

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

RAQUEL MIGNONI DE OLIVEIRA

**DOCÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS
RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andréia Morés.

CAXIAS DO SUL

2019

RAQUEL MIGNONI DE OLIVEIRA

**DOCÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS
RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Morés.

CAXIAS DO SUL

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

O48d Oliveira, Raquel Mignoni de

Docência nos anos finais do ensino fundamental e suas relações
com as tecnologias digitais / Raquel Mignoni de Oliveira. – 2019.
93 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Andréia Morés.

1. Professores - Formação. 2. Inovações educacionais. 3. Ensino
fundamental - Serra, Região (RS). I. Morés, Andréia, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

“Docência nos anos finais do Ensino Fundamental e suas relações com as tecnologias digitais”

Raquel Mignoni de Oliveira

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 17 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Dra. Andréia Morés (presidente – UCS)

Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (UCS)

Dra. Sérgio Haddad (UCS)

Dra. Helenise Sangoi Antunes (UFSM)

Participação por videoconferência

AGRADECIMENTOS

Ao findar mais um percurso, pude compreender de maneira significativa a dimensão da colaboração e cooperação que perpassa o processo da construção do conhecimento. Sou imensamente grata a Deus por ter iluminado cada palavra escrita e por todos que compartilharam e trilharam comigo este caminho tão sinuoso.

A minha orientadora, professora Andréia Morés, pela inspiradora convivência, aprendizados compartilhados, acolhimento e incentivo ao longo do itinerário de formação possibilitado pelo Mestrado e do meu processo de (re)conhecimento como pesquisadora.

Às professoras Helenise e Eliana Maria do Sacramento Soares e ao professor Sérgio Haddad por aceitarem compor a banca de defesa da dissertação e pelas significativas contribuições para a qualificação desse processo de escrita.

Às funcionárias do PPGEdU da Universidade de Caxias do Sul, por estarem sempre prontas a auxiliar nas minhas necessidades e dúvidas.

Aos professores que compuseram o corpo de colaboradores da pesquisa, pela parceria, afetividade, troca de ideias e pela alegria e brilho nos olhos que iluminaram as trilhas educativas nesse processo.

A(o)s querido(a)s colegas de Programa, em especial Dani, Nelma e Dioze, pela amizade, convivência, cafés e desabafos: com vocês, essa jornada se tornou mais agradável ainda!

À instituição que abriu as portas para que esta pesquisa se concretizasse.

Ao Diego, meu companheiro, parceiro de vida, pelo amparo em todos os momentos, pelas escutas e pelas palavras de incentivo, e, por ter escolhido caminhar ao meu lado.

À minha família: Pai e mãe; irmã e sobrinha. A distância física é apenas um pequeno detalhe diante da profundidade do vínculo que nos une.

*“Educação não transforma o
mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas mudam o mundo.”*

