos anseios sociais, predominantemente políticos, surgidos principalmente nas décadas de 1980 e 1990. Novas posturas, novos estudos, novas teorias foram configuradas em relação à educação e à ciência e, conseqüentemente, reverberaram em novas ações (como diretrizes, pareceres, resoluções) por parte dos órgãos de regulação.

Em outra vertente, tem-se um novo marco no Brasil (e no mundo) para as questões educacionais – sendo, no Brasil, impulsionado por mecanismos internacionais com propósitos econômicos. Novos referenciais, novos parâmetros, novos modelos trouxeram novos conceitos para o campo da educação. Um dos aspectos propulsores foi a tentativa de universalização e democratização do acesso à educação básica (PEREIRA; MINASI, 2014).

A partir da LDB, com suas regulamentações, Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 39) indicam que se pretenderam apresentar “possibilidades de melhor responder à questão da formação inicial do professor, tentando superar os problemas já encontrados e apontados nas pesquisas acadêmicas e nos problemas decorrentes do cotidiano de sala de aula”.

Cabe evidenciar que são muitas as lacunas e pontos de conflitos que a LDB instituiu, ficando sujeita a múltiplas interpretações e permitindo que outros dispositivos

fossem criados (e ainda são) que, contrariamente às melhorias, em muitos casos vieram em detrimento de todo o processo educativo. Pois, como afirma Saviani (2009, p. 148), o que se revelou “é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

No ano de 2001 e em anos subsequentes, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram decretadas pelo Conselho Nacional de Educação, *a priori* em âmbito geral de formação e, posteriormente, especificamente para cada curso de licenciatura (GATTI, 2010). É importante destacar que essas reformulações, tanto na LDB quanto nas Diretrizes, foram motivadas por mecanismos internacionais (neoliberais), fundamentadas no compromisso capitalista, visando à formação de mão obra barata, de larga escala, tecnicista, e não privilegiando a formação integral do ser humano.

Mesmo com as mudanças trazidas com a LDB e com as resoluções posteriores, as expectativas relacionadas à melhor “qualidade” na formação de professores e às melhorias gerais na educação no Brasil não foram alcançadas (SAVIANI, 2009). No entanto, mesmo com todos os esforços para aumentar a “qualidade” na formação docente no século XXI, temos ainda a “prevalência do modelo consagrado no início do século XX” (GATTI, 2010, v. 31, p. 1357).

Apesar de as reformas se intensificarem, isso não significa que tenham ocorrido de modo estanque, isolando-se do que anteriormente era preconizado para o contexto educacional e principalmente para o trabalho docente (GESSER; RANGHETTI, 2011; SAVIANI, 2009). Considerando a trajetória histórica, cabe ressaltar a influência e os reflexos do paradigma tradicional e positivista que ainda perduram na ciência e também na área educacional até os dias atuais, como a fragmentação do conhecimento, a organização linear, reducionista e segmentada em disciplinas, cursos e áreas. Surgem os especialistas de área. O aluno passa a ser receptor e o professor, o transmissor do conhecimento (BEHRENS; OLIARI, 2007; CHALMERS, 1993; ARAUJO, 2010).

Ao se falar em “melhor qualidade” ou em “aumentar a qualidade” na formação de professores, abre-se o questionamento a respeito de qual é o entendimento que se tem acerca do que é formação. Acredito que seja necessário tecer algumas considerações a respeito disso. O termo *formação*, oriundo do latim *formatione*, é

definido nos Dicionários Brasileiros da Língua Portuguesa como “ato ou efeito de dar forma a algo; modelagem”, ou ainda como “modo de criar uma pessoa, forjando-se seu caráter, sua personalidade e sua educação”.

Entretanto, no que se refere ao contexto educacional, o termo assim definido não retrata a real dimensão que lhe concerne, ou ainda, como indica Garcia (1992, p. 54), “não é um conceito unívoco”. Para Leitão (2004, p. 26), esse “ato ou efeito de dar forma” sugere que os professores sejam “uma massa amorfa que só saísse desse estado a partir das informações, conteúdos e teorias que orientam as propostas formadoras”. Concordo com a posição da autora, pois como ela destaca, dessa maneira a condição da formação estaria única e exclusivamente a cargo de quem intermedeia ou transmite o conhecimento, sem ter qualquer interferência dos sujeitos envolvidos, como se eles não fossem capazes, corresponsáveis, como se eles não fizessem parte integrante e indissociável da produção do seu próprio conhecimento.

Garcia (1999, p. 19) afirma que o conceito de formação “é susceptível de múltiplas perspectivas”, primeiramente porque o termo não é de uso restrito do contexto educacional: como o autor indica, é também empregado nos contextos empresarial, social e político. Garcia (1992, p. 54) entende que definir e conceituar a formação nos confere automaticamente posicionamentos “epistemológicos, ideológicos, culturais” e que têm relação direta “ao ensino, ao professor e aos alunos”.

O autor destaca que a formação pode ser entendida como “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser, que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante” (GARCIA, 1999, p. 19). O autor argumenta ainda que a “formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”.

Da mesma forma, Nóvoa (1992) ressalta que a formação precisa estar atenta ao desenvolvimento pessoal e que se faz necessário não confundir “formar” e “formar-se”, pois, em consonância com o posicionamento dos outros autores, o “formar” estaria ligado à dependência de outrem para que ocorra, enquanto que o “formar-se” está relacionado ao envolvimento do participante.

Para Nóvoa (1992, p. 18), a formação é “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização da configuração profissional”. Nesse sentido, Garcia (1999) e Nóvoa

(1992) ressaltam que, acima de tudo, o professor é uma pessoa, e essa dimensão deve estar ligada a todo o processo formativo, pois ela deve dar significação a sua própria trajetória de vida.

Freire (2016, p. 25) analisa que em todo o processo educacional, desde o seu princípio, fica evidente que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. A mim, talvez a melhor e mais simplificada expressão para o termo formação é apresentada também por Freire (1992, p. 91): o autor considera que é um “processo de tornar-se”, pois, como sugere, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2015, p. 82). Todavia, cabe salientar que definir “formação” dessa forma tão resumida não significa tirar de si toda a complexidade que o termo carrega. Assim, abro a próxima seção com considerações acerca da formação inicial.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL

Estudos sobre a formação docente têm ganhado um considerável destaque nos últimos anos. Essa área foi paulatinamente tornando-se complexa e concisa para as pesquisas pela singularidade do contexto a qual pertence e essencialmente por estar suscetível a implicações de cunho científico, tecnológico, social (principalmente considerando-se a sociedade da informação e do conhecimento) e substancialmente de cunho econômico-político (SILVA; AGUIAR; MONTEIRO, 2014; GARCIA, 1999). Nesse sentido, os autores Silva, Aguiar e Monteiro (2014, p. 743) ressaltam que essas implicações “requerem uma reflexão permanente sobre o processo de (re) construção da identidade pessoal/profissional dos educadores”.

Garcia (1992) destaca que, apesar de a formação ser algo contínuo e ter etapas notoriamente definidas no que se refere às questões curriculares, deve-se dar enfoque à formação inicial. Para Nóvoa (1992, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Silva, Aguiar e Monteiro (2014, v. 32, p. 750) argumentam que a formação pedagógica “não garante por si só a qualidade do ensino; no entanto, considerando a complexidade da docência, admite-se que ela é um requisito imprescindível”.

Com essa visão corrobora Lelis (2009, p. 62), que evidencia que não se deve considerar que a formação inicial seja suficiente, até porque seria “ingênuo acreditar que a formação inicial pode ser o único motor de profissionalização”. Precisa-se ponderar sobre o processo de formação inicial, tendo em vista que os cursos de licenciatura atualmente constituem o ponto de partida para o aperfeiçoamento na formação de professores.

Para Garcia (1999, p. 19), a formação pode ser constituída de três formas: “autoformação, heteroformação e interformação”. O autor explica que a autoformação se configura de forma individual, através das suas vivências e experiências, onde o próprio indivíduo promove e controla a direção em relação aos “objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”. A heteroformação se constitui em relação ao outro, ao que é intermediado ou transmitido ao indivíduo, logicamente com a participação deste. Por fim, segundo o autor, a interformação se constitui nas relações, nas trocas, no convívio com seus pares (professores e futuros professores).

Para Lelis (2009), existem duas categorias de questões que incidem sobre a constituição do docente na formação inicial, uma de cunho social (familiar e escolar) e outra relativa à formação formal (ou orientação formal) que se recebe nas instituições de formação oficiais. A respeito da formação escolar, ressalta-se o aspecto do aprendizado pelo exemplo, pela vivência.

Hoje, discentes, futuros docentes, se espelham nos seus professores para a sua atuação profissional, pois como relata Garcia (2009, p. 15, grifo do autor) “esta modalidade de *aprender a ensinar faz-se através da aprendizagem por observação*”. O autor ainda considera que é “uma aprendizagem que, muitas vezes, não se gera de forma intencional, mas que vai penetrando, de forma inconsciente, as estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores”.

Tardif e Lessard (2011, p. 51) destacam que, quando os professores são questionados sobre a sua profissionalidade, de forma implícita, eles acabam se referindo a essas vivências para explicar o seu “saber ensinar”. Nesse sentido, Nóvoa (1991, p. 125, grifo do autor) descreve que:

um professor primário passa de um papel (o de estudante) para seu oposto (o de professor). No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam uma *role-transition* em vez de um *role-reversal* e, no início de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas no momento em que eram alunos.

A formação, a constituição docente, está intrinsicamente associada às vivências de cada professor (NÓVOA, 1992). Assim, em análise de como decorre o processo de ensino–aprendizagem, é preciso pensar que é fundamental nos desvencilharmos do paradigma do professor como transmissor do conhecimento, do professor como único detentor do conhecimento e do aluno como um mero receptor, como uma “vasilha”, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será” (FREIRE, 2015, p. 80).

A esse paradigma, Freire (2015) se refere como “Educação Bancária”, pois nesse modelo o que fica preponderante é a preocupação com rem relação ao comportamento dos alunos, principalmente relacionados à submissão e passividade, onde os alunos são tratados como “assimiladores de conteúdo, a partir de simples práticas de adestramento que tomam como mote a memorizações e repetições de conhecimentos que pouco têm a ver com a realidade dos alunos” (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 30). Nessa perspectiva, Imbernón (2010, p. 14) argumenta que

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Pesquisas recentes sobre a formação inicial apresentam que os futuros professores “não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 23). Para Imbernón (2010), os professores precisam ser formados para desenvolver seu trabalho em um novo contexto; não podemos mais nos fixar na dicotomia ensino–aprendizagem, onde o currículo oficial, focado em conteúdo a serem transmitidos, é a prerrogativa.

É fundamental entender que o processo educacional vai além. Vivemos em um mundo repleto de complexidades, implicado por diversos fatores que refletem diretamente no cenário educacional e também na atuação do professor. O mesmo autor ressalta que é necessário formar o professor preparando-o para o novo, considerando que esse será uma constante em seu trabalho. A formação docente também implica “formar o professor **na mudança e para a mudança** por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma

verdadeira autonomia profissional compartilhada” (IMBERNÓN, 2010, p. 15, grifo meu).

Nesse sentido, Ghedin, Leite e Almeida (2008) indicam que a formação deve propiciar a futuros professores a compreensão do mundo que os cerca e o entendimento de que o processo educacional decorre nesse contexto, entremeado por um jogo de influências e determinações no qual o professor é, ao mesmo tempo, sujeito e agente do processo educativo.

O contexto educacional está imerso em diferentes interesses e valores, muitas vezes contraditórios, e os professores precisam ter condições de realizar análises críticas dentro desse cenário. Os autores relatam também que

é preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 31).

Ghedin, Leite e Almeida (2008) entendem que a escola não é somente um espaço onde os alunos aprendem a ler, escrever e calcular; a escola também se configura como um local para a prática da cidadania, um espaço de socialização, de relações pessoais, de convivência com as diferenças e igualdades, de aceitação e respeito ao próximo.

Imbernón (2010) ressalta que a escola não deve ser unicamente um espaço de mera profissionalização e de reprodução da cultura hegemônica. É necessário entender que a escola é um ambiente complexo e que possui muitas atribuições, para além de suas paredes e muros, e que é nesse espaço que os professores constituem o seu trabalho. O autor complementa que:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural previstos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2004, p. 12)

Assim, Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 32) entendem que compete às instituições responsáveis pela formação de professores e às escolas “formar seres humanos, cidadãos, pessoas que saibam e que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, de questionar a tecnologia e de criar outros saberes e outros métodos”. Nóvoa (2016, p. 20) apresenta algumas sugestões de medidas que poderiam ser tomadas para “como fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”.

O autor deixa claro que essas sugestões estão “longe de esgotar as respostas possíveis”. Vejo que o autor está numa narrativa de ir além das pesquisas, das investigações, e apresenta delineamentos mais objetivos, indo para o campo da ação, onde informa que busca com essas sugestões mostrar “a distância que separa o excesso dos discursos da pobreza das práticas”, e que é preciso “ter a coragem de começar”. Como primeira medida, Nóvoa (2016, p. 20, grifo meu) diz que “*é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão*”. O autor relata que os professores responsáveis pela formação precisam estar mais próximos dos professores que estão em atuação.

Nóvoa (2016) defende um modelo que propicie uma maior integração entre as teorias apresentadas na formação e as vivências na docência, isso enquanto o professor está na formação. O autor cita como exemplo uma analogia de como ocorre a formação médica e, a partir desse exemplo, o autor defende que é preciso fazer:

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
- (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas;
- (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;
- (iv) compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2016, p. 22).

O autor aponta que inúmeros textos, estudos, pesquisas sobre práticas pedagógicas, saberes docentes e professores reflexivos têm sido publicados; porém, de nada adianta se tudo isso não estiver presente na formação. Teorias são fundamentais, todavia

nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2016, p. 22)

Para Nóvoa (2016), o que chama atenção é o fato de que geralmente o professor da formação inicial, ou seja, o professor universitário ou professor do nível superior, não é professor do ensino básico. Ele forma para o ensino básico, porém ele não trabalha nessa realidade, e muitos nem mesmo tiveram essa experiência.

Como segunda medida, Nóvoa (2016, p. 23, grifo meu) indica que “*é preciso promover novos modos de organização da profissão*”. O autor apresenta que tudo o que é teorizado acerca da formação e do exercício da profissão docente não será possível de ser concretizado se “a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas”. O autor chama a atenção para a questão do exercício da autonomia: como é possível

com tanto controle? Como vamos integrar o contexto universitário e o contexto profissional se tudo está cerceado por regras que não permitem aproximação? O autor também argumenta que

não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto [...] é inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito (NÓVOA, 2016, p. 23).

Como terceira medida, Nóvoa (2016, p. 25, grifo meu) argumenta que “é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores”. Com isso, ele afirma que é necessário um autoconhecimento acerca do que é ser professor, acerca da sua profissão, que não é mais possível apenas enxergar a profissão somente “numa matriz técnica ou científica”, que autoconhecimento não pode ser entendido como formação contínua. Nesse sentido, o autor tece algumas críticas, tais como

a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento [...] é necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores (NÓVOA, 2016, p. 26).

O autor sugere a construção do conhecimento baseado em redes de trabalho coletivas, na socialização do conhecimento entre os pares. Outro aspecto que o autor ressalta é a questão das incoerências existentes entre o interesse público a respeito da educação e o quanto o professor não aparece:

fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu a visibilidade no espaço público. (NÓVOA, 2016, p. 26)

Nóvoa (2016, p. 27) evidencia que vir a público é automaticamente abrir espaço para a vulnerabilidade; porém, torna-se uma premissa obrigatória para que haja um reconhecimento social, pois “nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público”. O autor relata a importância do sentido e do significado da docência para o professor – algo que, apesar de considerar de difícil definição, “está no cerne da identidade profissional docente”. Esse assunto será tratado de forma mais detalhada na próxima seção.

2.2 IDENTIDADE DOCENTE

Nos dicionários, o termo docência é definido como “ato de ensinar; exercício do magistério, ensino”. Soares e Cunha (2010, p. 23) o definem da mesma forma, porém complementam que docência tem origem no latim, na palavra *docere*, que significa “ensinar” e que “sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral”.

Para Nóvoa (2016, p. 34), “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”. Apesar de concordar com os autores, acredito que ser docente vai além do que fazemos em sala de aula, pois, como afirma Garcia (1999, p. 243), “supõe, assim, um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”. O autor complementa que entender a docência dessa forma deveria trazer consideráveis influências para a formação docente, “na medida em que os conhecimentos e competências que os professores devem dominar e demonstrar não se referem apenas à interação directa com os alunos”.

A mim, pela complexidade da docência, pensar na identidade docente obrigatoriamente perpassa o entendimento de seu significado e sentido. Para elucidar esse tema, trago Basso (1998), que considera que o conceito de *significado* vem do entendimento da diferença entre atividade e ação. Para a autora, um conjunto de ações coerentes configuram uma atividade, ou seja, para os docentes o significado do seu trabalho “é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor” (BASSO, 1998, p. 4).

Basso (1998) indica que “a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico” (BASSO, 1998, p. 5). A autora argumenta que o significado é consequência da realidade à qual estamos submetidos, indiferentemente de como é o relacionamento que se tem com essa realidade, ou seja, “o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento”. Para a autora, o estímulo pelo entendimento da significação do trabalho docente fica a cargo das instituições de formação de professores.

Entendendo o que significa ser docente, “é preciso descobrir o que o motiva, o que incita o docente a realizá-la; em outras palavras, qual o sentido desta atividade para o professor” (BASSO, 1998, p. 5). Sob a perspectiva marxista, a autora compreende que a atividade profissional tem como sentido a garantia da subsistência humana, mas não somente isso: a própria autora complementa que “a atividade humana é tanto responsável ou a base para prover as condições materiais de existência, quanto engendradora da vida genérica do homem”.

A autora também considera que o trabalho docente se descaminha quando sentido e significado não forem correspondentes, ou seja, perde-se o significado quando o trabalho é realizado meramente pelos seus rendimentos financeiros e, desse modo, o professor “pode descaracterizar a prática educativa escolar”. Para existir uma integração entre significado e sentido é necessário que os professores disponham de

uma formação adequada que inclui a compreensão do significado de seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas ou lutando muito por elas, e, em alguns casos, contando com apoio institucional, concretizam uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante (BASSO, 1998, p. 6).

A identidade docente não é algo pronto, acabado – ela está constantemente em construção, em reformulação, tendo em vista que, como já exposto anteriormente, somos fruto do nosso tempo, porém com os reflexos de uma dimensão histórica, de fatores culturais, sociais, econômicos e políticos. Cunha (1999, p. 131) afirma que “sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”. A autora também ressalta que “a docência revela uma condição vinculada ao aspecto valorativo e a um projeto político-social que pode determinar variações na definição profissional”.

Silva, Aguiar e Monteiro (2014, v. 32, p. 752) ressaltam que diferentes identidades são conferidas ao trabalho docente “mediante as circunstâncias e os interesses sociopolíticos de diferentes contextos, ora em prol da profissão, ora em detrimento de uma identidade que favoreça o status profissional docente”. Nesse viés, outro aspecto evidenciado pelas autoras e que diz respeito à construção da identidade docente se refere à forma como nos vemos, à forma como nos enxergamos em relação aos outros e ao contexto ao qual pertencemos, assim recebendo como influência a forma como os outros nos percebem e concebem. Silva, Aguiar e Monteiro

(2014, v. 32, p. 739) descrevem que “num processo de constituição identitária, as formas de identidade são inseparáveis das relações sociais, as quais são também formas de alteridade; ou seja, não existe identidade sem relação entre o si próprio e o outro”.