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação se legitima ao campo de investigação sobre a formação docente perpassando pela docência e pelas inovações no âmbito educacional. Esta pesquisa se propõe investigar a formação docente e suas contribuições para o uso das tecnologias digitais nas práticas educativas em uma escola de ensino privado na Serra Gaúcha. As problematizações deste estudo têm como foco, por meio da interlocução teórica com Paulo Freire e António da Nóvoa, dentre outros autores, investigar a formação docente e a sua possível contribuição para o uso das tecnologias digitais nas práticas educativas nos Anos Finais de uma escola privada. Na tessitura desta investigação, entende-se que a formação é o processo que sustenta a prática docente e é constituída a partir de vários movimentos, como graduação, pós-graduação, cursos, simpósios, bem como a reflexão e o olhar para sua própria prática ou na troca de experiência entre pares na escola. Esses movimentos de formação que constituem o sujeito docente, diante da inserção das tecnologias no contexto escolar, provoca um deslocamento em relação ao papel do professor e do aluno, situando-os e integrando-os como indivíduos ativos nos processos de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, coloca-se em discussão como esse corpus reverbera nas práticas educativas na escola, evidenciando a movimentação docente emergente do contexto atual da educação. Os percursos investigativos seguiram trilhos metodológicos de uma pesquisa qualitativa de cunho analítico-interpretativa, tendo como fontes de evidência documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola privada da Serra gaúcha. Para exploração dos dados investigados que emergiram das entrevistas, foi utilizada a Análise de conteúdo de Bardin (2016). Os principais aportes teóricos selecionados para sustentar teoricamente os percursos investigativos, inspirar as descrições, fundamentar as interpretações e reflexões estão fundamentados em Paulo Freire, António da Nóvoa, Pierre Lévy, Denise Leite e Débora Valletta e Lúcia Giraffa, entre outras imersões teóricas. Três categorias emergiram das falas docentes: “Formação docente”; “Prática educativa” e “Contribuições das tecnologias digitais”, a partir delas obteve-se duas subcategorias cada: no que se refere a primeira categoria tem-se: “Contribuições das tecnologias digitais” e “Tecnologias digitais”; a segunda apresentou: “Processos metodológicos e avaliativos” e “Recursos educativos”; e a terceira: “Potencialidades e motivação gerada pelo uso das tecnologias digitais” e “Tecnologias digitais como Inovação e como Suporte”. O estudo mostrou que a formação docente interfere nas práticas educativas e podem contribuir para o uso das tecnologias digitais na escola, contudo, preparar os professores para o uso das tecnologias digitais nas práticas educativas, não significa apenas ensinar o uso de ferramentas e/ou software, o grande desafio na contemporaneidade é desencadear no docente uma postura mais ativa, sendo o mediador do conhecimento, trazendo o aluno para o centro da aprendizagem, tornando-o, também, mais atuante nos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente. Tecnologias digitais. Docência.

ABSTRACT

This dissertation legitimizes itself to the field of investigation about the teacher formation passing through the teaching and the innovations in the educational scope. This research aims to investigate teacher education and its contributions to the use of digital technologies in educational practices in a private school in Serra Gaúcha. The problematizations of this study focus, through the theoretical dialogue with Paulo Freire and António da Nóvoa, the observation of how teacher education contributes to the use of digital technologies in educational practices in the Final Years of a private school. This research understands that training is the process that supports teaching practice and is constituted from various movements, such as graduation, courses, symposiums, as well as looking at their practice or the exchange of experience between peers at school. These activities that constitute the teaching subject, because of the insertion of technologies in the school context, cause a dislocation concerning the role of teacher and student, placing them and integrating them as active individuals in the teaching and learning processes. From this perspective, it is discussed how this corpus reverberates in educational practices at school, highlighting the emerging teaching movement of the current educational context. The investigative paths followed the methodological paths of a qualitative research of analytical-interpretative nature. This investigation has as evidence sources institutional documents and semi-structured interviews conducted with teachers who work at elementary school from a private school in Serra Gaúcha. To explore the investigated data that emerged from the interviews used the Bardin Content Analysis (2016). The main theoretical contributions selected to theoretically support the investigative pathways, inspire descriptions, substantiate interpretations and reflections are based on Paulo Freire, António da Nóvoa, Pierre Lévy, Denise Leite, and Débora Valletta and Lucia Giraffa, among other theoretical immersions. Three categories emerged from the teaching lines: “Teacher Training”; “Educational Practice” and “Digital Technologies Contributions”, from which we obtained two subcategories each: as regards to the first category we have: “Digital Technologies Contributions” and “Digital Technologies”; the second presented: “Methodological and evaluative processes” and “Educational resources”; and the third: “Potentials and motivation generated by the digital technologies use” and “Digital technologies as Innovation and as Support”. The study showed that teacher education meddles with educational practices and can contribute to the digital technologies use at school, however, preparing teachers for the use of digital technologies in educational practices does not only mean teaching to use of tools and/or software, the biggest challenge in concurrent times is to unleash a more active attitude in the teacher, being the knowledge mediator, beginning the student to the learning center, also making him/her more active in the teaching and learning processes.