As autoras ainda entendem que não é somente na socialização formal que a identidade se constrói: ela atravessa etapas diversas, inerentes a nossa própria constituição pessoal e profissional, estabelecendo-se inicialmente na “socialização pré-profissional (subjéctiva, complexa, informal, diz respeito à trajetória de cada um)” e se alicerça na “socialização profissional (diz respeito à formação inicial que inaugura a profissionalização da docência: é uma fase mais formal)” (SILVA; AGUIAR; MONTEIRO, 2014, v. 32, p. 739). As autoras compreendem que “esta identidade é um processo contínuo que além de ser iniciado com a experiência pré-profissional, passa pela escolha da profissão e se fortalece na formação inicial e nos primeiros anos de trabalho” (SILVA; AGUIAR; MONTEIRO, 2014, v. 32, p. 745).

Uma questão importante indicada por Nóvoa (2016) e Silva, Aguiar e Monteiro (2014), que recai sobre a identidade docente, é sobre a visão que a própria área apresenta. Tem-se um reconhecimento claro da pesquisa em detrimento do ensino, preconizado por instrumentos oficiais, como na LDB de 1996, tendo como condição profissional a pós-graduação para trabalhar no ensino superior. Os autores ressaltam que em nenhum momento estão negando a relevância ou estejam em oposição à produção científica e suas implicações, como o desenvolvimento potencial investigador e reflexivo, além de considerarem que também faz parte do próprio desenvolvimento profissional. O que os autores salientam, porém, é que os saberes da pesquisa divergem dos saberes da docência, e não se pode conferir prioridade às habilidades científicas em desconsideração às habilidades pedagógicas.

Nesse sentido, Nóvoa (2016, p. 41) afirma que existe uma “tendência para valorizar o papel dos ‘cientistas da educação’ ou dos ‘especialistas pedagógicos’ e do seu conhecimento teórico ou metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático”. Esse pensamento é corroborado por Silva, Aguiar e Monteiro (2014, v. 32, p. 750), que argumentam que “os aspirantes a professor têm seus títulos valorizados muito mais em função da produção científica do que em qualquer outra evidência de que poderão vir a ser ‘bons professores’”.

Uma das mazelas da atividade docente, que também é reflexo da sua identidade, se refere à consideração de sua profissionalização. Cunha (1999, p. 129)

tece algumas reflexões sobre a profissionalização. Primeiramente, relata que a percepção em relação a ser profissional que se tem é favorável, pois se considera que possui “competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito de sua profissão. É ainda, ressaltar uma conduta que se distingue das demais, geralmente baseada num código de ética, explícito ou não”.

Além disso, presumem-se respeito e dignidade, que perpassam questões de remuneração adequada e administração do próprio trabalho, ou seja, ter autonomia. Nessa perspectiva, ser profissional é considerar o afastamento da improvisação. Utilizar o termo confere uma conotação diferenciada, pois é para se “referir a grupos de pessoas com uma elevada preparação, competência e especialização que prestam um serviço ao público” (CUNHA, 1999, p. 132).

Ante ao exposto, Imbernón (2010), Cunha (1999) e Nóvoa (1999) consideram que, socialmente, o trabalho docente é uma “semiprofissão”, tendo em vista uma comparação com os profissionais liberais tradicionais, principalmente no sentido da autonomia que estes possuem sob suas atividades profissionais. Para Lelis (2009, p. 55), a discussão sobre qual termo deveria ser utilizado para definir o trabalho docente pouco colabora para uma progressão nas suas concepções, pois existe uma “pluralidade das significações atribuídas à profissão pelos docentes”.

Cunha (1999, p. 132) evidencia que existe uma aceitação tácita (pela sociedade) da docência como profissão, pois “esse construto está presente no discurso acadêmico-científico, nas manifestações sindicais e nos textos legais que explicitam as normas educativas”, assim como é algo que vem sendo buscado pelos professores. No entanto, a autora ressalta que essa aceitação social “está cheia de contradições e pode estar encobrendo as verdadeiras razões daqueles que a veiculam, ou, pelo menos, evidenciando pouca clareza em sua concepção”.

Lelis (2009, p. 54) considera que é necessário existir formas de regulamentar a profissão, porém “elas devem respeitar a experiência do mestre e levar em consideração os processos dinâmicos e interativos de formação contínua, vividos em espaços concretos pelo coletivo que constitui esse grupo profissional”. Para Cunha (1999), Lelis (2009) e Nóvoa (1999), os discursos acerca da consideração do trabalho docente como profissão se configuram sobretudo em função de mecanismos político-administrativos hegemônicos, com propósitos fundamentalmente tecnicistas e na

racionalização do trabalho, com foco nos dispositivos de controle, como o currículo e avaliações.

Cunha (1999) e Imbernón (2010) destacam a complexidade da conceituação da profissionalidade docente, por um lado por estar vinculada aos referenciais que os próprios docentes possuem a respeito da função docente, por outro pela própria educação (formal) estar se tornando cada vez mais complexa com o passar dos tempos, o que automaticamente reverbera na profissão docente. A subjetividade é posta como o principal fator que gera o *status* de não profissionalidade aos docentes (NÓVOA, 1999; CUNHA, 1999; LELIS, 2009).

No entanto, Basso (1998, p. 3) faz um contraponto, pois compreende que “a natureza do trabalho docente não tem possibilitado uma maior objetivação do processo, propiciando uma certa autonomia ao professor e evidenciando a importância das condições subjetivas para a prática pedagógica”. A mim, a razão mais plausível para que o trabalho docente não tenha o reconhecimento formal de profissão, ou ainda, o motivo pelo qual gera tanta discussão, assim como entende Cunha (1999, p. 137), se estabelece em função de que

as decisões mais importantes da ação educativa estão a cargo de especialistas e do poder central – restando, aos professores, a aplicação das políticas previamente definidas [...] enquanto nas profissões com forte estatuto o controle é profissional, preponderantemente feito pelos pares, nas profissões frágeis o controle é burocrático, realizado pelos poderes constituídos.

Ainda na subjetividade do trabalho docente, pensar sobre o seu propósito é também refletir sobre seus desdobramentos, pois, como afirma Freire (2016, p. 24, grifo do autor), “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”. O autor argumenta que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. É assegurar que o educando tenha acesso ao que não é comum à vida social, é propiciar que “ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (NÓVOA, 2016, p. 35).

Permanecem os saberes fundamentais relativos à docência, como curriculares, pedagógicos, científicos, da vivência, da reflexão, mas é necessário ir além, e entender que existem outros desafios que constituem o trabalho docente, que também se fazem necessários a criticidade, a ética e o respeito.

Nóvoa (2016), Imbernón (2010), Garcia (1999), Freire (2016) e Saviani (2009) entendem que, apesar de serem muitos os atravessamentos, serem muitos os fatores que geram desafios à atividade docente, um dos mais preponderantes na atualidade é o lidar com as tecnologias digitais. Assim, é fundamental que os professores sejam formados para novos enfrentamentos, indiferentemente de serem tecnológicos ou não, pois *hoje* são as tecnologias digitais e *amanhã*, o que será? Nessa perspectiva, o próximo capítulo apresenta considerações acerca das tecnologias digitais e suas implicações no contexto educacional.

3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As tecnologias estão presentes na vida humana desde os seus primórdios. Quando o homem passou a utilizar os recursos disponíveis na natureza para transformá-los em algo que pudesse ajudá-lo, estava criando e produzindo tecnologia. Kenski (2012) ressalta que o termo *tecnologia* atualmente é utilizado por muitos para se referir ao que é relacionado à área da informática; no entanto, as tecnologias ou novas (inovações) tecnologias sempre estiveram presentes, marcando épocas e culturas. Kenski (2012, p. 21) argumenta que “diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente”. Nesse sentido a autora narra que “foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias” (KENSKI, 2012, p. 15).

O termo tecnologia é compreendido por Kenski (2012, p. 24) como sendo “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Pode-se assim entender que “tecnologia” contempla desde o que foi desenvolvido na pré-história até os mais modernos e avançados dispositivos eletrônicos (como *smartphones*, *tablets*, entre outros).

A escolha pela terminologia “tecnologias digitais” foi feita tendo em vista a abrangência de possibilidades que se configuram. A ubiquidade das tecnologias digitais talvez nunca pudesse ter sido imaginada, pois estão presentes em situações corriqueiras, como no uso do transporte público, do controle remoto, do aparelho de micro-ondas, da televisão, de refrigeradores, de impressoras, de relógios, de videogames, da urna eletrônica para votação eleitoral, da cabine de comando de trens, navios, aviões, carros, entre outros (seria uma lista difícil de se terminar), estando ou não conectados a algum tipo de rede de comunicação (SIQUERIA, 2008; GIRAFFA, 2013; BARANAUSKAS; VALENTE; 2013 BELLONI,2010).

O uso das tecnologias digitais não está obrigatoriamente atrelado à comunicação: podemos utilizar computadores, *smarthphones*, *tablets* ou vários outros dispositivos ou equipamentos sem que eles estejam conectados à internet ou a qualquer outro tipo de rede. Cabe ressaltar que a intenção não é relativizar ou deixar de dimensionar as implicações que as redes de comunicação, principalmente a internet, constituem; o que se pretende é não limitar as potencialidades das

tecnologias digitais, principalmente restringindo sua utilização à disponibilidade de uma rede de comunicação.

No entanto, a expressão “tecnologias digitais” usada neste trabalho pode ser entendida ou utilizada com o mesmo sentido dos acrônimos TIC, TDIC, NTIC e da expressão “novas tecnologias”. Belloni (2001, p. 21) define TIC como o “resultado da fusão de três vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas”. As NTIC e as TDIC são compostas pelos avanços tecnológicos expressivos que ocorreram nos últimos anos e que foram adicionados às TIC, potencializando o seu uso e suas implicações. Kenski (2012, p. 28) coloca que “o avanço tecnológico das últimas décadas garantiu novas formas de uso das TICs para a produção e propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real”.

As diferentes terminologias possuem suas respectivas especificidades e apresentam algumas características diferentes, principalmente levando-se em consideração a época em que foram desenvolvidas; elas, porém, podem ser entendidas com o mesmo sentido. Desse modo, para TDIC e NTIC pode-se apresentar a mesma definição que Kenski (2012, p. 25) expõe para “novas tecnologias”: segundo a autora, a questão do uso do termo “novas” juntamente com o termo “tecnologia” é utilizado para se referir

aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação (KENSKI, 2012, p. 25).

No contexto das tecnologias digitais, outra opção foi pelo uso do termo *artefato*. A palavra artefato é definida nos Dicionários Brasileiros da Língua Portuguesa como “produto ou obra do trabalho mecânico; objeto, dispositivo ou artigo manufaturado” ou como “aparelho, engenho, mecanismo construído para um fim determinado”. Assim, entende-se que os artefatos estão presentes em tudo que é criado ou alterado pelo homem. Araújo e Peixoto (2016) e Riciolli (2015) apresentam em seus trabalhos as concepções de Pierre Rabardel para conceituar “artefato”. Araújo e Peixoto (2016, v. 18, p. 411) expõem que:

Para o autor, um artefato é todo objeto técnico ou simbólico que sofreu uma transformação a partir da ação humana, por menor que seja. Desse ponto de vista, a denominação artefato está diretamente relacionada a toda ação ou

atividade humana. Os artefatos podem ser um machado, um computador, mapas, esquemas gráficos, figuras, tabelas ou desenhos.

Riciolli (2015) destaca que os artefatos podem ser materiais ou simbólicos. Como artefatos materiais, Riciolli (2015, p. 66) exemplifica a “bicicleta, livro, apagador, vaso, lápis etc.”. Como artefatos simbólicos, os exemplos são “prescrições, texto ou teorias, material didático, projetos, placas de trânsito etc.”. Outra questão apresentada pelas autoras, também sob a perspectiva de Pierre Rabardel, é a diferenciação entre artefatos e instrumentos: um artefato se torna instrumento a partir do momento em que é apropriado ou incorporado pelo homem.

Riciolli (2015, p. 66) indica que os artefatos podem “transformar-se em verdadeiros instrumentos a partir do momento que o sujeito se apropria deles por si e para si [...] apropriação desses recursos materiais e simbólicos pelo sujeito no seu agir é o que hierarquiza o artefato para ser instrumento”. A autora argumenta que “enquanto os artefatos não forem incorporados de forma concreta pelo sujeito, eles não serão transformados em instrumentos, serão somente artefatos” (RICIOLLI, 2015, p. 66).

Nesse sentido, Araújo e Peixoto (2016, v. 18, p. 411) relatam que

os artefatos se tornam instrumentos quando desempenham o papel mediador entre sujeito e objeto. Se o artefato é primeiramente concebido e utilizado por uma pessoa ou uma equipe de pessoas para responder a um objetivo preciso, o instrumento é construído pelo sujeito a partir deste artefato, ao longo de seu uso, no decorrer de uma atividade. Logo, as funções inicialmente concebidas e previstas na concepção de uma ferramenta são modificadas, e outras novas funções são criadas no decorrer de seu uso.

Ante o exposto, a opção por utilizar o termo “artefato” e não “instrumento” se deu em função dos objetivos desta pesquisa, em que as análises são em relação à integração das tecnologias digitais na prática pedagógica e não em como os sujeitos pesquisados se apropriam das tecnologias digitais. Todavia, nos referenciais teóricos, os termos *recursos*, *equipamentos*, *dispositivos*, *ferramentas* (entre outros) podem ser usados com o mesmo sentido.

Tendo em vista a intensidade com que artefatos tecnológicos digitais estão presentes em nosso cotidiano, não há como dissociar a educação das tecnologias digitais. Tendo em vista esse entrelaçamento, é necessário olhar para nosso alunado: uma das formas de considerar os alunos atualmente é designando-os como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001).

Para Prensky (2001), essa definição ou designação ocorre em função das crianças e adolescentes já terem nascido imersos nas tecnologias digitais, o que altera

a forma com que eles entendem e se relacionam com o mundo. O autor ainda afirma que, para os nativos digitais, as tecnologias digitais são percebidas com “naturalidade”, pois já são inerentes ao mundo no qual eles estão inseridos. Sua apropriação diverge completamente daqueles que não são considerados nativos digitais, que o autor denomina de “imigrantes digitais”.

São imigrantes digitais (PRENSKY, 2001) os que precisaram e ainda precisam adaptar-se às tecnologias digitais, demandando esforço e enfrentando a ausência do sentimento de pertencimento, pois ainda estão aprendendo a conviver em meio a tantas inovações tecnológicas, assim como a incorporá-las. Corroborando as ideias de Prensky (2001), autores como Palfrey e Gasser (2011), Piscitelli (2009) e Castells (2009) fazem uso do mesmo termo e com mesmo significado.

Em uma contextualização temporal, para Prensky (2001), os nativos digitais seriam as pessoas que nasceram a partir das últimas duas décadas do século XX, época em que ocorreu uma enorme disseminação das tecnologias digitais. O autor caracteriza esse período como singular, pois passou-se a viver de uma forma diferenciada, em que a vida cotidiana passa a ser permeada pelas tecnologias digitais. Essa invasão ocorreu em um processo gradativo, mas rapidamente se difundiu e hoje essas tecnologias já estão tão impregnadas em nossas vidas que muitas vezes não são nem mais percebidas.

Cabe destacar que Marc Prensky é americano e quando, em 2001, publicou o artigo “Nativos Digitais, Imigrantes Digitais”, os Estados Unidos da América já vivenciavam as tecnologias digitais de uma forma mais avançada, no sentido de que as tecnologias digitais, principalmente os computadores e a internet, já haviam se tornando mais acessíveis e populares. No Brasil, a popularização e o acesso às tecnologias digitais ocorreram de forma mais acentuada após o início do século XXI (VALENTE, 1999).

Algumas considerações a respeito da “popularização” das tecnologias no Brasil são importantes de serem observadas. Em primeiro lugar, existe uma questão determinante em relação às tecnologias digitais que está relacionada às condições socioeconômicas, pois as vivências relacionadas às tecnologias digitais se estabelecem em reflexo ao próprio acesso que delas se tem (PRENSKY, 2010). O poder aquisitivo americano se difere do poder aquisitivo brasileiro, isso se comparando à mesma situação socioeconômica. Assim, a possibilidade de acesso a artefatos tecnológicos é facilitada, sem contar com a infraestrutura tecnológica

extremamente mais desenvolvida que é propiciada pelo próprio governo (SIQUERIA, 2008; VALENTE, 1999, 2002).

Ainda nesse sentido, o que também facilita o acesso para os americanos é que uma grande parte das tecnologias digitais que temos à disposição foi criada nos Estados Unidos, a exemplo a internet. Entretanto, há de se considerar que hoje a maior parte da população brasileira tem acesso a vários artefatos tecnológicos, mesmo a que vive em localidades mais afastadas dos grandes centros (VALENTE, 1999, 2002). É fundamental ressaltar que ter acesso não significa usufruir de forma igualitária das tecnologias digitais. Não se pode acreditar que todos os nativos digitais tenham igualdade de oportunidades ou, ainda, que seu comportamento seja hegemônico no que se refere às suas ações, às suas atitudes perante as tecnologias digitais.

Essas diferenças se dão muito em função do contexto socioeconômico no qual estão inseridos, embora seja possível perceber um conjunto de atividades que são comuns aos que possuem acesso, como uso de redes sociais e navegação em espaço de informações textuais e não textuais, como *sites* ou blogs (DEMO, 2005; GIRAFFA, 2013; VALENTE, 2002). Corroborando o exposto, Kenski (2012, p. 52) destaca que:

O uso de computadores e das redes não atingiu ainda no Brasil a expressão que já possui em países do primeiro mundo. Mas os comportamentos dessa geração de jovens não se dão apenas entre um grupo privilegiado que tem acesso aos equipamentos de última geração. O espírito revolucionário dos tempos atuais impregna a cultura e se espalha entre maioria dos jovens indistintamente.

Apesar de realizar a indicação cronológica, Prensky (2001) elucida em seu artigo que a caracterização de uma pessoa como nativo ou imigrante digital está relacionada ao seu comportamento frente às tecnologias digitais. No artigo, o autor apresenta vários exemplos para demonstrar os diferentes comportamentos encontrados, as diferentes formas de se estabelecer relações com as tecnologias digitais, de vivenciá-las e de incorporá-las. Para os nativos digitais, o relacionamento com a tecnologia digital começa muito cedo, com os seus brinquedos, que possuem *chips* de circuito integrado que emitem sons, luzes ou movimentos e são de fácil interação (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013).

Uma questão importante em relação à conceituação de Prensky (2001) é o entendimento de que o fato de um imigrante ter um domínio maior do que um nativo em um dos artefatos tecnológicos digitais não o torna um nativo. Por questões de

interesses pessoais, profissionais ou ainda por necessidades, os imigrantes digitais podem se apropriar de alguns dos artefatos tecnológicos digitais mais do que os nativos, e justamente pelos mesmos motivos os nativos podem não utilizar ou não vivenciar muitos desses artefatos.

A critério de exemplo, por razões profissionais um imigrante precisa fazer uso de *e-mails* e, assim, com essa vivência ou experiência, ele acaba se apropriando desse recurso. Isso não significa que as tecnologias digitais se tornaram naturais para esse imigrante. Ao ter que vivenciar ou conviver com outros artefatos tecnológicos, demandar-se-á esforço para se integrar, precisando de adaptações e empenho para que isso ocorra. O mesmo não ocorre com os nativos¹ quando são submetidos a novos artefatos tecnológicos, esses são percebidos com naturalidade e não há dificuldades para sua incorporação.

Giraffa (2013) afirma que Prensky foi fortemente criticado pela adoção dessa conceituação, no sentido de que o autor a desenvolveu com falta de evidências empíricas. A autora argumenta que, apesar dessa questão, o foco deveria ser nas reflexões e discussões que a publicação de Prensky causou na comunidade educativa, que deveríamos nos ater à forma como essa publicação chamou a nossa atenção para uma situação já conhecida no espaço escolar: a da dificuldade de comunicação entre professores e alunos. Giraffa (2013, p. 107) descreve que:

O impacto dos recursos associados às TD e, especificamente as TD associadas à Internet e seus serviços, causou uma revolução em nossa sociedade. Nós mudamos a maneira como nos comunicamos, fazemos recuperação de informação, investimos nosso tempo de lazer e, claro, mudamos as possibilidades associadas à forma como podemos ensinar e aprender.

Todavia, conforme destaca Barreto (2009, p. 109), é necessário ter o entendimento de que as tecnologias digitais não se referem ao que é chamado de “tecnologias educacionais”, pois essas se constituem visando sua utilização no contexto educacional, no processo de ensino–aprendizagem. As tecnologias digitais, em “sua própria designação indica seu pertencimento a áreas não-educacionais”, pois pertencem ao contexto sociocultural, foram desenvolvidas para outras finalidades e precisam ser recontextualizadas para fins educacionais.

Isso apresenta implicações, pois, para serem redimensionadas, exigem a “análise das condições e das circunstâncias de sua realização”. A autora complementa

¹ Apesar de todas as considerações colocados aqui, e também a partir delas, por questões de referenciais, optei pela adoção do termo “nativos digitais” para o desenvolvimento dessa pesquisa.

que “é um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos” (BARRETO, 2009, p. 109). Outra consideração pertinente apresentada por Barreto (2003) é a de que a tecnologia não é “neutra”: ela traz implicações que vão para além das questões científico-tecnológicas, carregam intencionalidades fundamentalmente arraigadas em um “modelo global de organização do poder” (BARRETO, 2003, p. 273).

Contudo, pensando nessa geração que se configura atualmente, ou seja, nos nativos digitais, nas suas relações com a sociedade à qual pertencem, imbricadas nas tecnologias digitais, questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais integradas às práticas pedagógicas se fazem presentes. Pois, como já exposto anteriormente, a cultura se estabelece como um componente configurador essencial no processo educacional. As instituições de ensino, porém, assim como os docentes, acabam muitas vezes por não aceitar ou não reconhecer a cultura popular, mais precisamente os modos culturais nos quais os nativos digitais estão imersos e, dessa forma, deixam de aproveitar uma grande oportunidade de trabalhar com algo significativo para eles.

A escola não deveria ser um universo à parte, desvinculada. A escola deveria valorizar aquilo que é vivenciado por seus alunos, aquilo que faz parte do seu contexto, e se utilizar disso para colaborar no entendimento que esses alunos têm de sua realidade e de como transformá-la (FREIRE, 2016; BASSO, 1998; NÓVOA, 2016; SILVA; AGUIAR; MONTEIRO, 2014; SANTOMÉ, 2009). Ainda nessa linha de pensamento, Freire (2016, p. 32) se pergunta

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...] Ou seja, por que as tecnologias não devam estar presentes? Se já fazem parte do cotidiano dos alunos no ambiente fora do espaço escolar.

O reconhecimento acerca das tecnologias digitais não significa que elas devam ser utilizadas indiscriminadamente – é crucial analisar, ponderar, se desprender da exacerbação. É preciso reconhecer que desafios existem, mas que “enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical” (KENSKI, 1998, p. 61). Freire (2016, p. 34) ressalta que, quando nos deparamos com algo novo, não devemos aceitá-lo ou rejeitá-lo somente por esse motivo, da mesma forma como algo que é velho não pode ser negado unicamente por essa razão. O autor compreende que “não se diviniza a tecnologia, mas de outro, não a diaboliza.

De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa” e argumenta que cair nesses extremos acaba sendo uma maneira “altamente negativa e perigosa de pensar errado”.

Ferreira (2015, p. 133) indica que é de suma importância que não ocorram generalizações e que a criticidade se faça presente. A autora ressalta que as vivências dos educandos são múltiplas, e que “não é possível tomá-la como universal nem absoluta, visto que, na atualidade, pelos efeitos da globalização, a mudança e a pluralização das suas identidades é o que se afigura como a marca preponderante”. A autora também indica que é necessário investigar o relacionamento entre os alunos e o mundo digital, foco da próxima seção.

3.1 A CULTURA DIGITAL

O motivo da opção pelo título desta seção ser “cultura digital” é o entendimento de que o termo contempla um número maior de interações entre as pessoas e as tecnologias digitais. É primordial destacar que um marco determinante para a cultura digital (no Brasil) foi a abertura comercial da internet no ano de 1995 (VALENTE, 1999, 2002). A internet não se constitui simplesmente em uma grande rede para arquivar informações – a internet e as tecnologias digitais se configuram como um novo espaço, como um novo ambiente de socialização.

Assim, na tentativa de definir uma das características mais preponderantes da nossa sociedade na atualidade, a primeira percepção é que o conceito de cultura digital se funde com definições de outras terminologias adotadas, como “sociedade da informação e do conhecimento”, “cibercultura”, “mundo digital”, entre outros. Como afirma Castells (2008, p. 2), “o que sabemos com certeza é que hoje em dia vivemos em uma cultura caracterizada pela globalização e digitalização”. O autor apresenta seis “ideias” para definir o seu entendimento de cultura digital, a saber:

1. Capacidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital;
2. Capacidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação;
3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação;
4. Interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou a realização do sonho do hipertexto de Nelson² com o sistema de armazenamento e recuperação de

² Theodor Holm Nelson, americano, filósofo e doutor em Sociologia, cunhou os termos *hipertexto* e *hipermídia* em uma publicação que realizou em 1965. O objetivo de Nelson era tornar os computadores acessíveis para pessoas comuns, cujo mote era “uma interface para um usuário deve ser tão simples que um iniciante, numa emergência, deve entendê-la em 10 segundos”. Disponível em:

dados, batizado como Xanadú³, em 1965; 5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação; 6. Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem limite algum. Neste ponto, me refiro às conexões entre cérebros em rede e a mente coletiva (CASTELLS, 2008, p.2).

Em suma, para Castells (2008), a cultura digital está relacionada aos comportamentos, ações e inter(relações) que se estabelecem no meio digital, promovidos pelas múltiplas possibilidades de comunicação. A conceituação de Castells (2008) caminha ao encontro da definição que Lévy (1999, p. 17) apresenta para o cibercultura, na qual o autor compreende que é um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

O autor considera o ciberespaço como sendo proveniente do resultado que a internet promove, enfatizando que o “termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17)”.

A sociedade da informação e do conhecimento é caracterizada pela forma com que as informações e o conhecimento são produzidos e difundidos, permeados pelas tecnologias digitais que permitem uma (inter)conexão entre os participantes de forma perversiva e ubíqua. Como afirmam Baranauskas e Valente (2013), seria difícil de imaginar a proporção das implicações que as tecnologias trariam para as vidas das pessoas atualmente.

Somos afetados pelas tecnologias digitais da mesma forma que nós as afetamos, como argumentam Baranauskas e Valente (2013, p. 2): “sofremos o impacto dessa tecnologia e ao mesmo tempo somos responsáveis pela forma que ela assume e efeitos que causa”. Nesse mesmo sentido, e como já exposto anteriormente, não há neutralidade nessa relação. Vale ressaltar que a sociedade da informação e do

<<http://ted.hyperland.net/>>; <https://www.livinginternet.com/w/wi_nelson.htm>; <<http://xanadu.com/>>;
Acesso em 14 Nov. 2018

³ Xanadú é um projeto que Nelson desenvolveu em 1960: basicamente um sistema de hipertexto de alto desempenho, cuja intensão é assegurar a identidade de referências a objetos, assim como resolver problemas relacionados ao gerenciamento de configuração e controle de direitos autorais. Em outras palavras, um simples “processador de textos capaz de lidar com versões múltiplas, e mostrar as diferenças entre essas versões, [...] Nelson quis facilitar a escrita não-sequencial, na qual o leitor poderia escolher seu próprio caminho através de um documento eletrônico” (COSTA, 2014, p. 63).

conhecimento está representada em uma dicotomia: tanto pode ser um fator de dominação quanto de emancipação.

Corroborando o exposto, Baranauskas e Valente (2013, p. 2) destacam que “a tecnologia de nosso tempo tanto pode auxiliar para que todos tenham acesso à informação quanto aumentar ainda mais o fosso que separa os que podem mais dos que podem menos fazer uso dela”. Giacometti-Rocha e Mill (2017, p. 969) descrevem que, com a cultura digital, os espaços educacionais passam a ter outras complexidades, pois

esses eram os espaços físicos que antes determinavam como seria o fluxo da informação aos estudantes. Com as TDIC, essa configuração de fluxo passa a ser outra. Os meios de comunicação modificam as situações sociais e comportamentos, porque alteram o sentido de lugar e nosso acesso aos sistemas de informação. Se antes as situações eram geralmente definidas por sua localização física, atualmente os meios de comunicação eletrônicos mudaram essa concepção.

Indo ao encontro dessas ideias, Valente (2014, p. 82) indica que as tecnologias digitais “têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula como, por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor”. Para Moraes (2013) e Kenski (1998), as inovações que alteram a nossa forma e as possibilidades de comunicação trazem implicações que afetam profundamente a nossa cultura, pois mudam a nossa forma de ser, de viver, de nos relacionarmos, ou seja, muda a nossa convivência com os outros, muda a nossa forma de trabalhar, de estudar, de aprender – muda a forma de conduzir a nossa vida.

Não se podem mensurar as tecnologias digitais simplesmente como artefatos que possibilitam diferenciados meios de interação, pois elas carregam consigo especificidades próprias, de uma forma que oferecem experiências totalmente diferentes, sejam elas psicológicas, sociais ou ainda sensoriais, que são decorrentes de suas características e limitações (KENSKI, 1997; LÉVY, 1999; VALENTE 2014; MORAES, 2013).

Kenski (1998, p. 59) relata que as tecnologias “em todos os tempos, alteraram as formas de retentiva e lembrança, funções usuais com que os homens armazenavam e movimentavam suas memórias humanas, seus conhecimentos”. A autora ainda indica que as tecnologias digitais não alteraram somente os modos de armazenar ou acessar a memória humana, mas também alteraram “o próprio sentido do que é memória [...] a tecnologia moderna reestrutura ainda mais profundamente a

consciência e a memória, importando uma nova ordem nas formas tradicionais de compreender e de agir sobre o mundo” (KENSKI, 1998, p. 59).

Giacometti-Rocha e Mill (2017, p. 968) apontam duas questões no mesmo sentido: “(1) como as mudanças nos meios de comunicação podem mudar ambientes sociais, e (2) os efeitos que uma mudança em ambientes sociais podem ter sobre o comportamento das pessoas”. Kenski (2003, p. 2) relata que “as tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem”.

E, desse modo, comportamentos precisaram ser redefinidos, novas posturas são tomadas para que as pessoas possam se integrar ao novo contexto social ao qual pertencem. Essas considerações aqui expostas se referem às mais variadas tecnologias já desenvolvidas pelo homem; entretanto, é importante destacar que a velocidade com que as tecnologias digitais chegaram e ainda chegam ao nosso cotidiano acaba por impor novos ritmos e, assim, “é preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo (KENSKI, 1998, p. 60)”.

As tecnologias digitais fornecem um acesso ímpar a um aparato gigantesco de informações, que ao mesmo tempo se estabelecem como um componente dinâmico e integrado ao seu próprio resultado. Giraffa (2013, p. 104) destaca que “o estudar não é mais ‘sobre’ o mundo e sim ‘com/dentro’ do mundo”. É preciso alterar a forma de compreensão do mundo: não se pode mais acreditar que se possa viver dissociado do mundo, é preciso entender que, ao fazer parte dele, automaticamente se interfere na sua construção. Pensando na cultura digital, nesse novo território que se constitui, faz-se necessário “explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (LÉVY, 1999, p. 11)”.

O conhecimento instrumental se faz necessário, mas é preciso ir além para que se possa usufruir das possibilidades das tecnologias digitais. É imprescindível avaliar o impacto das tecnologias digitais, pois dimensões dos saberes e dos aprendizados são profundamente implicados. Como entende Kenski (1998, p. 67), a utilização de tecnologias digitais “exige também a apropriação e uso dos conhecimentos e saberes disponíveis não como uma forma artificial, específica e distante de comportamento intelectual e social, mas integrada e permanente, inerente à própria maneira de ser do sujeito”. Para complementar sua argumentação, Nóvoa

(1996, p. 17) citado por Kenski (1998, p. 67), afirma que “a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal”.

Como exposto na seção anterior, para os nativos digitais não há uma percepção da cultura digital. Para eles, ela é parte integrante, inerente ao seu contexto cultural. Não é percebida como algo externo, e sim como uma forma de extensão das suas vivências, como tantas outras que se constituem. Para Giraffa (2013, p. 108), essa intensa relação com as tecnologias digitais “oferece novas maneiras de experimentar e trocar informações, criando um comportamento seletivo e de investigação fortemente associada com os interesses imediatos dos alunos”.

A autora complementa que “embora não seja explícita para muitos alunos, esta informação representa uma parte importante dos conhecimentos adquiridos e utilizados por esses adolescentes ao longo de sua educação e em suas atividades escolares (GIRAFFA, 2013, p. 108)”. Cabe ressaltar que é importante que os alunos tenham a compreensão do propósito da internet, e principalmente entendam como melhor usufruir dela. Nesse sentido, Giraffa (2013, p. 108) aponta que “há um grande desafio a ser enfrentado e a parceria dos professores e pais fará toda a diferença”. A autora também considera que

O problema central hoje com relação ao uso de TD é semelhante ao que já aconteceu com outras tecnologias quando elas surgiram no cotidiano da sociedade: impacto forte e chegada de uma nova forma de se comunicar e realizar uma série de tarefas. Quando a televisão apareceu se dizia que o rádio não teria mais espaço. Quando os videocassetes e, posteriormente, os DVDs player surgiram se dizia que o cinema desapareceria. O computador substituiria o professor com seus programas instrucionais! Passado o tempo, nada disto felizmente aconteceu (GIRAFFA, 2013, p. 108).

Lévy (1997), Valente (2014) e Kenski (2013) relatam que são necessários mecanismos para que os alunos possam associar a conduta fora da escola às que são necessárias na educação formal. Cabe à escola, aos professores, a busca pela compreensão da cultura digital e pela realização de um melhor uso desse universo, tal como aconteceu com outras tecnologias que foram criadas fora do contexto escolar e que foram integradas de modo a usufruir de suas potencialidades. Em termos educacionais, as tecnologias digitais e a cultura digital podem contribuir na construção do conhecimento. O destaque deve ser o fazer pedagógico e não o seu uso em si, como ressalta Barreto (2003, p. 275), “porque o ensino é intencionalmente o lugar das mediações, não cabe a objetivação privilegiada dos meios”.

Não se pode cair no equívoco de acreditar que o conhecimento operacional seja o suficiente para que os professores possam criar esses mecanismos – também

é necessário ponderar que o professor não é detentor do conhecimento tecnológico, e nem deve ser. Precisamos de uma pedagogia da parceria, de uma parceria pedagógica. É preciso um conjunto de ações das mais variadas esferas para que isso se concretize, como expõem Baranauskas e Valente (2013, p. 2):

Não por acaso, o processo de aprendizado é uma das energias fundamentais da vida, considerado uma das dez atividades humanas básicas necessária ao estudo da cultura. Entender o aprendizado que se constitui com a mediação de tecnologia requer que caminhos sejam construídos entre diversas disciplinas, especialmente ciência da computação, psicologia e educação, para entender ambientes de aprendizado na escola, no trabalho, em qualquer lugar, a partir dos padrões culturais que se estabelecem, seus valores, crenças, ética, atitudes e práticas de indivíduos, grupos e organizações sociais.

Nesse sentido, questões relacionadas a como as tecnologias compõem a constituição curricular devem ser consideradas, como faremos na seção a seguir.

3.2 O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Como já exposto anteriormente, é inegável o quanto as tecnologias digitais estão presentes em nosso cotidiano. Dessa forma, reflexões de como podem ser integradas ao currículo também se fazem presentes. A constituição curricular perpassa ao longo do tempo carregando implicações que geram confusões desde a sua definição até a aplicação e a repercussão no processo educacional. A palavra *currículo*, oriunda do latim *curriculum*, é definida como ato de correr, corrida, curso (FREITAS; LEITE, 2011; GESSER; RANGHETTI, 2011).

No que se refere à educação, ela pode ser semanticamente entendida, de maneira ampla e ao mesmo tempo simplificada, como um “percurso a seguir, jornada, trajetória” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 15). É importante destacar que essas designações não são suficientes para a compreensão do currículo, principalmente em razão de que, ao longo dos tempos, e ainda atualmente, apresentarem-se múltiplas formas de defini-lo.

Mesmo que ainda pese para o currículo um sentido técnico, de ser entendido “como a sequência linear e ordenada de estudos ou o conjunto de disciplinas que compõem um determinado curso” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.17), são muitas as formas de ser concebido, pois ele é visto como o “eixo estruturante da escola” (ROCHA; PEREIRA, 2016, p. 215). Entre tantas definições que se tem, trago Silva (2009, p. 194-195), que apresenta a seguinte explanação:

O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que nos faz) [...] o currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura [...] o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais.

É perceptível que se preconiza nos dias atuais um currículo que seja “multi”, “pluri”, “inter”, “trans”, que contemple o ser humano de forma integral, com todas as suas especificidades, diferenças e igualdades. “Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 2009, p. 194). Pensando nas concepções esperadas para o currículo e na geração que se configura atualmente, a dos nativos digitais, levando em consideração que “a dimensão cultural constitui um elemento configurador fundamental destes novos tempos” (CANDAU, 2006, p. 35), questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais integradas às práticas pedagógicas se fazem presentes. Nesse sentido, Santomé (2009, p. 165) descreve que

os programas escolares e, portanto, os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, às formas culturais da infância e da juventude (cinema, *rock and roll*, *rap*, quadrinhos, etc) como veículo de comunicação de suas visões da realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula. Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/as a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação.

O currículo deve apresentar-se com propostas políticas pedagógicas que estejam em sintonia com essa realidade, pois “é necessário não apenas investir em equipamentos e formação de professores, mas antes de tudo re-inventar a pedagogia com base em estudos e pesquisas que ajudem a compreender como as crianças aprendem hoje” (BELLONI; GOMES, 2008, v. 29, p. 726). Isso não significa que o processo educacional deva ser obrigatoriamente mediado pelas tecnologias ou que elas sejam incluídas nos espaços de educação de maneira impositiva, mas, sim, que sejam integradas sem uniformidade e com respeito à contextualização social, econômica e cultural dos alunos.

Para Freitas e Leite (2011, p. 36), a formação dos professores converge para uma verificação da real importância de que “políticas públicas criem possibilidades de um desenvolvimento contínuo das competências necessárias para que esse profissional se sinta de fato à vontade e fortalecido na sua tarefa diária de mediação do conhecimento”. As autoras complementam que é fundamental que os professores sejam preparados pedagogicamente para o uso das tecnologias digitais, pois sua utilização vai repercutir “na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro”.

É necessário que se constituam habilidades de cunho pedagógico, didático e técnico para que seja possível desenvolver uma autonomia digital nos professores. Da mesma forma “é preciso invenção, criatividade, novas formas de trabalho, novas metodologias, sendo que a principal mudança que precisamos fazer é na forma de pensar o processo educativo” (SCHLEMMER, 2010, p. 103).