Keywords: Teacher training. Digital technologies. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico inicial – Portal de Periódico da CAPES.....	14
Quadro 2 - Levantamento bibliográfico inicial – Bancos de Teses e Dissertações - BDTD.....	15
Figura 1 - Papel docente na formação.....	23
Quadro 3 - Resumo do aporte teórico.....	44
Quadro 4 - Categorias e subcategorias.....	51
Gráfico 1 - Faixa etária docente.....	53
Gráfico 2 - Tempo de atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental.....	54
Gráfico 3 - Nível de escolaridade.....	54
Figura 2 - Formação docente pensada nas tecnologias digitais.....	64

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Banco de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
TDs	Tecnologias Digitais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1	APRENDIZAGENS E SUAS ARTICULAÇÕES NA EDUCAÇÃO.....	12
2	DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: REDIMENSIONAMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	18
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CONTEXTO COLABORATIVO ...	25
2.2	DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS E REFLEXÕES ...	27
2.3	DOCÊNCIA MOBILIZADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA	30
2.4	APROXIMAÇÕES ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS	33
2.5	TECNOLOGIAS DIGITAIS EM DIÁLOGO COM A ESCOLA	36
2.5.1	Contribuições das tecnologias digitais no ambiente escolar	37
2.5.2	Docente e discente: uma parceria que nutre o conhecimento em tempos de cibercultura	40
2.6	TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR REVERBERAM INOVAÇÕES ...	42
3	DELINEAMENTO DA PESQUISA	45
3.1	SUJEITOS DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	46
3.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO PESQUISADO.....	47
3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.4	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	50
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	52
4.1	MAPEAMENTO DOS SUJEITOS	52
4.2	FORMAÇÃO DOCENTE	55
4.2.1	Processos formativos	56
4.2.2	Formação para as tecnologias digitais	61
4.3	PRÁTICA EDUCATIVA.....	65
4.3.1	Processos metodológicos e avaliativos.....	66
4.3.2	Recursos educativos.....	72
4.4	CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	74
4.4.1	Potencialidades para a motivação dos alunos	76

4.4.2	Uso das Tecnologias digitais nas práticas educativas.....	79
5.	REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	83
	REFERÊNCIAS.....	87
	APÊNDICE I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	92

1 APRENDIZAGENS E SUAS ARTICULAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Este capítulo intitula-se aprendizagens e suas articulações na educação, pois objetiva situar o leitor no contexto desta pesquisa para que compreenda o lugar de onde se fala. Para iniciar este percurso, a primeira questão que se mostra significativa remete ao início da trajetória da pesquisadora: momento de muitas aprendizagens.

Desde muito cedo, época em que a pesquisadora ainda frequentava a Educação Básica, ela já demonstrava o gosto pela área da linguagem. Suas brincadeiras favoritas estavam relacionadas ao jogo de palavras, a leitura e escrita de poemas. Era uma menina muito curiosa, mas as descobertas nunca se faziam suficientes. Como disciplinas favoritas tinha a Língua Portuguesa e Inglesa, adorava escrever textos e traduzir palavras, mas o uso de regras gramaticais era o que predominava.

Anos mais tarde, entrou para a universidade e graduou-se em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF), no ano de 2011. No ano seguinte, iniciou a especialização em Ensino de Língua Inglesa e uso de Tecnologias Digitais pela Universidade Estácio de Sá. A pós-graduação (*Latto senso*) fez toda a diferença na vida da pesquisadora, pois, neste momento, ela se apaixonou pelo que as tecnologias digitais poderiam oferecer às práticas educativas e este foi um dos fatores determinantes para a busca por mais descobertas nesse campo.

Enquanto esse movimento ia acontecendo, a pesquisadora trabalhava 60 horas semanais como professora de Língua Portuguesa e Inglesa em uma rede municipal e estadual de ensino do 6º ao Ensino Médio e, apesar de todo o encantamento com as tecnologias digitais, a realidade das escolas não permitiam vivenciar todas as experiências com aplicativos, sites, aulas interativas, dentre outros, por conta da falta de diálogo entre os pares e também pela precariedade de infraestrutura, como exemplo, a falta de laboratórios de informática e de acesso à internet nas salas de aula.