Barreto (2003, p. 284) ressalta que a apropriação do uso das tecnologias não significa ter simplesmente acesso a elas (seja no âmbito da formação ou no campo de trabalho) e, ainda, que é necessária uma “apropriação crítica das tecnologias da informação e da comunicação, de modo a instaurar as diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas”. Também se torna primordial que a apropriação das tecnologias digitais se conceba com autonomia, pois vivemos uma sociedade mutante e (pluri) multicultural.

Nessa perspectiva, Freitas e Leite (2011, p. 32) afirmam que é essencial que existam direcionamentos para a efetivação “do desenvolvimento de posturas críticas e autônomas diante das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias”. A formação do professor é também atravessada pela constituição do modelo curricular, onde as tecnologias digitais precisam estar inseridas de forma integrada, como indicam Almeida e Silva (2011, p. 8): “não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é orientador das ações de uso das tecnologias”.

Assim, a materialização do currículo vem *a priori* em documentos que representam diferentes dispositivos e apresentam as tecnologias digitais em suas diretrizes como algo natural e reconhecido, como se dessa forma fosse suficiente para que elas estejam incorporadas ao processo educativo, o que não acontece e nem seria possível de acontecer. Cabe ressaltar que muitos desses dispositivos colocam o

docente como figura central, como os principais responsáveis por integrar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Novamente, configura-se um equívoco, demonstrando falta de entendimento da configuração dos sujeitos envolvidos no contexto educacional.

É almejado que o professor use as tecnologias digitais integradas às suas práticas e uma das consequências disso é a possibilidade de apresentar para o alunado outras possibilidades de uso, que não somente a do entretenimento, como acontece com filmes, músicas e outras obras de arte que não foram criadas para fins educacionais. Nesse sentido, Cerny e Espíndola (2016, p. 478) destacam

a importância de promover um espaço de familiarização com as TDIC e da criação de referências e modelos de usos pedagógicos para que o professor, aos poucos, tenha elementos para ressignificar a tecnologia dentro da sua ação pedagógica e, nesse processo, reveja sua própria prática.

Nesse viés, surge o questionamento já realizado no início deste trabalho: será que futuros docentes vivenciam sua formação inicial, em seu processo educacional, o uso das tecnologias digitais? Não somente como um conteúdo específico em que as tecnologias digitais e sua possível utilização são abordadas em si, mas no sentido de vivenciarem as tecnologias integradas ao processo de ensino–aprendizagem nas mais diversas práticas pedagógicas educacionais? Pois, como descreve Padilha (2014, p. 85, grifo meu),

o percurso para o amadurecimento de novos formatos e novas concepções formativas deve passar por inventividade, criatividade e efetividade, antes de buscar-se precipitadamente caminhos massivos e padronizados. O desenvolvimento profissional do docente não ocorre pela adoção em massa de soluções diretivas e desenvolvidas de forma centralizada, em gabinetes e por especialistas, para sua “aplicação pela ponta”. Ele decorre de oportunidades formativas imersivas, baseadas no fomento à criatividade e à experimentação do professor, em arranjos de aprendizagem capazes de explorar e ampliar as relações de troca entre sujeitos. **Necessitamos, portanto, de novas didáticas para a formação docente antes mesmo de novas didáticas para os estudantes**, ou melhor, concomitantemente a elas.

Almeida (2010, p. 68) argumenta que é necessária a apropriação da tecnologia digital por parte dos professores, visto que desse modo ela poderá ser integrada de forma crítica às práticas pedagógicas e significativa ao processo educacional, pois torna-se indispensável “utilizá-la na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo”.

Assim, a mim vem a questão do imenso desafio para alguns professores, pois precisamos articular as tecnologias digitais a nossas proposições de ensino sem

termos antes as experienciado como alunos, principalmente na formação inicial. Como afirma Freire (2016, p. 35), “o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigurosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não o que eu faço’”. Ou seja, em uma disciplina específica ou em momentos da formação, o “aprendiz de educador” escuta atentamente que deve utilizar as tecnologias integradas à prática pedagógica, mas quem fala não o faz.

Valente (1999, p. 141) destaca que “embora a formação do professor seja um dos fatores importantes dessa mudança, ela não pode ser vista como o único fator desencadeador de mudança da escola”. Não se pode despejar no professor todas as responsabilidades e expectativas para que essas mudanças ocorram. O autor ressalta que é fundamental considerar a “adequação do currículo, mudança na gestão escolar e inclusão de tecnologia.” Valente (1999, p. 37, grifo meu) ainda descreve que

Isso significa que a **mudança pedagógica** que pretendemos, não é passível de ser resolvida com uma solução mágica, com a compra de equipamentos sofisticados. Essa mudança é muito mais complicada e os desafios são enormes. Porém, se eles não forem atacados com todos os recursos e energia que nós, educadores, dispomos, corremos o risco de termos que nos contentar em trabalhar em um ambiente obsoleto e em descompasso com a sociedade atual. A educação enxuta será realizada em ambientes alternativos e a escola, como é hoje, será fossilizada definitivamente.

Nesse sentido, tendo o currículo diretamente ligado ao fazer pedagógico, ou seja, tendo seus atos materializados em práticas pedagógicas, ou ainda, tendo a constituição curricular expressa em determinadas práticas pedagógicas (TEZANI, 2011), iniciaremos a próxima seção.

3.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Pode-se afirmar que as práticas pedagógicas se constituem de forma proposital com vistas a atender as expectativas educacionais requisitadas em um contexto social. Franco (2016, p. 535) expõe que existe uma tendência em se pensar como pedagógico somente “o roteiro didático de apresentação de aula”, ou seja, somente as ações visíveis no agir do professor durante sua aula, o que também pode ser entendido como uma prática docente. A autora destaca que “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (FRANCO, 2016, v. 97, p. 535).

Nesse sentido, Franco (2016, v. 97, p. 514) entende que a prática pedagógica “é uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social”. No que se refere aos propósitos que instauram as práticas pedagógicas, a autora argumenta que as práticas pedagógicas serão estabelecidas quando forem estruturadas com intencionalidades e constituídas em ações que fazem sentido nessas intencionalidades. No entanto, não somente isso, a autora complementa que

será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, v. 97, p. 536).

A prática pedagógica não se restringe ao ato técnico de ensinar (NÓVOA, 1999) – ela abrange a formação do professor, a forma como ele estrutura seu trabalho docente, o contexto escolar no qual está inserido e ainda as implicações das suas relações. Contudo, pode-se afirmar que o processo de ensino–aprendizagem se estabelece por meio das práticas pedagógicas, pois, como afirma Franco (2016, v. 97, p. 543), “as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens”.

Fundamentada às múltiplas dimensões que configuram a ação educativa, a prática pedagógica tem como característica atos conscientes e interativos, que se instituem como base para as práticas docentes, “num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos” (FRANCO, 2016, v. 97, p. 538).

Desse modo, Tezani (2011, p. 89) indica que numerosas reformas propostas para a educação não alcançaram os objetivos propostos por não considerarem os espaços e tempos para os quais são destinadas, e ainda “desconsideram a experiência dos atuantes no cotidiano escolar”. A autora entende que, para que haja transformações almejadas para as práticas pedagógicas, é necessário que se estabeleça uma comunicação construtiva com os atuantes nesse cenário.

Nóvoa (1999, p. 15) destaca que, entre as dificuldades encontradas na constituição das práticas pedagógicas, estão as relativas a elas estarem

fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do

excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior.

O autor também ressalta que, entre os atravessamentos que se estabelecem no contexto educacional, estão as “interpelações” dos alunos, e que essa é uma situação para a qual o professor precisa ser formado, pois sua prática pedagógica “não se esgota no ato técnico de ensinar e prolonga-se no ato formativo de educar” (NÓVOA, 1999, p. 19).

Outro desafio para os docentes é o relativo à integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas. É primordial considerar que o uso das tecnologias digitais no contexto educacional não significa a construção de novas ou melhores práticas pedagógicas, assim como pressupor que novas ou melhores práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas à utilização das tecnologias digitais seria um grande equívoco. No entanto, devido a todas as implicações das tecnologias digitais, há de se considerar que elas possam contribuir na estruturação de práticas pedagógicas inovadoras, desde que isso seja realizado de forma crítica e reflexiva, pois, como afirma Tezani (2011, p. 99):

a educação escolar não valorizou o uso das tecnologias como possibilidade de se buscar novas práticas pedagógicas que fomentem avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. O que se buscou até o momento foi o aprimoramento de técnicas e não a construção de um novo paradigma. Nessa perspectiva, o uso das tecnologias pela educação escolar tem provocado inúmeras inconsistências: o professor preparado numa pedagogia baseada no acúmulo de informações; os alunos, em contato com as tecnologias digitais, fora do contexto escolar; o mundo digital fazendo parte do cotidiano das pessoas, mas negado pelo contexto escolar.

Contudo, Almeida (2009, p. 76) entende que não há uma completa negação no contexto escolar em relação à cultura digital. A autora afirma que a escola muito lentamente está mudando; no entanto, “avanços tecnológicos não chegaram ainda a agregar valores consideráveis à aprendizagem e ao ensino” e isso talvez seja explicado em função de que “em muitos casos pode-se observar ainda o desenvolvimento de práticas centradas em determinada tecnologia, definida à frente dos objetivos pedagógicos”.

Almeida (2009) também afirma que o constante desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias digitais impulsionou a elaboração de práticas pedagógicas considerando a sua utilização. Nessa recontextualização das tecnologias digitais para fins educacionais, porém, o que pôde ser verificado foi a “supremacia do uso de determinada tecnologia em detrimento de outras – e até a ideia

equivocada de que uma tecnologia pode ser a solução para todos os problemas e situações de ensino e de aprendizagem” (ALMEIDA, 2009, p. 80).

Em referência aos nativos digitais e à cultura digital, Almeida (2009) expõe um aspecto que gera extremo desconforto para os professores quando utilizam ou tentam utilizar as tecnologias digitais integradas às práticas pedagógicas:

Os alunos rapidamente descobrem usos mais interessantes da tecnologia, se distraem e deixam o professor sem condições de despertar-lhes o interesse e a atenção na execução do roteiro previamente elaborado. Diante dessa situação, o professor pode recuar e voltar às aulas convencionais estruturadas a partir de sua explanação seguida da realização de sequências de exercícios pelos alunos ou ousar a criação de estratégias mais instigantes com dinâmicas desafiadoras, problematização de assuntos relevantes e desenvolvimento de projetos de investigação nos quais as tecnologias podem ser integradas de acordo com as necessidades e demandas da situação (ALMEIDA, 2009, p. 81).

Para Nóvoa (1999), uma das possibilidades de se construírem práticas pedagógicas inovadoras é a partir das reflexões dos docentes em relação às suas experiências e vivências. O autor afirma que “consolida-se um ‘mercado da formação’, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais (NÓVOA, 1999, p. 14)”. Há um foco acentuado na formação inicial e continuada com intencionalidades pautadas na “escolarização” e na “academização”, em detrimento do “professor reflexivo”.

Nesse sentido, Franco (2008, p. 115) aponta que “o professor nem sempre realiza na prática, o que pensa, o que discursa, o que teoriza”. O professor acaba por realizar sua prática de forma mecânica, instrucional, sem reflexões, numa situação de “conforto”, sentindo-se seguro em relação ao seu fazer pedagógico. Para Franco (2008, p. 111),

A prática pode ser tanto uma circunstância para transformar a própria prática e os sujeitos que dela participam como, paradoxalmente, a prática pode ser, também, a circunstância para reificar a própria prática e, assim, blindar o sujeito, impedindo-o de receber da prática seus ingredientes fertilizantes e formadores.

Tendo em vista as relações que os professores estabelecem com as suas práticas, fica perceptível que eles se colocam em uma relação de “submissão às práticas que desenvolvem, num sentido de renderem-se às exigências e possibilidades institucionais” (FRANCO, 2008, p. 114). Assim, faz-se necessário ter formas de não somente valorizar, mas também de estimular e viabilizar a reflexão dos professores sobre suas práticas, de modo que possam “transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Não se espera que essas transformações e formalizações se estabeleçam em cursos (como os de formação continuada) e, sim, que sejam integradas “no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a (NÓVOA, 1999, p. 18)”. As concepções teóricas são uma forma de entender o contexto educacional e o mundo que o cerca; no entanto, elas precisam ser desconstruídas e (re)construídas a partir de reflexões, para que seja possível que as práticas pedagógicas sejam configuradas de modo condizente com a realidade na qual se estabelecem. Franco (2008, p. 113) ressalta que

A ‘ilógica’ dos mecanismos que fragmentam o saber da prática e o saber da pesquisa. Temos historicamente convivido com essa ‘ilógica’, na qual os supostos saberes da prática foram produzidos por pesquisadores que nem sempre consideraram as especificidades dessa prática. Assim, o que chega ao educador é um saber produzido e legitimado por outro. Quando o professor articula o saber pesquisado com sua prática, ele interioriza uma outra lógica que passa a dar mais significado ao que ele pode e deve realizar. A prática requer um constante vai e vem de um plano para outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo processo prático. Resulta disso que a atividade prática é inseparável dos fins que a consciência traça.

Outra questão relativa às práticas pedagógicas é que deve haver a possibilidade de (com)partilhá-las com seus pares e com os demais envolvidos no processo educacional. Nóvoa (1999, p. 16) afirma que existe “dificuldade de consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração interpares”. O autor argumenta que “é fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores”.

A visão do professor detentor do saber precisa ser abandonada. Almeja-se um professor “crítico e criativo, pesquisador de sua prática, envolvido com questões político-sociais, numa perspectiva de inclusão de toda diversidade cultural emergente, para concretizar os ideais de uma educação inclusiva, democrática, participativa” (FRANCO, 2008, p. 113). Em meio a esse contexto, cheio de contradições e de exigências múltiplas, oriundo de processos formativos que estão aquém desses condicionantes, o professor coloca em ação a sua prática. Franco (2008, p. 116) compreende que

os conhecimentos educacionais constituídos nem sempre expressaram a realidade complexa do fenômeno educativo. As teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e, assim, nem sempre impregnaram de compreensão o saber fazer dos educadores, dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas e, com isso, houve sempre dificuldade em serem apropriadas ou incorporadas pelos sujeitos que a exercem.

Para que se estabeleçam mudanças significativas nas práticas pedagógicas, o professor precisa se posicionar de forma autônoma dentro escola. É preciso que os professores ecoem suas vozes e assumam a sua parcela de responsabilidade. Nesse sentido, Franco (2016, v. 97, p. 541) afirma que

o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada.

No próximo capítulo, é apresentada a análise dos dados coletados na pesquisa, que visam a atender aos objetivos propostos para este trabalho.

4 ANÁLISE DOS DADOS

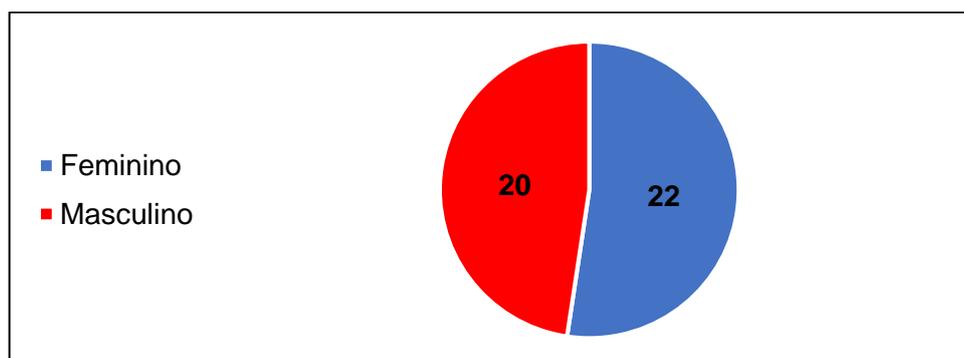
Este capítulo busca responder aos objetivos desta pesquisa, primeiramente analisando os dados coletados a partir do questionário e, na sequência, da entrevista realizada com os participantes da pesquisa.

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Inicialmente, alguns dados do questionário foram quantificados e serão apresentados na forma de gráficos, quadros e números nas páginas seguintes, para que se possa conhecer melhor o perfil socio-profissional dos participantes e fazer algumas considerações iniciais sobre as tecnologias digitais, buscando assim o atendimento ao primeiro objetivo desta pesquisa. No Apêndice IV, é apresentada a transcrição completa dos questionários impressos que foram respondidos pelos participantes.

Verificando-se o total de participantes da pesquisa, que foi de 42 professores, uma das primeiras características observadas foi em relação ao sexo das participantes que atuam no Ensino Fundamental I: todas são do sexo feminino (total de 10 participantes). No Ensino Fundamental II, o percentual foi igualitário, sendo formado por 9 participantes do sexo feminino e por 9 do sexo masculino. Já no Ensino Médio, há uma atuação preponderante do sexo masculino, representando 11 dos participantes, enquanto que o sexo feminino é representado por 3 professoras. Contudo, em um âmbito geral, conforme apresentado no Gráfico 1, o grupo é formado por 22 participantes do sexo feminino e 20 do sexo masculino.

Gráfico 1: Sexo do Participantes



Fonte: elaborado pela autora

A feminização do corpo docente era esperada, principalmente na etapa do Ensino Fundamental I, pois ainda hoje a estereotipação da mulher na educação está presente, principalmente no que se refere às questões do cuidar (TARDIF; LESSARD, 2011). No entanto, o que chama atenção nessa escola é o elevado número de professores homens em atuação, o que vai de encontro ao que é preconizado por muitos autores. Assim como é demonstrado pelo Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no qual aponta que 80% dos docentes na educação básica são mulheres (INEP, 2018). E fica o questionamento: qual o motivo para isso ocorra? Seria por critérios da própria instituição de ensino (lócus da pesquisa)? Estariam envolvidos outros fatores, como condições de trabalho ou condições salariais?

Quanto à faixa etária dos participantes, observou-se que se distribui de forma variada, com maior número na faixa dos 36 aos 40 anos, conforme se apresenta no Quadro 4.