Anos mais tarde, passou da rede pública de ensino para a rede privada, trabalhando com alunos da Educação infantil – Anos Iniciais até Anos Finais do Ensino Fundamental e também em curso de idiomas, totalizando 50 horas semanais de trabalho. A rede privada de ensino, ao contrário da pública, possuía diversos laboratórios, ótima infraestrutura, que permitia explorar as tecnologias digitais em sala de aula, contribuindo para a significação de conteúdo. A falta de diálogo, a colaboração e o entendimento sobre o uso das tecnologias digitais na escola, com relação aos pares, ainda desacomodava a pesquisadora, por isso a busca por novas

formas de conhecer e entender o processo educativo tornou-se necessário e então, chegou-se ao Mestrado em Educação.

Face à experiência da pesquisadora e aos fatos aqui apresentados, precisa-se olhar para o docente quanto a sua formação, objetivando que esteja preparado para mediar as práticas educativas que deem conta do aluno ativo que emerge do contexto tecnológico digital, sendo possível aprender de qualquer lugar e a qualquer hora.

Desse modo, com pressuposto de que a formação docente compreende a constituição docente, a qual pode imbricar nas práticas educativas com ênfase nas tecnologias digitais ou, apenas, reforçar práticas paradigmáticas que já vêm sendo desempenhadas, norteará esta pesquisa, atendo-se ao seguinte *problema*: *Como a formação docente contribui para o uso das tecnologias digitais nas práticas educativas nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola privada da Serra Gaúcha?*

Ao partir dessa problemática, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de reflexão crítica em relação à formação docente a qual reverbera às práticas educativas diante de um cenário tecnológico digital. Assim, iniciam-se grandes desafios e muita reflexão sobre teorias e práticas educativas existentes e ‘resistentes’ (grifo nosso). Assim sendo, este estudo tem como *objetivo geral*: *investigar a formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e suas contribuições para o uso das tecnologias digitais nas práticas educativas em uma escola de ensino privado na Serra Gaúcha.*

Como objetivos específicos pretende-se:

1. Construir um quadro teórico articulando os conceitos de formação docente e tecnologias digitais;
2. Analisar a formação docente a fim de verificar suas contribuições para o uso das tecnologias digitais nas práticas educativas;
3. Mapear as tecnologias digitais utilizadas nas práticas docentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola privada na Serra Gaúcha.

Esses objetivos são o que delineiam esta pesquisa, buscando compreender o cenário educacional atual¹ na rede privada de ensino, bem como os processos de ensino e de aprendizagem que o compõem.

¹ No âmbito desta pesquisa, entende-se como uma educação em transformação, em que se transita pela detenção do conhecimento por parte do professor, mas ao mesmo tempo em que há uma tentativa de inovação através da inserção de novos métodos didáticos, como metodologias ativas, educação 4.0 – mais voltada para o uso das tecnologias digitais, dentre outras.

Entretanto, ao vivenciar o processo de apropriação da condição de pesquisadora, deu-se início a um levantamento acerca de produções acadêmicas relacionadas ao objeto desta pesquisa: formação docente e suas contribuições para o uso das tecnologias nas práticas educativas. Entende-se que a revisão bibliográfica é importante para investigar as pesquisas concluídas e as que estão em andamento para se compreender os fenômenos a serem estudados.

Ao buscar construir essa relação entre o tema desta dissertação com outras pesquisas, construiu-se os quadros seguintes, que representam o levantamento bibliográfico inicial, tomando como descritores os termos “Formação docente” + “Tecnologias digitais” + “educação básica”. Os operadores booleanos² escolhidos, bem como as aspas são importantes para ajudar a refinar a busca para que se entenda os descritores como partes do mesmo segmento. O levantamento foi feito no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódico CAPES. Este levantamento teve como referência o período de 2013 a 2018, sendo realizada em janeiro de 2019.

No levantamento feito, foram encontrados no Portal de Periódico CAPES três artigos e, na BDTD, quatro dissertações e duas teses, como ilustrados nos quadros a seguir:

Quadro 1– Levantamento bibliográfico inicial – Portal de Periódicos CAPES

	Produção	Ano	Autor(a)	Título	Periódico
1	Artigo	2017	Shirlei Rezende Sales; Rafaela Esteves Godinho Leal	Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de pedagogia	Revista internacional de Educação Superior
2	Artigo	2014	Maia, D; Carvalho, R; Filho, J; Junqueira	Formação de professores que ensinam matemática no contexto da cibercultura: estudo em uma escola UCA	HOLOS
3	Artigo	2014	Borges Martins, Onilza; Falcade Maschio, Elaine Cátia	As Tecnologias Digitais na Escola e a Formação Docente: Representações, Apropriações e Práticas	Actualidades Investigativas en Educación

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

² No âmbito desta pesquisa, entende-se por operador booleano as palavras ou grupos de palavras que podem ser combinados de diferentes formas para modificar o resultado da pesquisa.