Quadro 4: Faixa Etária dos Participantes

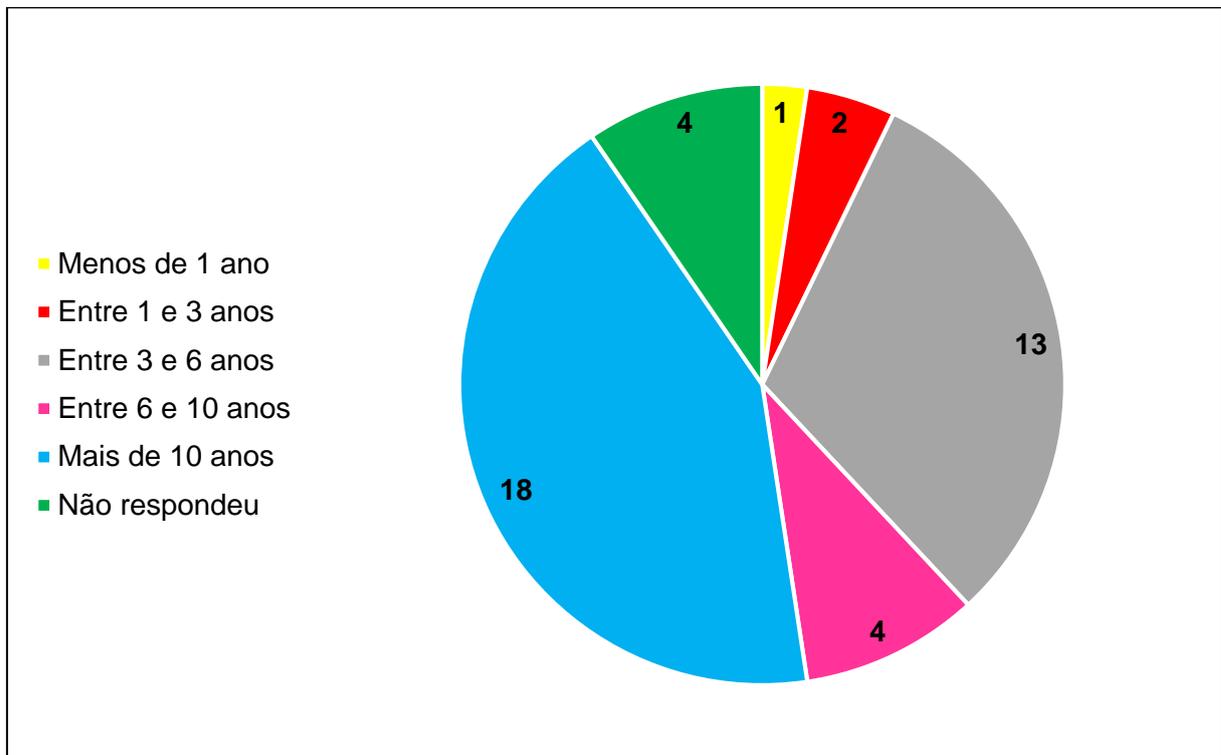
Faixa Etária	Número de Professores
18 a 25 anos	3
26 a 30 anos	4
31 a 35 anos	6
36 a 40 anos	10
41 a 45 anos	3
46 a 50 anos	6
51 a 55 anos	5
56 a 60 anos	4
Acima de 60 anos	1

Fonte: elaborado pela autora

Tendo em vista um dos critérios estabelecidos para os participantes da entrevista desta pesquisa, verificou-se que 23 professores atendem à faixa etária que foi estabelecida, ou seja, professores de 18 a 40 anos.

Em relação ao tempo de término da graduação, o maior número está entre os participantes que se formaram há mais de 10 anos. Observou-se que 4 dos participantes não responderam a respeito desse questionamento.

Gráfico 2: Término da Graduação dos Participantes



Fonte: elaborado pela autora

Atendendo a outro critério de seleção para os participantes da entrevista desta pesquisa, como já mencionado anteriormente, foram consideradas as resoluções do Conselho Nacional de Educação e, respectivamente, os prazos para sua efetivação, no que se refere à integração das tecnologias digitais na formação inicial. Assim, para a presente pesquisa, foram considerados apenas os participantes cujo término da graduação tenha se dado há no máximo 10 anos. A critério de exemplo, o parecer CNE/CP 009/2001 do Conselho Nacional de Educação publicado em 18/01/2002, que entre outras disposições, indica:

É necessário, também, que os cursos de formação ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a usar tecnologias de informação e comunicação, cujo domínio é importante para a docência e para as demais dimensões da vida moderna (BRASIL, 2002, p. 45).

Verificando a faixa etária dos participantes e também o tempo de término da graduação, fica perceptível que o maior número de professores da instituição possui faixa etária acima de 30 anos (totalizando 35 dos 42 participantes) e que 39 dos 42 participantes já concluíram a formação inicial há mais de 3 anos. Novamente, ficam questões: a experiência na docência seria um critério da instituição? Quais fatores levam professores com esse perfil a atuarem nesse espaço educacional?

Quanto à formação inicial dos participantes, foi verificado que 6 participantes não especificaram em qual curso se deu sua formação, e que apenas 2 dos participantes não possuem Licenciatura. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, esses 8 participantes não foram convidados a participar da entrevista. Fica aqui a curiosidade enquanto pesquisadora: por que esses 6 participantes não responderam a essa questão?

Quadro 5: Formação Inicial dos Participantes

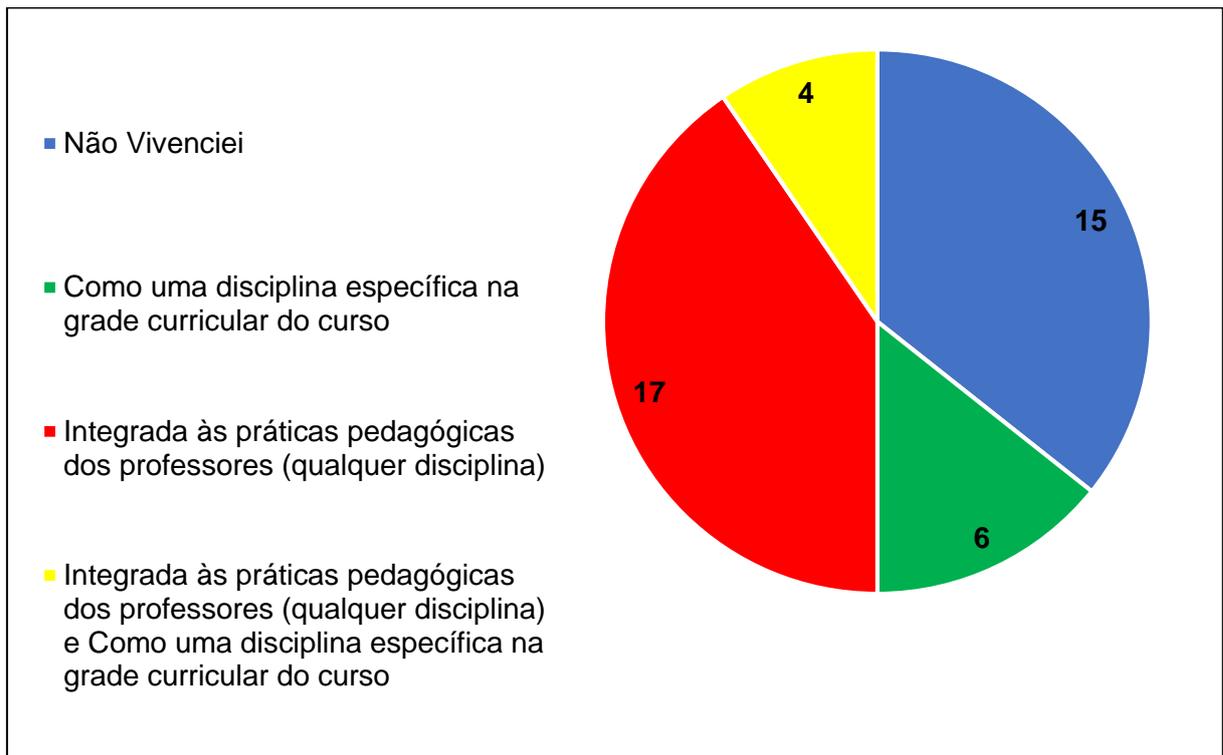
Formação Inicial	Número de Professores
Ciências Biológicas	3
Educação Física	1
Engenharia Elétrica (Bacharel)	1
Filosofia	1
Física	1
Física (Bacharel)	1
Geografia	2
História	3
Letras	10
Matemática	4
Não informada	6
Pedagogia	7
Química	2

Fonte: elaborado pela autora

Optou-se pela escolha de professores de diferentes formações para participar da entrevista para que houvesse uma maior diversidade de vivências tanto na formação inicial quanto na prática pedagógica. Como já informado anteriormente, dos 42 participantes que responderam ao questionário, 10 são do Fundamental I, 18 são do Fundamental II e 14 atuam no Ensino Médio. Levando-se em consideração a formação inicial, foram selecionados dois professores de cada etapa do ensino para que se pudesse também serem verificadas possíveis diferenças em relação às tecnologias digitais integradas às práticas pedagógicas. Cabe destacar que, no caso do Ensino Fundamental I, como todas possuem a mesma formação inicial, as duas professoras selecionados são pedagogas.

Na segunda parte do questionário, intitulada “Sobre as Tecnologias”, o primeiro questionamento foi acerca das vivências das tecnologias digitais na formação inicial dos participantes. Dentre eles, 17 afirmaram as terem vivenciado integradas às práticas pedagógicas e 6, ao mesmo tempo integradas às práticas e como uma disciplina específica, o que leva a 23 dos participantes que afirmaram ter vivenciado as tecnologias digitais na sua formação inicial.

Gráfico 3: Você vivenciou as Tecnologias Digitais na sua Formação Inicial?



Fonte: elaborado pela autora

No que se refere a esse questionamento, após atender aos demais critérios de seleção de participantes para a entrevista desta pesquisa, procurou-se selecionar professores que deram diferentes respostas a esse item.

Em relação à utilização das tecnologias digitais integradas às práticas pedagógicas dos participantes, 37 afirmaram que as utilizam e apenas 15 que não. Referentemente ao questionamento relativo à importância de vivenciar as tecnologias digitais na formação inicial, 10 dos participantes concordaram parcialmente, e 32 professores concordaram totalmente. Sobre a importância em integrar as tecnologias digitais na prática pedagógica, 34 afirmaram que concordam totalmente e 8 deles concordam parcialmente. Nesse sentido Tezani (2011, p. 100) indica que:

Profissionais da área educacional, comprometidos com a qualidade da sua prática pedagógica, reconhecem a importância da integração das tecnologias no currículo e na prática escolar, como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do aluno.

Para finalizar esta seção, são apresentados nos Quadros 6 e 7 somente os dados coletados dos professores que participaram da entrevista.

Quadro 6: Parte 1 - Questionário Socio-Profissional

Participante	Etapa de Ensino	Sexo	Faixa Etária	Graduação	Término da graduação
P5	Fundamental I	F	36 a 40 anos	Pedagogia	Entre 6 e 10 anos
P10	Fundamental I	F	36 a 40 anos	Pedagogia	Entre 3 e 6 anos
P15	Fundamental II	M	26 a 30 anos	Matemática	Entre 3 e 6 anos
P24	Fundamental II	F	31 a 35 anos	Ciências Biológicas	Entre 3 e 6 anos
P36	Ensino Médio	M	18 a 25 anos	Letras	Entre 3 e 6 anos
P41	Ensino Médio	M	26 a 30 anos	Geografia	Entre 3 e 6 anos

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 7: Parte 2 - Sobre as Tecnologias

Participante	Você vivenciou as Tecnologias Digitais na sua Formação Inicial (assinale mais de uma opção caso se enquadre)?
P5	“Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)” e “Como uma disciplina específica na grade curricular do curso”
P10	“Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)” e “Como uma disciplina específica na grade curricular do curso”
P15	“Não vivenciei”

Participante	Você vivenciou as Tecnologias Digitais na sua Formação Inicial (assinale mais de uma opção caso se enquadre)?
P24	“Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)”
P36	“Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)”
P41	“Não vivenciei”

Fonte: elaborado pela autora

Os dados coletados não apenas ajudaram a traçar o perfil socio-profissional dos sujeitos da pesquisa, mas também trouxeram elementos para reflexões e questionamentos que não se findaram nas análises expostas aqui e foram aprofundados no momento das entrevistas. Na próxima seção, apresentam-se as análises realizadas nos dados coletados por essas entrevistas, com o objetivo de responder aos demais objetivos desta pesquisa.

4.2 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Em resposta ao segundo objetivo desta pesquisa, buscou-se compreender as concepções dos professores em relação às tecnologias digitais no contexto educacional. Cabe ressaltar que, tanto nesta seção e quanto na próxima, ao mencionar os “participantes da pesquisa” ou “professores participantes da pesquisa” se refere única e exclusivamente aos que participaram da entrevista semiestruturada.

Em relação aos artefatos tecnológicos digitais, o que ficou mais evidenciado foi o projetor (conectado a um computador) como principal referência quando se trata de tecnologias digitais no meio educacional. Essa frequente evocação do projetor é consequência de sua popularização e de seu uso instrumental (VALENTE, 1999, 2002).

Uma das primeiras observações é o reconhecimento dos professores participantes da pesquisa acerca da cultura digital, e do quanto ela reverbera na prática docente, pois, como afirma Kenski (1998, p. 59), “a sociedade atual adquiriu novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar, de representar a realidade e

de fazer educação”. Eles estão entrelaçados nesse contexto de tal forma que quase não há uma separação entre a vida pessoal e a vida profissional. Isso pôde ser percebido quando foram questionados sobre “Como as tecnologias digitais estavam presentes na sua vida?”:

Muito, eu coloco música para os meus alunos escutarem todos os dias. Eu tenho que ter uma caixa de músicas no meu celular, todo os dias já início a aula com música e eu termino minha aula com música. Assim, hoje o meu aluno falou do trem, da Maria Fumaça, que vai ser inaugurado, eu já puxei a notícia aqui e já passei de carteira em carteira e mostrei... então se eu tivesse uma lousa digital... E aí eles quiseram saber quando que surgiu a primeira Maria Fumaça, já entrei no celular, já pesquisei e mostrei para todo mundo. Então se eu tivesse mais meios, eu acho que, porque foi uma coisa que surgiu, era um assunto que eu achei interessante, que ele gostou, então ele se sentiu supervalorizado, porque ele trouxe o assunto pra nós. Em tempo real, porque se não tivesse o celular: a prof vai pesquisar pra vocês e amanhã eu trago a informação. Eles não querem mais isso, eles são pra ontem, eles sabem que dá pra ver agora, nesse momento. (P10)

O tempo inteiro, eu abandoei um pouco o computador, o notebook. Meu celular faz quase tudo, então uma coisa ou outra que preciso do computador, como preparar uma prova. Mas receber email, responder, encaminhar material, porque agora tem o drive online. Eu faço quase tudo pelo celular. Eu marco médico, eu acesso plataformas, eu acesso as notas dos meus alunos, eu lanço nota pelo celular. Eu uso muito mais o celular do que o notebook. Agora o celular é útil para a economizar papel, então, abandonei o papel, tudo que eu puder fazer no celular e no computador. (P24)

Super, eu faço trabalhos, eu consigo no intermédio das aulas remeter e-mails via celular, consigo apreciar trabalhos na função de revisor que também ocupo, consigo fazer revisões prévias pelo aparelho do celular, consigo acessar páginas de redes sociais, não só para compartilhar trabalhos, mas também para divulgar nossos trabalhos, uma vez que leciono em várias instituições. A tecnologia não é só muito presente, mas serve pra mim também como mecanismo de trabalho. Então eu aprecio as redes sociais com grande força no âmbito cultural, mas também a utilizo como subterfúgios para meu trabalho. Inclusive para o atual cenário das atividades que cumpro, eu não conseguiria fazer o que eu faço hoje sem a tecnologia. (P36)

No relato de P10, acima, observam-se suas percepções relativas aos nativos digitais (PRENSKY, 2001), o que também pode ser observado no relato de P24:

Os alunos vivem com o celular, eu não largo do celular, e eu acho que a Educação tem que andar junto com isso. Eu não sou a favor de proibir o celular dentro de sala de aula. Eu acho que o combinado não sai caro. [...] Eu tenho necessidade de estar perto do celular, assim como os alunos também. E eu tenho que usar ao meu favor, por exemplo, eu posso falar: gente, pega o celular, procura tal coisa, com a minha autorização e do coordenador, pode. Eles se reúnem em grupo, pegam o celular e trabalham, eles estão usando o celular para estudar, eu preciso usar isso, eles não vão largar esse celular. Eu não vou bater de frente com eles, é uma geração que está conectada o tempo todo e eu preciso saber lidar com isso. [...] Eu acho que você negar o celular, encrencar com o celular, você está perdendo o seu aluno.

Nesse sentido, Kenski (2012, p. 52) afirma que “o espírito revolucionário dos tempos atuais impregna a cultura e se espalha entre a maioria dos jovens indistintamente. Os jovens não falam em novas tecnologias, falam do que fazem com elas”. A autora entende que os nativos digitais, assim como relatado por Prensky (2001), utilizam “naturalmente a capacidade máxima de seus computadores [no momento atual são os *smartphones*] para interagir e criar juntos” (Kenski (2012, p. 52). Indo ao encontro do exposto, Almeida e Silva (2011, p. 3) consideram que

No momento em que distintos artefatos tecnológicos começaram a entrar nos espaços educativos trazidos pelas mãos dos alunos ou pelo seu modo de pensar e agir inerente a um representante da geração digital evidenciou-se que as TDIC não mais ficariam confinadas a um espaço e tempo delimitado.

Outra questão que também pode ser destacada na fala acima, de P10, é que a alta intensidade da relação dos alunos com as tecnologias digitais aflora no imediatismo e na seletividade, situação evidenciada por Giraffa (2013). Tanto a autora, quanto Lévy (1997), Valente (2014) e Kenski (2013) entendem que o espaço escolar precisa trabalhar de forma a levar os alunos a uma melhor compreensão das tecnologias digitais e, principalmente, ao entendimento de como melhor usufruir dos seus benefícios. Afinal, como afirmam Almeida e Silva (2011, p. 5), os alunos são “costumeiramente pouco orientados sobre a forma de se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas”.

Tendo em vista as questões relativas aos nativos e imigrantes digitais, podemos afirmar que na escola esses dois sujeitos se encontram? Os alunos seriam os “nativos”, que chegam aos espaços educacionais com a cultura tecnológica aflorada, com domínio sobre seus recursos. Os professores seriam, talvez, os “imigrantes”? Ou seja, aqueles que lidam com os desafios de integrar as tecnologias ao seu cotidiano, que buscam conhecer e usar as tecnologias, tendo que se empenhar para que isso se concretize? Ou atualmente os professores também já fazem parte da geração dos nativos digitais?

Trazendo a classificação de Prensky (2001), somada às considerações realizadas no Capítulo 3, principalmente no sentido temporal de quando as tecnologias digitais se tornam de fato mais populares no Brasil (por volta dos anos 2000), pode-se indicar que P10, por sua faixa etária de 36 a 40 anos, é considerada uma imigrante digital, e esse reconhecimento também está presente em outro momento da sua fala:

Agora, os meus filhos (o filho mais velho tem 18 anos) já nasceram na era da tecnologia, eles têm muito mais acesso, mais facilidade, outra forma de interagir. (P10)

Apesar de P10 ser uma entusiasta das tecnologias digitais, ela nos apresenta as características relatadas por Prensky (2001), relativas aos imigrantes digitais, como a necessidade de adaptação e o esforço para apropriação:

Com 13 anos eu iniciei um curso de computação, foi a descoberta de um mundo novo [...] O curso que eu fiz, algumas coisas eu pratiquei, que é mais a questão do word, de desenhos, algumas coisas eu levei mais a fundo devido a profissão. O excel nem tanto, porque não precisa tanto fazer planilhas... eu me sinto deficiente nessa área. (P10)

O mesmo pode ser percebido na fala de P41:

Eu dei os meus “pulos”, pelo fato de ter quase nascido na era digital, então muita coisa aconteceu. Por mais que eu não tivesse a tecnologia em casa, eu tinha acesso à tecnologia em outros lugares. [...] Eu não sou assim um adepto da tecnologia, eu acho assim, que a tecnologia é uma ferramenta como outras, mas eu não sei se é o meu perfil... eu gosto da interação social, física, uma boa conversa continua sendo a base da educação. E uso pouco [as tecnologias digitais], daria para usar mais. (P41)

Ainda na discussão relativa a “imigrantes x nativos” digitais, P36 (que tem a faixa etária de 18 a 25 anos) pode ser considerado um nativo digital. Dentre todos os participantes da pesquisa, foi o único a pertencer a essa faixa etária, ou seja, nasceu mais próximo dos anos 2000. P36 demonstrou em seus relatos naturalidade em relação às tecnologias digitais, e o sentimento de estar integrado, de ser inerente ao seu contexto, ficou evidenciado em todos os momentos de sua fala (PRENSKY, 2001; KENSKI, 2012).

Como exemplo, P36 apresenta uma forma mais significativa para o uso do projetor (conectado ao computador). Pois, como afirma Kenski (2012), o projetor (conectado ao computador) é um dos artefatos digitais mais comumente utilizados nos espaços educacionais e que na grande maioria das vezes é utilizado para aulas expositivas dialogadas, na qual o professor faz uso do aparelho meramente para apresentar *slides*, em vez de utilizar o quadro negro pra esse fim.

Quando a gente fala de leitura e interpretação de texto, a gente pensa textos e textos, em exorbitantes textos. Mas por exemplo, a linguagem verbal e não verbal se convergem muito. Como a gente consegue reverter isso pra tecnologia... nós apreciamos paulatinamente o hino nacional brasileiro, degustando e saboreando cada uma das palavras, o entendimento histórico, o entendimento literário, político e social. Então a gente pela tecnologia apreciou no datashow a letra do hino, a execução, a melodia e depois nós trabalhamos com a imagem, já no trabalho de variantes linguísticas, com a foto de cada região do Brasil, essas fotos tinham o bioma característico da região, culinária, a face étnica predominante da região. Eles puderam (pelo trabalho feito com o datashow) concretizar o que a teoria trazia de

pressupostos básicos. E muito mais do que isso, ainda no trabalho de linguística, eles tiveram que recortar da internet vídeos de entrevistas populares dos falantes e projetar, cada turma tinha sua região e tinha que trazer esse vídeo para poder elucidar o regionalismo. (P36)

A fala de P36 nos traz as possibilidades de um redimensionamento de como tecnologias não educacionais podem ser integradas a esse contexto. Como afirma Barreto (2009, p. 109), “as TIC não se referem às chamadas ‘tecnologias educacionais’, produzidas visando à sua utilização em situações concretas de ensino-aprendizagem. Sua própria designação indica seu pertencimento a áreas não-educacionais”. As tecnologias digitais não foram desenvolvidas para fins educacionais, assim como acontece por exemplo com o cinema ou com a música. São produções ou criações com finalidades distintas, porém foram “descontextualizadas das áreas em que foram produzidas e recontextualizadas na educação” (BARRETO, 2009, p. 109).

Outra questão que ficou evidenciada foi quanto ao entendimento dos professores pesquisados em relação ao uso instrumental das tecnologias digitais, o quanto a integração se diverge nesse sentido:

Eu acho que os alunos gostam, porque é diferente. Só que você usar só por usar, as vezes bagunça mais ainda, então se for preparar uma aula com tecnologia, ela tem que ser muito bem organizada. E tem que ver a abordagem que vai trabalhar com ela também, por exemplo: lousa digital, você tem um milhão de coisas que você pode fazer, e o melhor dela é a capacidade de poder manipular, mas se você usar ela como datashow ela perde o sentido. (P15)

A gente tem aula de informática, é 1 vez na semana, eu acho pouco... eu passo alguns slides pra ela (professora responsável pela aula de informática), ela joga os slides e mostra para as crianças ou eu pego um filme e trago para as crianças assistirem na aula de informática, um filme curto, por que eles também querem um tempo para jogar, eles querem um tempo para outras coisas. Então eu não vejo como uma aula vantagem para a tecnologia, eu vejo como uma aula para sair da rotina, para entreter mesmo, mas não que isso seja uma coisa de resultado. (P10)

Quando você faz uma aula usando a tecnologia, você foge um pouco do padrão, talvez para alguns alunos seja mais fácil assimilar por você estar desenvolvendo outras habilidades com eles [...] a tecnologia é algo interessante, todo mundo quer participar de uma discussão, todo mundo quer exemplificar, quer estar no meio [...] é uma ferramenta, ela tem a capacidade de engrandecer mais a aula, porque ela vai ser multi, ela vai ter mais coisas. [...] Eu acho que nenhuma ferramenta educacional tem desvantagem desde que bem utilizada. Eu não vejo mal na tecnologia em si, na verdade eu acho que as escolas tinham que parar de imprimir isso aqui (apostila/livro didático), e dar um tablet para cada um, vamos trabalhar com o digital, o professor abre o livro simultaneamente na internet. E fosse minha escola: tirar esse povo de um atrás do outro. Eu vi um projeto numa escola de São Paulo na TV. O quadro do professor é toda a parede. Toda a é o quadro branco, os quartos cantos, e os alunos ficam sentados em ilhas, em semicírculo, depende da

dinâmica do professor. E cada um usa o seu tablet, ninguém mais imprime material, não há necessidade, isso daqui (apostila/livro didático) é um produto mercadológico. Eu acho que já passou da hora da gente não ter mais isso (apostila/livro didático), eu acho que não precisa ser excluído, pode permanecer, mas as escolas precisam parar de ter esse ranço com os recursos tecnológicos dentro da sala de aula. Mas usar o celular só por usar, sem ter objetivo também não dá. (P41)

Assim, no uso instrumental, perdem-se as potencialidades das tecnologias digitais para os processos educativos, descaracterizando-se, assim, a finalidade de utilizar as tecnologias digitais como um meio para proporcionar uma aprendizagem diferenciada e mais significativa (KENSKI, 2012, 1998; ALMEIDA, 2010; BARRETO, 2003). Pois, como afirma Kenski (2003, p. 5),

saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores. As tecnologias têm suas especificidades. É preciso saber aliar os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos que melhor atendam a esses objetivos.

A partir das falas expostas anteriormente, fica evidenciada a apropriação das tecnologias digitais por parte dos professores participantes da pesquisa, realizando um contraponto ao que Kenski (1998, p. 58) afirma: a autora entende que há um desencontro na “inter-relação” de professores com as tecnologias digitais. Também pode-se considerar, de uma forma geral, que os professores participantes da pesquisa, apesar de encontrarem desafios, e mesmo que de maneira não formalizada pela escola, trazem reflexões sobre o uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas (NÓVOA, 1999; FRANCO, 1998; 2016). Nesse sentido, na próxima seção serão apresentadas discussões sobre essa temática, assim como as implicações relacionadas à formação inicial e às tecnologias digitais.

4.3 OS PROFESSORES E SUAS RELAÇÕES COM A SUA FORMAÇÃO, A PRÁTICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A constituição das implicações da formação às práticas pedagógicas, de como os professores percebem essa relação com as tecnologias digitais, se deu como o terceiro objetivo desta pesquisa. Na tentativa do entendimento desse contexto, um dos questionamentos realizados, em referência à formação inicial, foi “O uso das tecnologias digitais por parte dos seus Docentes, como era? Você pode citar exemplos?”

Simplesmente passando slides. Na faculdade a gente teve muito acesso ao ambiente virtual, por que eles trabalham com o AVA, então não é totalmente presencial, você faz algumas matérias online. Que requeriam mais dedicação, muito mais dedicação. A gente não teve um aprofundamento no curso pedagogia para lidar com isso (P10)

Eu não tive nenhuma disciplina sobre tecnologia, isso falta, falta em todas as áreas, de uma maneira geral. (P05)

Eu tive tecnologia em algumas disciplinas, mas eu não tive uma disciplina que falasse sobre isso. Eu tive um professor que passou o SuperLogo, o Geogebra, eu também tive algoritmo. Mas não foram em todas as matérias da graduação que eu mexi com tecnologia. (P15)

Foi fraco, os professores mais antigos usavam projetor com transparência, muita cópia. Tinha os professores utilizam o datashow, mas não eram da instituição, eles vinham com a mochilinha, eram os professores mais novos ou que vieram de outras instituições. Aí eles usavam para slides e para vídeos, e era bem chato, cheio de letras, não tinha uma preparação... eu ficava pensando porque eu quero ler um slide, então eu leio o texto no papel mesmo. (P24)

Na verdade, não tem muita coisa não. Na época que eu estudei o que eu achei interessante o fato de ter o data show em todas as salas, era o contato mais próximo que a gente tinha com tecnologia. (P41)

Acredito que o dinamismo de você trabalhar com workshops ajudou muito, quando você tem o benefício do uso do datashow, porque antigamente era do retroprojetor. Então para você montar a sua apresentação com o endosso de algo super tecnológico, não só para dar credibilidade e prestígio para o nosso trabalho, mas fazer com que, como eu trabalho muito com a literatura, a elegância do viés literário se convergisse com a produção de slides bem elaborados, de vídeos, então a mescla disso tudo realmente foi importante. Por que imagino que se fosse em uma proposta um pouco mais pretérita, eu não teria esse suporte e teria que me pautar as vezes só no material impresso. Então foi realmente muito positivo porque tive a opção de pela internet já consultar trabalhos já apresentados e defendidos, e no ato da apresentação também poder transitar por esse acesso e ao mesmo tempo esse amparo para a apresentação. No final da graduação eu já tive alguns professores que utilizam o próprio aparelho de celular para criar enquetes, blogs. Foi super dinâmico, não só facilitava para o professor que no final do dia tirava um relatório, mas também tornava muito mais dinâmico, evitava a impressão de materiais, todo mundo cumpria pela rede social, e habilmente o professor tinha o feedback do relatório, então inclusive posso colocar de forma categórica que acima de 70% trabalhavam assim. (P36)

Nas respostas, ficam evidenciadas as diferenças encontradas na formação inicial entre o P36 e os demais professores participantes da pesquisa. Identifica-se que P36 teve uma vivência totalmente diferenciada, apresentando perspectivas e possibilidades que não foram experienciadas pelos outros participantes.

No relato de P10, aliado ao que foi informado no questionário, ela diz que não vivenciou as tecnologias integradas às práticas pedagógicas e também não teve uma disciplina específica para esse fim. Além do uso instrumental do projetor (conectado a um computador) para apresentar slides, sua referência quanto às tecnologias

digitais foi somente na questão da modalidade de ensino, quando ela cita o AVA (ambiente virtual de aprendizagem), pois algumas disciplinas aconteciam integralmente *on-line*.

O uso das tecnologias digitais na modalidade EaD não se configura como uma integração das tecnologias às práticas pedagógicas e, sim, como um meio facilitador (ferramentas e recursos) para que a EaD se estabeleça. Porém, cabe destacar que, como compreendem Cerny e Espíndola (2016, p. 465), os professores, “ao realizarem uma formação baseada na imersão com as tecnologias, tendem a utilizar com mais facilidade esses recursos como ferramentas pedagógicas”. Assim, entende-se que toda a vivência em relação às tecnologias digitais são pertinentes, inclusive seu conhecimento operacional, o que é fundamental para que em outro momento seja possível integrar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas (BARRETO, 2003; ALMEIDA, 2010; CERNY; ESPÍNDOLA, 2016).

Levando-se em consideração o tempo de término da graduação e o fato de que a maioria dos participantes estão graduados há entre 3 e 6 anos (exceto P05, cujo término da graduação se deu há entre 6 e 10 anos, conforme Quadro 6), é possível fazer uma reflexão quanto aos dispositivos legais que regulam os cursos de formação inicial, os quais preconizam que tecnologias digitais estejam integradas ao currículo dos cursos de licenciatura (GATTI, 2010).

O que se entende é que a formação inicial pode não estar cumprindo as determinações legais e, assim, a formação de alguns dos participantes da pesquisa foi prejudicada, perdendo-se a oportunidade de ter vivenciado as tecnologias digitais contextualizadas ao contexto educacional, criando ainda mais distanciamento entre “teoria e prática”, um descompasso entre a formação e a prática pedagógica com a qual iriam se deparar, não formando os professores para a realidade que os esperaria (NÓVOA, 2016; FREIRE, 2016; SAVIANI, 2009; GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2010).

A título de exemplo, foi realizada uma busca em *sítes* de quatro universidades presentes na cidade lócus da pesquisa, para o curso de Licenciatura em Pedagogia, com o intuito de verificar as disciplinas ofertadas. Constatou-se que as quatro instituições oferecem uma ou mais disciplinas contendo em sua nomenclatura o termo “tecnologia”. Todavia, como o termo não se refere única e exclusivamente às tecnologias digitais, não se pode assegurar que sejam referentes a estas. Porém, tendo em vista os referenciais legais, somados à própria urgência imposta pela cultura

digital, há de se pressupor que de alguma forma essas disciplinas trabalham assuntos relacionados às tecnologias digitais.

Sendo assim, cabem alguns questionamentos, pois nenhum dos participantes durante a entrevista mencionou ter cursado uma disciplina com esse fim: a disciplina era ofertada como optativa e os professores participantes da pesquisa na época não tiveram interesse em cursá-la? A forma como a disciplina foi trabalhada não trouxe significados ou sentidos para professores participantes da pesquisa a ponto de eles não se recordarem? Na época em que eles cursaram a formação inicial não eram de fato ofertadas essas disciplinas (tendo em vista que estão formados há mais de três anos e as buscas foram realizadas no mês de janeiro de 2019)?

Nesse mesmo sentido, outra questão que fica evidenciada é relativa às respostas apresentadas pelos participantes quando responderam o questionário (realizado em um momento anterior ao da entrevista), em que dois dos participantes responderam que vivenciaram as tecnologias digitais como uma disciplina específica na grade curricular do curso (conforme exposto no Quadro 7). Contudo, como citado no parágrafo anterior, no momento da entrevista, os participantes não mencionaram ter cursado uma disciplina com esse fim. Os diferentes instrumentos escolhidos para o desenvolvimento dessa pesquisa foram aplicados em momentos distintos, sendo a entrevista o momento em que os professores estavam mais envolvidos com a temática, e assim tem-se a ponderação de que suas respostas nesse segundo momento foram mais coesas.

Outro questionamento feito para os participantes foi “Para você, de que forma as tecnologias digitais poderiam ser trabalhadas na formação inicial?”:

Muito, a tecnologia está aí, ajuda na alfabetização, ajuda na ludicidade com a matemática. Eu acho que é questão do professor interagir com isso, porque é o mundo, o mundo não vai mudar, a informática não vai voltar lá como era. A gente não vai voltar para o passado, as coisas estão evoluindo. Eu sairia daquela rotina tradicional [...] trabalhar com a linguagem que é perto deles (os alunos), que é o mundo deles (os alunos). Você chega numa casa hoje você não encontra uma criança brincando de amarelinha no chão. Uma criança de 2, 3 anos já está vendo joguinhos. Por que não introduzir isso no português, na matemática, na geografia? Trabalhar com eles dessa forma, vai aguçar a imaginação. E o professor está despreparado, a gente não cursa pra isso, aquele que busca por conta própria sai ganhando. (P10)

Eu acho que se tivesse uma disciplina ou pelo menos as ementas curriculares das matérias voltada para tecnologia iria facilitar muito mais. [...] Eu acho que na graduação deveria ter matérias que instigassem isso e até mostrassem. Eu conheço um monte de gente que não mexe porque nem sabe que dá pra mexer... nem imaginam a abertura que tem para facilitar o conteúdo para o aluno entender. (P15)

Eu vejo que se tivesse sido trabalhado teria feito diferença na minha prática pedagógica com certeza. Eu vejo por aí pessoas que se formam comigo engessadas no livro. (P24)

Eu acredito que a universidade hoje de um modo geral, e aí eu penso essencialmente nos professores, ainda não conseguiram elaborar um currículo, que seja condizente com a realidade. A gente vai para a sala de aula desprovido de ferramentas. (P41)

Deveria ter uma disciplina para você aprender a usar o computador. Nem na Geografia não teve, eu tive o Geoprocessamento. Mas assim, de ter um laboratório de informática, onde o professor tirava você da sala pra você estudar essa parte (tecnologias integradas as práticas pedagógicas), não teve. (P05)

Mediante as respostas, constata-se que, para esses professores, não faltariam formas ou alternativas de se integrar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas. Ter essas vivências na formação inicial proporcionaria subsídios mais consistentes para a incorporação das tecnologias digitais (PADILHA, 201; GARCIA, 2009; NOVOA, 1991; TARDIF; LESSARD, 2011).

Quando questionados com as perguntas “Me fale sobre as suas aulas, como elas ocorrem. O uso das tecnologias digitais, como é? Como você utiliza e por quê?”, as respostas foram importantes para verificar as questões de como as tecnologias estão presentes nas práticas pedagógicas desses professores, pensando na execução curricular convencionalmente instituída:

Por exemplo, aqui nessa escola, a gente tem em cada sala um sistema de som “top”, datashow de alta resolução, internet de banda larga o tempo inteiro. A gente pode baixar um vídeo. Se estiver tendo algum debate importante na câmera a gente coloca online para os alunos assistirem. As vezes surge uma dúvida, você está no meio da aula, você está ali com a internet aberta, a aula vai acontecendo. (P41)

Eu uso esporádico, não mexo direito, o quanto eu queria. Mas até por causa do ritmo do material, tem muito para passar. E querendo ou não, para você poder planejar uma aula utilizando tecnologia, na essência dela, demanda tempo. Dentro das características que eu acredito que a tecnologia ajuda, o aluno é mais ativo do que passivo, então eu preciso muito deles, e daí esse tempo é complicado. Ou eu preparo com a tecnologia e deixo o tempo necessário para eles poderem desenrolar, ou eu sigo o cronograma. Pra poder conciliar os dois é difícil, mas eu uso sempre que consigo encaixar, pelo menos alguma coisa, pra ficar mais visual. (P15)

Aqui eu cheguei a usar o facebook pra dar aula, criava páginas, só eu e os alunos, todas as coisas combinava com eles. Eu controlava tudo: o aluno queria compartilhar na página e eu que cuidava, eu que tinha que aprovar a publicação. A lousa digital eu tive bastante contato e adorei, principalmente os softwares pra poder usar na lousa. Eu tinha acesso a programas em que eu ia tirando os órgãos e mesma coisa na natureza, tirava elementos da natureza para mostrar o desequilíbrio ambiental. Aqui eu uso slides, boto vídeos, curiosidades. Tento trazer aquelas postagens de facebook, que eu adoro, que é como se falasse assim: a samambaia postou tal coisa, aí o inseto postou tal coisa, e assim explica a relação deles, adoro fazer isso... mas olha,

dá um trabalho fazer isso. Porque isso ajuda eles a perceberem a mesma coisa que está escrito no livro, só que eu uma forma mais visual. Por que o visual é muito importante, muito importante. (P24)

Por exemplo, vamos estudar o corpo humano, eu uso a sala de informática. Por lá tenho a imagem em 3D para mostrar, pelo próprio livro... eu tenho acesso pelo ambiente da editora que fornece os livros. Com meu usuário de professora para ter acesso ao material de apoio. Eu uso bastante. Eles têm aula de informática, e se eu preciso que ela (a professora de informática) reforce algum conteúdo, ela reforça pra mim. Por exemplo, eu peço um jogo, alguma coisa na área de verbos, alguma coisa de ciências, ela está sempre olhando pra mim, procurando pra mim. Senão eu vou até a sala e passo pra eles, por exemplo, quando nós estudamos o cérebro, foi em 3D, então é uma coisa bacana e lá tem. Também as tarefas online, a partir do quarto ano tem tarefas de matemática. Às vezes eu também levo o meu celular, coloco música, levo minha caixinha de som. Quando eu vou para a sala de informática, aí eu passo a região que quero trabalhar, vou trabalhar a região Sul, eu não tenho um mapa só da região sul, eu tenho um mapa do Brasil inteiro (na sala de aula). Eu pego lá (na lousa digital da sala de informática) só a região sul, vamos ver a população, aí começo a trabalhar por região. Depois que eu termino de explicar as regiões, ela (a professora de informática) já procurou um jogo, por eles trabalham muito com jogo, eles vão jogar, vai passar de fase, só vai passar de fase se você acerta a resposta, na área de geografia. Juntos ali vamos caminhando. (P05)

Apesar de a maioria dos professores participantes da entrevista não ter vivenciado as tecnologias digitais integradas às práticas pedagógicas na sua formação inicial e de nenhum deles ter tido uma disciplina em específico para esse fim, isso não os impediu de criar possibilidades para sua utilização em suas próprias práticas.