Quadro 2– Levantamento bibliográfico inicial – Banco de Teses e Dissertações - BDTD

	Produção	Ano	Autor(a)	Título	Local
1	Dissertação	2018	Mota, Gersivalda Mendonça da	Possibilidades de uso do site de rede social Youtube na educação básica em Itabaiana-SE	UFCA
2	Dissertação	2018	Freitas, Pedro Hiago de Melo	Avaliação da eficácia da formação docente em curso da modalidade de educação a distância (EAD)	UFCA
3	Dissertação	2018	Conceição, Daiane Leal da	Aplicativos educacionais no ensino da matemática: potencialidades de uso em concepções e práticas docentes	UFPEl
4	Dissertação	2017	Vidal, Natália Ferreira	O uso de simulações virtuais em oficinas de formação para professores de ciências da educação básica	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
5	Tese	2017	Werlang, Rafael Brum	Geoilhas: o ensino de geociências na educação básica articulado com a ilha interdisciplinar de racionalidade	UFRGS
6	Tese	2015	Cibotto, Rosefran Adriano Gonçalves	O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores: uma experiência na licenciatura em matemática	UFSCAR

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De modo geral, as pesquisas levantadas são dirigidas a compreender de que forma as tecnologias digitais podem contribuir nas práticas educativas em diferentes áreas do conhecimento.

Atendo-se ao quadro 1, correspondente aos periódicos da CAPES, especificamente, observa-se por meio da leitura dos resumos e da análise dos referenciais bibliográficos, que dos três artigos encontrados apenas um é relevante para esta pesquisa, pois se aproxima mais do contexto discutido. Sendo este, o artigo de Onilza Borges Martins e Elaine Cátia Falcade Maschio (2014), o qual propõe uma discussão entre formação de professores e tecnologias digitais na escola e procura compreender as representações, apropriações e práticas de professores da educação básica, com o objetivo de analisar criticamente a formação docente para o uso das novas tecnologias na escola. Como aporte teórico para discussão do tema, elas se apoiaram em Kenski (2007) e Lévy (1999) e após as análises evidenciaram que há dificuldades em inserir novas práticas educativas por causa da falta de aportes teóricos, técnicos e pedagógicos necessários ao processo de formação docente para o uso das novas tecnologias na escola.

No quadro 2, observa-se, inicialmente, que as teses e as dissertações apresentadas se aproximam deste estudo uma vez que trazem reflexões pertinentes no que diz respeito à inserção das tecnologias digitais no contexto educacional. No entanto, dentre todas as teses e dissertações, há uma tese que se destaca, pois não contempla apenas as tecnologias digitais, mas coloca em discussão a formação docente para compreender esse contexto tecnológico digital na escola.

A tese, mencionada anteriormente, é intitulada como “O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores: uma experiência na licenciatura em matemática” escrita por Rosefran Adriano Gonçales Cibotto. A pesquisa objetivou analisar as contribuições e os limites da inserção do uso pedagógico das tecnologias na formação docente para refletir sobre elas e utilizá-las como instrumento didático na Educação Básica em sua futura atuação profissional. Além disso, discutiu sobre a importância da formação docente frente ao uso das tecnologias digitais, enfatizando, também, o papel do professor como mediador. Como construto teórico, o pesquisador utilizou alguns autores como Kenski, Levy e Prensky. Por fim, o resultado da pesquisa mostrou que houve aprendizados e potencialidades, mas também houve limites no uso das tecnologias, e ressaltou a necessidade da vivência dos licenciandos para que consigam utilizá-las nas suas práticas educativas.

Esse levantamento de dados permitiu conhecer obras e autores que discorrem sobre eixos temáticos próximos ao proposto nesta pesquisa, assim, justificando a importância de se discutir sobre este tema, pois além de atual, mostra-se o quanto ainda é insólita as pesquisas sobre a formação docente relacionada ao uso das tecnologias digitais no Ensino Básico.

Desse modo, pretende-se oferecer subsídios teóricos-metodológicos que permitam compreender melhor a formação docente e suas contribuições para o uso das tecnologias digitais no Ensino Básico dos Anos Finais.

A estrutura desta dissertação está organizada em cinco capítulos de modo a explicitar a problemática do estudo, explorando um território (des)conhecido e sua contextualização no que se refere ao objeto investigado.

No primeiro, encontra-se a organização geral do estudo, as inquietações que o fizeram acontecer, o levantamento bibliográfico inicial, bem como o problema que mobilizou a pesquisa e os objetivos que buscam ser discutidos e respondidos ao longo da dissertação.

No segundo capítulo, a ênfase está nos percursos educacionais em relação à formação e à aproximação com as tecnologias digitais, pois a formação docente está ligada à prática em sala de aula. Assim sendo, coloca-se em discussão como as tecnologias digitais reverberam nas práticas educativas na escola, evidenciando a movimentação docente emergente no contexto

educacional. Ainda explora o contexto da cibercultura no processo educativo que é apresentado a partir de uma visão sobre a necessidade de compor uma educação convergente com o aluno de hoje.

No capítulo três, apresenta-se a metodologia proposta, iniciando pela contextualização da pesquisa qualitativa em educação, além de descrever o estudo de caso, a análise dos documentos institucionais e a entrevista semiestruturada. Também, esclarece-se os critérios para seleção dos participantes, bem como mostra-se o delineamento dos percursos de tratamento dos dados, por meio da Análise do discurso de Bardin (2016).

No capítulo quatro, apresenta-se a discussão das categorias e das subcategorias que emergiram das entrevistas feitas com os docentes, observando as aproximações e distanciamentos entre as práticas educativas e a formação docente voltada ao contexto tecnológico digital. Além disso, serão aproximadas as vivências e experiências docentes com a teoria discutida a partir dos autores que embasaram este estudo.

No quinto capítulo, conclui-se o estudo, retomando a trajetória da pesquisa, algumas ideias, enfatizando as principais discussões e considerações acerca da temática desenvolvida ao longo desta dissertação.

2 DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: REDIMENSIONAMENTO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Neste capítulo, apresenta-se os conceitos de docência e formação docente a partir de Imbernón (2011), Pimenta (1999) e Nóvoa (1995), com o objetivo de responder às perguntas: O que é docência? O que é formação docente? E de discutir com mais afinco sobre a importância da docência e da formação docente, a partir dos autores citados, nas práticas educativas e relacioná-los ao uso das tecnologias digitais.

Para Imbernón (2011), a docência é sustentada pelo processo de profissionalização, que alcança uma dimensão social e não apenas individual. Na visão de Pimenta (1999), é a condição de trabalho do professor a qual advém, também, de sua formação e na relação que se estabelece entre o professor e o aluno. Além disso, a identidade docente, que também faz parte dos saberes da docência, contribui para o seu exercício. Desse modo, percebe-se que a docência se configura na profundidade, na longevidade e na relação com o outro (professor-aluno), por isso considera-se intrínseca à formação docente.

Nesse sentido, a formação docente torna-se mais que essencial em relação à docência. Segundo Imbernón (2011), a formação docente é um processo que necessita desenvolver a capacidade de reflexão em grupo, não somente como treinamento para atuar em saberes técnicos, mas aprendendo a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea. A partir disso, observa-se que a formação docente está ligada aos pares, isto é, aprender a dialogar com o outro também é pensar a prática e trocar saberes.

A formação docente se relaciona com o conceito de aprendizagem permanente advindo de Nóvoa (1995b), que considera os saberes docentes como resultantes de um processo de formação dentro e fora da sala de aula, de forma contínua. Ele ainda afirma que a formação deve ser uma possível alternativa para refletir e minimizar as tensões que se perpetuam desde desenvolvimento inicial desses profissionais. Essa definição vem ao encontro do pensamento de Freire (1996) que confirma o pressuposto de que a formação docente é permanente, autônoma, participativa, crítica e criativa. Essas definições reforçam a ideia de que a formação docente deve ser contínua e reflexiva para dar conta dos desafios da docência. No entanto, hoje, a maior adversidade da formação docente é fazer com que o professor continue aprendendo ao longo de sua carreira e se dê conta do “inacabamento de sua prática”, como mencionado por Freire (1996), tornando isso uma forma de aperfeiçoamento.