Mesmo que em algumas das falas seja identificado o uso das tecnologias digitais em práticas tradicionais, como a pesquisa na internet em vez da pesquisa em livros, a utilização das tecnologias digitais configura-se como uma forma diferenciada do fazer pedagógico, com o intuito de trazer uma aprendizagem mais significativa. Como afirma Kenski (2003, p. 7):

Essas aprendizagens, no entanto, vão além das capacidades e habilidades adquiridas por meio de memorização e reprodução do que lhes é transmitido e ensinado, como era exigido nas sociedades predominantemente orais. Também vão além dos procedimentos de compreensão, aplicação e análise existentes nos processos de ensino das sociedades da escrita. Sem abandonar nenhum desses processos, o ensino mediado pelas NTICs se caracteriza pelo envolvimento de todos esses procedimentos, em um processo de síntese e o surgimento de novos estilos de raciocínio - como a simulação e o compartilhamento de informações - além do estímulo ao uso de novas percepções e sensibilidades.

Os professores também precisam ser reconsiderados, pois são componentes “insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”

(NÓVOA, 2016, p. 16). Nesse sentido, com vistas às práticas pedagógicas construídas por esses professores e a como esse processo de estruturação se concebe, Franco expõe:

No que se refere aos objetivos de sua ação pedagógica, a questão direcionada à Pedagogia será a de formação de indivíduos “na e para a práxis”, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória [...] a pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. (FRANCO, 2016, p. 540)

Como observação, cabe considerar que esses professores atuam em etapas diferentes de ensino dentro da escola e, assim, dispõem de uma infraestrutura tecnológica digital distinta para as diferentes etapas (definições que são estipuladas pela escola).

Para a pergunta “Quais são as facilidades/ vantagens e/ ou dificuldades/ desvantagens que você encontra para fazer uso das tecnologias digitais?”, as repostas foram:

A vantagem é o quanto você consegue sintetizar um assunto e fica mais fácil dele (o aluno) ver. Por exemplo, na minha área, trabalhar com função, para o aluno poder analisar o coeficiente linear, se eu fosse fazer no quadro eu teria que fazer um monte de gráfico, com a tecnologia eu consigo fazer muito mais rápido, por que ele é automático, eu escrevo aqui e ele já “plota” do lado. Então eu consigo alterar de aparece de forma dinâmica, eu consigo sintetizar mais o meu tempo para esse tipo de assunto. A desvantagem dele é mais estrutural, por exemplo, pode faltar energia, o aplicativo não abre, as vezes você prepara alguma coisa em Java e aí chega na hora o computador não tem Java. (15)

A vantagem é que você pode pesquisar muito mais coisas, você pode enriquecer a aula colocando uma imagem 3D, como estava o Brasil em tanto tempo, como é agora. A desvantagem eu acho que é não saber utilizar corretamente. Outra dificuldade é de não ter a estrutura que eu preciso ali na hora na sala de aula. (P05)

As vantagens, eu consigo reduzir o tempo de aula, eu consigo abordar muitos mais assuntos em 50 minutos, porque você traz uma situação e tem vários pontos de vista. Três alunos vão ver por um lado, outros três por outro lado, eles vão falar, isso vai ser compartilhado. Então você não precisa desenvolver 5 aulas, você desenvolve uma. Eu vejo assim, uma eficiência muito maior. Dificuldades... tomada, o cabo não “conversa”, a internet caiu, a infraestrutura. (P24)

Se eu ficar “viajando” com tecnologia dentro de sala de aula eu não consigo cumprir minha ementa, meu conteúdo, que já é pesado demais. Então muitas vezes os alunos me cobram, esses dias estávamos assistindo um filme, eu coloquei um pedacinho para eles assistirem, eu passei só começo, mas eles queriam assistir o filme inteiro, mas não dá tempo, porque nós temos um currículo para cumprir. Muitas vezes a falta de tempo também é um empecilho para poder planejar uma aula mais tecnológica. Vantagem é você inovar. (P41)

Eu acredito que o pressuposto da tecnologia a ausência de energia é um grande problema. Mas ainda vejo que a internet, ela não carregada pela rede, mas pelo celular, ela consegue salvar muito a gente. E mostrar para o aluno que a diversão dele também vai ser segmento para o nosso conhecimento, ele não só mantém a mesma atenção como se estivesse transitando pela internet, como ele se sente apoiado. Aí você já vai envolver os aspectos psicológicos/pedagógicos desse aluno, que participa da aula, mas aquele aluno que talvez carrega uma introspecção muito grande, e você o convoca para que o aparelho dele seja utilizado para apanhar um dado, ele se sente útil, ele tem habilidade com aquilo, ele vai contribuir, não só pra ele mas todo o grupo da sala. Então eu vejo que a dificuldade é sempre ter um plano B quando a tecnologia não estiver a nosso favor, a internet que por algum advento está fragilizada no dia. E eu colocaria também que um empecilho, ou talvez um malefício, é o limite do manuseio, a gente fala tanto da importância da leitura, hoje você tem os ebooks, mas é comprovado o prazer de você perpassar por um livro, folheando uma página, na expectativa daquele objeto ser finalizado, não acontece na leitura de um ebook. Então o limite e a ponderação com a internet, ou o momento exato de você utiliza-la, dose a concentração humana, a perspectiva de crescimento em prol daquele material tecnológico, então colocaria que o malefício talvez é a desordem, eu por exemplo utilizo em determinantes na aula o horário específico que nós vamos utilizar, e são sempre alunos distintos que vão oportunamente. Se ele não tem a própria internet no celular e não consegue a internet da escola, o colega que tem o celular a disposição, empresta e ele vai fazer aquele trabalho. Então a gente não faz só a interação, mas a vivência da tecnologia a benefício de todo mundo. (P36)

A visão da escola é tradicional. Falta estimular o professor, como com cursos. O currículo tinha que ser mudado. O material pedagógico que a escola adotou é excelente para tecnologia, tem uma plataforma, tem os conteúdos que a gente vai dar, tem as aulas online, tem os jogos, mas como você disponibilizar esse tempo, você não tem esse tempo, porque você não trabalha só esses conteúdos do material pedagógico, porque você trabalha um monte de projetos. A plataforma para os professores é excelente, a gente pode disponibilizar as aulas online... expliquei um conteúdo, lá tem vídeo, tem tirinha, tem um professor explicando o conteúdo, eu abro com eles, é uma outra pessoa falando com eles, a mente vai abrir mais... é maravilhoso, eu sou apaixonada. A vantagem: uma aula mais animada, motivada, as crianças com vontade de participar, interagindo e o aprendizado mais valorizado, eu acredito que criança iria aprender muito mais, iria render, iria render o conteúdo, não seria uma coisa massacrante de que o professor fala e o aluno escuta, ela iria desenvolver mais, eu iria trabalhar a ludicidade, iria trabalhar a imaginação, iria trabalhar o raciocínio lógico na matemática, as regras gramaticais porque eu não posso colocar vídeos para os meus alunos assistirem? Introduzir jogos num ambiente virtual, direcionado. Desvantagens que eu vejo na tecnologia: o vício, fazer isso o centro da nossa vida aqui, isso eu não concordo. (P10)

As questões relativas à infraestrutura são preponderantes e aqui podemos verificar duas situações distintas: uma que não é de controle do contexto educacional, como a ausência de energia elétrica ou de sinal de internet, e outra que depende do espaço educacional em que se está envolvido, como a questão da disponibilização dos artefatos necessários para que as tecnologias digitais possam ser usadas e integradas às práticas pedagógicas (VALENTE, 1999).

Nas respostas do questionamento acima, assim como em algumas respostas dos questionamentos anteriores, fica evidente a questão da constituição curricular. É perceptível que o modelo curricular instituído não contempla a integração das tecnologias digitais às práticas. Assim, na maioria das situações, o uso das tecnologias digitais “se restringe a atividades pontuais sem uma real integração ao currículo” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 7).

As autoras, no entanto, afirmam que as “tecnologias e currículo passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas levam a ressignificar o currículo e a tecnologia” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4). Mesmo que não oficialmente, as tecnologias estão presentes no contexto educacional de forma que há como negar suas implicações e seus impactos no currículo que se configura na escola. Assim, Almeida e Silva (2011, p. 7) indicam que a integração das tecnologias digitais ao currículo demanda “que os agentes da educação (professor, aluno, gestor e comunidade) façam a leitura crítica do mundo digital, o interprete e ‘lancem sobre ele suas palavras”’.

Torna-se evidente a necessária presença do “professor reflexivo” (NÓVOA, 1999; FRANCO, 1998; 2016) no contexto educacional. Nesse sentido Kenski (1998, p. 71) relata que

A rotina da escola também se modifica. Aos professores é necessária uma reorientação da sua carga horária de trabalho para incluir o tempo em que pesquisam as melhores formas interativas de desenvolver as atividades fazendo uso dos recursos multimidiáticos disponíveis. Incluir um outro tempo para a discussão de novos caminhos e possibilidades de exploração desses recursos com os demais professores e os técnicos e para refletir sobre todos os encaminhamentos realizados, partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações, como um momento didático significativo para a recriação e emancipação dos saberes.

Nas falas dos professores participantes da pesquisa, não ficou evidenciada a relação que têm (ou não) com seus pares no que se refere à reflexão da sua prática pedagógica, questão essa indicada por Nóvoa (1999, p. 16), onde o autor afirma que há uma grande dificuldade na “partilha profissional” e na “colaboração interpares”. O Autor considera que o “empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente.” Nóvoa (1999, p. 16) enfatiza que essa é uma questão pujante, pois é primordial “descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas”.

Outra questão levantada nas falas é relativa à preocupação com uso exacerbado ou indevido das tecnologias digitais, tanto no contexto educacional quanto fora dele. O que fica mais evidente nessas falas são os benefícios que vão para além das questões do aprendizado dos conteúdos escolares em si: é possível trabalhar questões relacionadas à formação integral do aluno (FREITAS; LEITE, 2011).

Aqui fica em aberto a possibilidade de outros “olhares” para as falas, para as repostas dos professores participantes desta pesquisa e, assim, apresento na próxima seção as considerações finais para esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dar desfecho a este trabalho, acredito ser pertinente fazer algumas considerações a respeito do caminho que foi percorrido para a construção desta dissertação. Foram dois anos de muitos desafios, alguns até certo ponto previstos, mas não na proporção em que ocorreram. Problemas pessoais e profissionais afetaram profundamente o “andar” da pesquisa, principalmente os problemas pessoais relacionados a minha saúde. Adversidades da própria pesquisa também se constituíram de uma forma preponderante. Em primeiro, a dificuldade para encontrar uma escola que aceitasse participar da pesquisa; depois, a hesitação dos professores dessa escola em aceitarem participar da entrevista.

Foram situações que, em conjunto, tornaram o processo complicado. Mesmo assim, apesar de todas as dificuldades encontradas, o que fica é um sentimento de gratidão. Foram muitos os aprendizados, não somente para a vida acadêmica e profissional, mas também para a vida pessoal. Foram muitos os encontros e desencontros dentro do contexto da temática desta pesquisa. Um processo (nada fácil) de desconstrução e muitas tentativas de reconstruções e construções a partir de tudo que foi vivenciado.

Pesquisar se constitui em ações relacionadas a um contínuo buscar e, assim, se distancia de conclusões, de encerramentos, e se direcionada para o inacabado, para algo que nunca se finda, que está sempre com o caminho aberto para outros questionamentos. Desse modo, durante o desenvolvimento deste trabalho, buscou-se analisar as implicações das tecnologias digitais na prática pedagógica de professores que tiveram na sua formação inicial a vivência (ou não) das tecnologias digitais.

Para atender ao objetivo geral, o primeiro objetivo específico se resumia em “examinar o perfil dos participantes da pesquisa”. Para isso, foi utilizado um questionário, respondido por quarenta e dois professores, para, a partir do qual (dentro dos critérios estabelecidos), selecionar os professores que participariam da entrevista semiestruturada, o que totalizou seis participantes, sendo dois professores de cada etapa da educação básica. A partir dos dados coletados com a entrevista, buscou-se responder aos outros objetivos específicos.

Em resposta ao segundo objetivo específico da pesquisa, que procurou “compreender as concepções dos professores participantes da pesquisa sobre as tecnologias digitais no contexto educacional”, foi possível perceber que os seis

professores participantes da entrevista estão conscientes da cultura digital e encontram-se imersos nela, tendo consciência também do lugar que ocupam dentro desse contexto. Cinco dos seis participantes são imigrantes digitais e se percebem dessa forma, além de considerarem o quanto essa situação implica na docência.

Todos entendem que, na atualidade, seus alunos se configuram totalmente como nativos digitais e que isso traz implicações para suas práticas. Compreendem que as tecnologias digitais precisam ser utilizadas com cuidado para que elas possam trazer uma aprendizagem mais significativa para seus alunos.

O terceiro objetivo específico foi “analisar as relações entre a formação inicial e as práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa e as tecnologias digitais”. Foi possível constatar que, apesar da ausência de uma disciplina específica sobre as tecnologias digitais na formação inicial e de a maioria não ter vivenciado as tecnologias integradas às práticas pedagógicas de seus professores, isso não foi impeditivo para que eles as utilizassem em suas próprias práticas.

No entanto, os professores consideram que as tecnologias digitais deveriam estar mais presentes na formação inicial. Foram preponderantes questões relacionadas ao fato de que as práticas pedagógicas integradas às tecnologias digitais não estão presentes no currículo, além de questões relacionadas à infraestrutura adequada e ao tempo (ou sua ausência) necessário para a preparação das aulas para a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas.

Com vistas ao objetivo geral, “analisar as implicações das tecnologias digitais na prática pedagógica de professores que tiveram ou não na sua formação inicial a vivência das tecnologias digitais”, pode-se concluir que as maiores implicações estão relacionadas mais à atividade docente e ao contexto educacional-escolar do que à formação inicial.

Consciente da incompletude deste trabalho, ora concluído, esse estudo é encerrado. Entende-se, porém, que outros trabalhos poderão complementar e ampliar as análises apresentadas, pois compreende-se que lacunas serão encontradas e podem servir para instigar a realização de outras pesquisas.

Desse modo, ficam também aqui outros questionamentos que surgiram durante a construção dessa pesquisa: como identificar que a formação inicial vai propiciar a vivência das tecnologias digitais nas variadas disciplinas que constituem o curso? Quais práticas pedagógicas apresentam maior significado para a

aprendizagem dos alunos? Como os alunos, nativos digitais, concebem as práticas pedagógicas relacionadas as tecnologias digitais de seus professores?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.

_____. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. CURRÍCULO, TECNOLOGIA E CULTURA DIGITAL: ESPAÇOS E TEMPOS DE WEB CURRÍCULO. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011.

Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676/4002>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ARAUJO, Renata Rodrigues de. **Os paradigmas da ciência e suas influências na constituição do sujeito**: a intersubjetividade na Construção conhecimento. In: CAMARGO Maria Rosa Rodrigues Martins de. (Org.), SANTOS, Vivian Carla Calixto dos. (Collab). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 91-104.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; PEIXOTO, Joana. Docência online: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v. 18, n. 2, p. 404-417, abr./jun. 2016.

Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639484>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BAQUERO, Marcello; GONÇALVES, Maria Augusta Salin; BAQUERO, Rute Vivian. Ângelo. Reflexões sobre a pesquisa nas ciências humanas. **Revista Barbárie**, n. 2, p. 17-32, mar. 1996.

BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani.; VALENTE, José Armando.

Editorial. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**. Campinas, v.1, n.1, p. 1-5, nov/2013. Disponível em:

<<http://pan.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/view/118/96>>. Acesso em 01 set. 2018.

BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez. 2003

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 44, p. 19-32, Campinas Apr. 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé; A Evolução dos Paradigmas na Educação: do Pensamento Científico Tradicional a Complexidade. **Diálogo Educacional**. Curitiba: PUC-PR, 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

CANDAU, Vera Maria. O/A educador/a como agente cultural. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos. (Orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira & Matos, 2006, , p. 35- 52.

CASTELLS, Manuel. "Creativity, Innovation and Digital Culture. A Map of Interactions". **Telos: Cuadernos de comunicación e innovación**, n. 77, 2008. Disponível em: <
<https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=3.htm>>
Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. "La apropiación de las tecnologías: cultura juvenil en la era digital". **Telos: Cuadernos de comunicación e innovación**, n. 81, 2009. Disponível em: <
https://telos.fundaciontelefonica.com/DYC/TELOS/SOBRETELOS/Nmerosanteriores/DetalleAnteriores_81TELOS_DOSSIER15/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2009110317560001&activo=6.do> Acesso em: 10 ago. 2018.

CERNY, Roseli Zen; ESPÍNDOLA, Marina Bazzo de. Formação de Professores para a Integração das TDIC ao Currículo. In: MACIEL, Cristiano, ALONSO, Kátia Morosov e PANIAGO, Maria Cristiana (Orgs). **Educação a Distância: Interações entre sujeitos, plataformas e recursos**. Cuiabá: EdUFMT, 2016, p. 477-508.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

COSTA, Gabriela Gomes da Silva. **O que toca essa geração touch?: Uma reflexão hipertextual sobre as novas práticas de leitura e escrita na era digital**. Rio de Janeiro, 2014. 259 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos de A.; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 1999, p. 127-148.

DEMO, Pedro. Inclusão digital: cada vez mais no centro da inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 36-38, out./mar. 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1504/1692>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

_____. **Pesquisa e Construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

FERNANDES, Sidneia Caetano de Alcântara. **As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de história**: possibilidades no ensino fundamental e médio. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2012.

FERREIRA, Marluci Guthiá. Cultura lúdica e cultura midiática na contemporaneidade: o que as crianças pequenas revelam acerca desta relação. **Poiésis**. Tubarão, v.9, n.15, p. 132-152, Jan/Jun 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A Metodologia de Pesquisa Educacional como Construtora da Práxis Investigativa. **Nuances**. Presidente Prudente: UNESP, n. 9-10, p. 189-208, 2003.

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília: v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Adriano V.; LEITE, Ligia S. **Com giz e laptop**: da concepção à integração de políticas de informática. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2007.

_____. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GESSER, Verônica.; RANGHETTI, Diva Spezia. **Currículo Escolar.** Das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CRV, 2011.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. Cap. I, p. 23-48.

GIACOMETTI-ROCHA, Erika; MILL, Daniel. Mudanças nas interações sociais e mobilidade na educação com a mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 966-982, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.9074>>. Acesso em: 01 ago. 2017

GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento.** Campinas, v. 1, n.1, p. 100-118, nov/2013. Disponível em: <<http://pan.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/view/118/96>>. Acesso em: 01 set. 2018.

GREGIO, Bernardete Maria Andrezza. **O uso das tics e a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental da escola pública estadual de Campo Grande/MS:** uma realidade a ser construída. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notícias, Censo Escolar.** Brasília, 15 out. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censos-educacionais-do-inep-revelam-mais-de-2-5-milhoes-de-professores-no-brasil/21206>. Acesso em: 09 mar. 2019.

JESUS, Ana Maria Ribas de. **Programa um computador por aluno – PROUCA:** formação e prática docente. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 08, maio/junho/julho/agosto, p. 58-71, 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITAO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-39, Dez. 2004.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 55-66.

LEMOS, André. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. In: MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi; ARAUJO, Denize Correa, BRUNO, Fernanda (Orgs.). **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Livro da XV COMPÓS. Porto Alegre: Sulina, 2007, p. 277-293. Disponível em <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf>> Acesso em: 10 set. 2018.

LÉVY, Pierry, **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. Anais, Bauru: SIPEQ, 2004.

MARQUES, Roberta Gonçalves Gomes. **Letramento digital na ciberinfância: diálogos com práticas pedagógicas no ensino fundamental**. 219 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. Novos desafios éticos em um mundo complexo, plural e digital. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**. Campinas, v. 1, n.1, p. 165-187 nov/2013. Disponível em: <<http://pan.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/view/118/96>>. Acesso em 01 set. 2018.

_____. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996.

MOROSINI, Marília Costa. Estado conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. (coord.). **Profissão Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação** – Dossiê: interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2016.

PADILHA, Márcia. Das tecnologias digitais à educação: nova cultura e novas lógicas para a formação docente. In: BARBOSA, Alexandre F. (Coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. p. 81-86. Disponível em: < <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PENIN, Sônia. Profissão docente e contemporaneidade. In PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel e ARANTES, Valeria Amorim. **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009, p. 15-40.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luis Fernando. Um panorama histórico de formação de professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**. v. 15, n. 24, pg 7-19, jul. 2014

PISCITELLI, Alejandro. Nativos digitais. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación, Buenos Aires: **Aula XXI, Santillana**, 2009.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon** (MCB University Press), v. 9, n. 5, October 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. O aluno virou o especialista. 2010. **Revista Época**. 09/07/2010. Disponível em:< <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>> Acesso em: 10 ago. 2017.

RICIOLLI, Ana Maria Barbosa Varanda. **Artefatos ou instrumentos no *métier* do professor de língua inglesa da rede pública**: recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócio. Araraquara, 2015. 234 p. Tese de Doutorado - Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O QUE DIZEM SOBRE A BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v.9, n.2, p. 215-236, Maio a Agosto de 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodoro. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte". **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 159-177.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n.40 jan./abr. 2009.

SCHLEMMER, Eliane. Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 99-122, nov. 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9021783-Formacao-de-professores-na-modalidade-on-line-experiencias-e-reflexoes-sobre-a-criacao-de-espacos-de-convivencia-digitais-virtuais-eliane-schlemmer.html>> Acesso em 15 jul. 2016.

SILVA, Maria da Conceição Valença da; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re)construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 735-758, jul. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. _____. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009. p 190-207.

SIQUEIRA, Ethevaldo. **Tecnologias que mudam nossa vida**. São Paulo: Saraiva, 2008.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-1198-1

TAKEMOTO, Denise Tomiko Arakaki. **Educação infantil e tecnologia**: um olhar para as concepções e práticas pedagógicas dos professores. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2014

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Maria Lúcia Aguiar. **Formação inicial e continuada de docentes**: saberes profissionais de professores egressos do curso de pedagogia do CESC/UEMA para uso da informática na educação. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

TENÓRIO, Rafael Gomes. **Delineamentos de um curso para professores em formação sobre as TIC como ferramentas para o ensino de língua estrangeira**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Integração das tecnologias digitais ao currículo escolar: considerações para repensar a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem – Brasil. in: Barros, Daniela Melaré Vieira et al (Orgs.). **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: Universidade Aberta de Portugal, 2011. p. 87-105.

TORRES, Aline Lima. **Tecnologias da informação e comunicação na formação e atuação do professor de educação física**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. 2014.

_____. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

_____. Uso da internet em sala de aula. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 131-146. 2002.

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Simone Jaqueline Ferreira de Almeida, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, orientanda da Profa. Dr^ª. Maria Cristina Lima Paniago, convido você a participar de minha pesquisa de mestrado, intitulada: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INICIANTE. O objetivo geral deste estudo é analisar as implicações das tecnologias digitais na prática docente de professores que tiveram na sua formação inicial a vivência das tecnologias digitais.

A sua participação é muito importante e ela se constituirá em dois momentos. Primeiramente através de um questionário que tem como objetivo conhecer os participantes da pesquisa, num segundo momento se dará através de uma entrevista individualizada, a realizar-se em dia e local que melhor lhe convier. Caso haja consentimento, essas conversas serão gravadas em áudio, sendo que as gravações e os registros transcritos das gravações serão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Gostaria de esclarecer que sua participação não é obrigatória, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização à sua pessoa com relação à pesquisadora ou à instituição. A pesquisadora se disponibiliza a prestar esclarecimentos a qualquer momento sobre a participação na pesquisa, pessoalmente, pelo telefone (67) 99293-5406 e pelo e-mail simonejf@hotmail.com. Assim como a professora Profa. Dr^ª. Maria Cristina Lima Paniago, minha orientadora, está à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, pessoalmente, pelo telefone (67) 3312-3597 e e-mail cristina@ucdb.br. E o Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco está localizado na Av. Tamandaré, nº 6000, Bairro Jardim Seminário, CEP:79.117-900, telefone (67) 3312-3723, e-mail: cep@ucdb.br, no município de Campo Grande- MS.

Espera-se que este estudo possa trazer como benefícios uma melhor compreensão acerca do uso das tecnologias digitais integradas a prática pedagógica.

Sua participação não irá ocasionar-lhe nenhum tipo de ônus financeiro.

Eu, _____, portador do RG: _____, declaro que entendi os objetivos da pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Sendo informado que não receberei nada e que poderei sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

Campo Grande, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do professor(a) participante

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado e Doutorado

CONVITE PARA PESQUISA:
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL:
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Prezadas (os) professoras (es)

Estamos realizando uma pesquisa sobre as tecnologias digitais na formação inicial e suas implicações na prática pedagógica dos professores, e para dar continuidade a esta pesquisa, necessitamos de alguns dados. Gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo. Suas respostas serão de fundamental importância para esta pesquisa.

Contando com sua participação, desde já agradecemos!

Simone Jaqueline Ferreira de Almeida

Mestranda

simonejf@hotmail.com

99293-5406

Nome: _____

Telefone: _____

e-mail: _____

Parte 1 - Questionário Socio-Profissional**1 - Sexo**

Masculino Feminino

2 - Faixa Etária

18 a 25 anos 26 a 30 anos 31 a 35 anos

36 a 40 anos 41 a 45 anos 46 a 50 anos

51 a 55 anos 56 a 60 anos 60 acima

3 - Estado Civil

Solteira (o) Casada (o) Divorciada (o)

Viúva (o) Outro

4 - Qual a sua formação (assinale mais de uma opção caso se enquadre)?

Ensino Médio Ensino Superior - Licenciatura Ensino Superior - Bacharel

Especialização Mestrado Doutorado

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

5 - Término da graduação

Menos de 1 ano Entre 1 e 3 anos Entre 3 e 6 anos

Entre 6 e 10 anos Mais de 10 anos

6 - Tempo de atuação como Professor? _____ anos

7 - Qual sua situação funcional (assinale mais de uma opção caso se enquadre)?

CLT, com:

20h 40 h Outro: _____

Efetivo/Concursado, com:

20h 40 h Outro: _____

Contratado/Temporário, com

20h 40 h Outro: _____

Substituto, com:

20h 40 h Outro: _____

Outro, com:

20h 40 h Outro: _____

Parte 2 – Sobre as Tecnologias Digitais

8 - Você vivenciou as Tecnologias Digitais na sua Formação Inicial (assinale mais de uma opção caso se enquadre)?

Como uma disciplina específica na grade curricular do curso

Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)

Não vivenciei

Outro: _____

9 - Você utiliza as Tecnologias Digitais integradas às suas práticas pedagógicas?

Sim

Não

10 - Quanto a afirmação: É importante vivenciar as tecnologias digitais na Formação Inicial. Você,

discordo totalmente

discordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo (indiferente)

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

11 - Quanto a afirmação: É importante integrar as tecnologias digitais na prática pedagógica. Você,

discordo totalmente

discordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo (indiferente)

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

APÊNDICE III – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Parte 1 – Pessoal

1. Você lembra quando foi o seu primeiro contato com as tecnologias digitais. E como foi esse contato?
2. Como as tecnologias digitais estão presentes na sua vida?

Parte 2 - Formação

3. Qual a instituição que você cursou a sua graduação?
4. Me fale sobre sua Formação Inicial, o que mais te marcou, o que você mais gostou e o que poderia ser diferente.
5. O uso das tecnologias digitais por parte dos Docentes, como era? Você pode citar exemplos?
6. Para você, de que forma as tecnologias digitais poderiam ser trabalhadas na formação inicial?

Parte 3 – Práticas Pedagógicas

7. Me fale sobre sua a suas aulas, como elas ocorrem.
8. O uso das tecnologias digitais, como é? Como você utiliza e porquê?
9. Quais são as facilidades e/ou dificuldades que você encontra para fazer uso das tecnologias digitais?
10. Quais são as vantagens e/ou desvantagens no uso das tecnologias digitais?

APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Parte 1 - Questionário Socio-Profissional										
Participantes	Sexo	Faixa Etária	Estado Civil	Qual a sua formação?				Término da graduação	Tempo de atuação como Professor?	Qual sua situação funcional
				Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado			
P1	F	31 a 35 anos	Solteira (a)	Não Informada				Não respondeu	11 anos	40h CLT
P2	F	26 a 30 anos	Casada (o)	Não Informada				Entre 3 e 6 anos	5 anos	40h CLT
P3	F	51 a 55 anos	Outro	Pedagogia				Entre 6 e 10 anos	15 anos	40h CLT
P4	F	31 a 35 anos	Divorciada (o)	Não Informada				Não respondeu	Não respondeu	44h CLT
P5	F	36 a 40 anos	Casada (o)	Pedagogia	x			Entre 6 e 10 anos	15 anos	20h CLT
P6	F	31 a 35 anos	Casada (o)	Pedagogia				Entre 3 e 6 anos	15 anos	40h CLT
P7	F	36 a 40 anos	Outro	Pedagogia	x			Não respondeu	12 anos	40h CLT
P8	F	46 a 50 anos	Casada (o)	Pedagogia	x			Mais de 10 anos	25 anos	40h CLT
P9	F	51 a 55 anos	Casada (o)	Pedagogia				Entre 6 e 10 anos	33 anos	40h CLT
P10	F	36 a 40 anos	Casada (o)	Pedagogia				Entre 3 e 6 anos	4 anos	40h CLT
P11	F	56 a 60 anos	Divorciada (o)	Geografia	x	x		Entre 3 e 6 anos	15 anos	20h CLT
P12	F	51 a 55 anos	Divorciada (o)	Letras				Mais de 10 anos	25 anos	20h Concursado
P13	M	18 a 25 anos	Solteira (a)	Letras				Entre 1 e 3 anos	6 anos	40h CLT
P14	M	36 a 40 anos	Divorciada (o)	Matemática				Mais de 10 anos	11 anos	27h CLT
P15	M	26 a 30 anos	Casada (o)	Matemática				Entre 3 e 6 anos	5 anos	40h Contratado
P16	M	46 a 50 anos	Casada (o)	História				Entre 3 e 6 anos	5 anos	20h CLT
P17	M	36 a 40 anos	Casada (o)	Filosofia	x	x	x	Mais de 10 anos	23 anos	40h Concursado
P18	M	36 a 40 anos	Outro	Não Informada				Entre 3 e 6 anos	12 anos	8h CLT
P19	M	26 a 30 anos	Solteira (a)	História				Entre 3 e 6 anos	16 anos	8h Concursado
P20	M	46 a 50 anos	Casada (o)	Educação Física	x	x		Entre 1 e 3 anos	8h Outro	8h CLT
P21	F	60 acima	Outro	Letras	x	x		Entre 3 e 6 anos	21 anos	40h Contratado
P22	M	36 a 40 anos	Casada (o)	Letras				Entre 6 e 10 anos	4 anos	20h CLT
P23	F	46 a 50 anos	Solteira (a)	Letras				Mais de 10 anos	36 anos	40h CLT
P24	F	31 a 35 anos	Solteira (a)	Ciências Biológicas	x	x		Entre 3 e 6 anos	22 anos	35h CLT
P25	F	31 a 35 anos	Solteira (a)	Ciências Biológicas		x		Entre 3 e 6 anos	8 anos	20h CLT
P26	F	36 a 40 anos	Casada (o)	Letras	x	x		Entre 3 e 6 anos	4 anos	24h Contratado
P27	F	46 a 50 anos	Divorciada (o)	Letras	x			Mais de 10 anos	14 anos	20h CLT
P28	F	41 a 45 anos	Casada (o)	Não Informada				Mais de 10 anos	14 anos	20h Contratado
P29	F	31 a 35 anos	Casada (o)	Ciências Biológicas		x		Não respondeu	20 anos	40h CLT
								Entre 3 e 6 anos	15 anos	40h CLT

P30	F	36 a 40 anos	Solteira (a)	Letras	x			Mais de 10 anos	21 anos	20h CLT 20h Concursado
P31	M	18 a 25 anos	Solteira (a)	Física (Bacharel)				Menos de 1 ano	8 meses	12h Contratado
P32	M	51 a 55 anos	Casada (o)	Não Informada	x			Mais de 10 anos	25 anos	20h Outro
P33	F	36 a 40 anos	Casada (o)	Letras				Mais de 10 anos	19 anos	30h CLT 20h Concursado
P34	M	56 a 60 anos	Solteira (a)	Matemática	x			Mais de 10 anos	34 anos	20h CLT
P35	M	46 a 50 anos	Solteira (a)	Engenharia Elétrica (Bacharel)				Mais de 10 anos	25 anos	40h CLT
P36	M	18 a 25 anos	Casada (o)	Letras	x	x		Entre 3 e 6 anos	8 anos	40h CLT
P37	M	41 a 45 anos	Casada (o)	Física	x			Entre 3 e 6 anos	15 anos	CLT
P38	M	56 a 60 anos	Solteira (a)	Matemática	x			Mais de 10 anos	31 anos	20h CLT 20h Concursado
P39	M	56 a 60 anos	Divorciada (o)	História	x			Mais de 10 anos	30 anos	20h CLT 20h Concursado
P40	M	41 a 45 anos	Casada (o)	Química	x	x		Mais de 10 anos	24 anos	40h CLT
P41	M	26 a 30 anos	Casada (o)	Geografia	x			Entre 3 e 6 anos	9 anos	20h CLT 20h Concursado
P42	M	51 a 55 anos	Divorciada (o)	Química	x			Mais de 10 anos	21 anos	52h CLT 11h Particular

Parte 2 - Sobre as Tecnologias				
Participantes	Você vivenciou as Tecnologias Digitais na sua Formação Inicial (assinale mais de uma opção caso se enquadre)?	Você utiliza as Tecnologias Digitais integradas às suas práticas pedagógicas?	Quanto a afirmação: É importante vivenciar as tecnologias digitais na Formação Inicial. Você,	Quanto a afirmação: É importante integrar as tecnologias digitais na prática pedagógica. Você,
P1	Não Vivenciei	Não	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente
P2	Como uma disciplina específica na grade curricular do curso	Sim	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente
P3	Não Vivenciei	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P4	Não Vivenciei	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P5	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina) e Como uma disciplina específica na grade curricular do curso	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P6	Como uma disciplina específica na grade curricular do curso	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P7	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
P8	Não Vivenciei	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P9	Não Vivenciei	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P10	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina) e Como uma disciplina específica na grade curricular do curso	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P11	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P12	Não Vivenciei	Não	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P13	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Não	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P14	Como uma disciplina específica na grade curricular do curso	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P15	Não Vivenciei	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P16	Não Vivenciei	Não	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente
P17	Não Vivenciei	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P18	Como uma disciplina específica na grade curricular do curso	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P19	Não Vivenciei	Sim	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente
P20	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
P21	Não Vivenciei	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P22	Não Vivenciei	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P23	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente

P24	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P25	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina) e Como uma disciplina específica na grade curricular do curso	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P26	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina) e Como uma disciplina específica na grade curricular do curso	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P27	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P28	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P29	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P30	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P31	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente
P32	Não Vivenciei	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P33	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P34	Como uma disciplina específica na grade curricular do curso	Não	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P35	Não Vivenciei	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P36	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P37	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P38	Como uma disciplina específica na grade curricular do curso	Sim	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente
P39	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente
P40	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente
P41	Não Vivenciei	Sim	Concordo Parcialmente	Concordo Parcialmente
P42	Integrada às práticas pedagógicas dos professores (qualquer disciplina)	Sim	Concordo Totalmente	Concordo Totalmente

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES INICIANTES

Pesquisador: SIMONE JAQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89828218.4.0000.5162

Instituição Proponente: Universidade Católica Dom Bosco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.701.697

Apresentação do Projeto:

Na perspectiva em se trabalhar com uma abordagem de pesquisa qualitativa, foi elegido para o desenvolvimento desse trabalho a utilização de entrevista como procedimento. Como instrumento a esse procedimento pretende-se utilizar a entrevista semiestruturada. pretende-se inicialmente aplicar um questionário com perguntas abertas e fechadas, primeiramente para detectar quais desejam participar efetivamente como sujeitos do objeto da pesquisa. Num segundo momento, para que se seja possível traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Como campo para a coleta de dados pretende-se que sejam duas instituições que contemplem todo o Ensino Básico, sendo preferencialmente uma instituição Pública e uma Privada. Os sujeitos serão professores que tenham obrigatoriamente como formação inicial o curso de licenciatura, que tenham ingressado no curso de licenciatura após o ano de 2008 e que sejam preferencialmente professores iniciantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as implicações das tecnologias digitais na prática docente de professores que tiveram na sua formação inicial a vivência das tecnologias digitais.

Objetivo Secundário:

- Analisar os documentos oficiais no que tange a integração das tecnologias nas práticas

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 2.701.697

pedagógicas. - Analisar as concepções dos professores iniciantes sobre as tecnologias digitais no contexto educacional.

- Analisar as práticas pedagógicas com as tecnologias digitais implicada pela formação inicial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- A desistência dos participantes.
- Não ter o número suficiente de participantes.

Benefícios:

Estima-se que essa pesquisa possa trazer subsídios para reflexão dos professores, no entendimento dos motivos pelos quais eles encontram dificuldades em integrar a tecnologias digitais a suas práticas pedagógicas. Assim como pode servir para que iniciativas possam tomadas em prol da mudança para esse cenário.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa com professores com professores de duas instituições que contemplem todo o Ensino Básico, sendo preferencialmente uma instituição Pública e uma Privada, busca analisar as implicações das tecnologias digitais na prática docente daqueles que tiveram na sua formação inicial a vivência das tecnologias digitais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os termos, porém no TCLE é necessário acrescentar os dados do CEP (endereço e telefone) e o contato da pesquisadora.

Recomendações:

É necessário acrescentar no TCLE os dados do CEP (endereço e telefone) e o contato da pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

É necessário acrescentar no TCLE os dados do CEP (endereço e telefone) e o contato da pesquisadora.

Considerações Finais a critério do CEP:

O COLEGIADO ACOMPANHA O VOTO DO RELATOR.

Endereço: Av. Tamandaré, 6000
 Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3312-3723 E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 2.701.697

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1096704.pdf	25/04/2018 09:10:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Simone_Almeida.pdf	25/04/2018 09:09:40	SIMONE JAQUELINE FERREIRA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Simone_Almeida.pdf	02/04/2018 09:29:54	SIMONE JAQUELINE FERREIRA DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoSimoneAlmeida.pdf	02/04/2018 09:20:15	SIMONE JAQUELINE FERREIRA DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 08 de Junho de 2018

Assinado por:
Márcio Luís Costa
(Coordenador)

Endereço: Av. Tamandaré, 6000
Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900
UF: MS Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3723 E-mail: cep@ucdb.br