Para que a docência possa cumprir com o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem por meio da mediação³ e do diálogo com as diversas culturas e tecnologias, é fundamental ressaltar a importância da formação docente. Além disso, pode-se considerar que ao estar engajado em um processo, os docentes têm a possibilidade de construir sua identidade à medida que também se desenvolvem profissionalmente.

A formação docente, usualmente, compõe o estado de desenvolvimento profissional docente, o qual é um processo contínuo de construção e ressignificação. Ela não implica só o conhecimento do professor em determinada área, mas é o conjunto de saberes necessários para contribuir no desenvolvimento discente. Ela parte também da observação, da leitura do mundo para desenvolver novas estratégias de ensino e de aprendizagem. Assim, ao observar as escolas hoje, vê-se os alunos com o celular na mão o tempo todo, dominando vários aplicativos para comunicação e interação, expostos a várias fontes de informação. Considerando esse cenário ubíquo⁴ de aprendizagem, como ficam a escola, os docentes e os discentes? Como a formação docente pode contribuir nesse contexto? Para que se está preparando os alunos? As tecnologias podem contribuir para a aprendizagem em sala de aula?

Novas mudanças, como a inserção das tecnologias digitais no âmbito escolar e o aluno como protagonista da própria aprendizagem, ocorrem no contexto da ubiquidade à medida em que a escola se preocupa em preparar os discentes para a vida e, não apenas, para momentos específicos como as avaliações. Para que se chegue a essa prática, é essencial estar sempre em formação. Valletta e Giraffa (2018) corroboram que é importante oferecer aos professores cursos de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional docente. Nas palavras delas:

Constata-se, assim, que o desenvolvimento profissional do professor está diretamente vinculado à formação continuada na escola e vai além da sua formação inicial que, no contexto atual, deve-se integrar as TD em suas práticas pedagógicas de forma que seja articulada com a teoria – procurando identificar, analisar e refletir acerca das exigências impostas pela sociedade contemporânea. (VALLETTA e GIRAFFA, 2018, p. 35)

³ Embora o conceito de mediação não será explorado neste estudo, cabe ressaltar o entendimento desse conceito. Contudo, no âmbito desta pesquisa, mediação é entendido como uma intervenção que desencadeia um processo de reflexão no aluno.

⁴ Para Santaella, a ubiquidade está ligada ao surgimento da computação ubíqua, esta implica o fato de ser móvel e invisível ao mesmo tempo. Desse modo pode-se concluir que um cenário ubíquo é um cenário onipresente.

As autoras apontam que a formação docente é uma forma de se questionar quanto ao papel da educação formal no contexto da cibercultura⁵. Realmente, é difícil pensar no ensino em um contexto ubíquo e tecnológico com modelos educacionais tão rígidos. Não está sendo dito que o ensino formal não seja efetivo, mas está, apenas, sendo questionado se é suficiente para contemplar um ensino em que o aluno seja capaz de participar desta sociedade fortemente imbricada pelas tecnologias digitais.

Por outro lado, ao refletir sobre a formação docente, Imbernón (2009, p. 34) afirma que “há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com o predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos”. Nesse sentido, entende-se que a formação docente ainda tende a uma visão tradicional de ensino, ou seja, aprende-se o conteúdo para, futuramente, o aluno ao sair da escola e iniciar a vida acadêmica ou profissional colocar em prática todo o conhecimento que acumulou durante anos.

Nessa perspectiva, a preocupação docente quanto à continuidade de sua formação através de cursos, palestras e congressos é porque, muitas vezes, eles não conseguem efetivar mudanças nas práticas educativas dos profissionais em formação. Soares e Valentini (2013) corroboram:

Sabemos que esse processo de ressignificar os pressupostos e de mudar na ação, de forma efetiva, é complexo, no sentido de que envolve várias dimensões que se interconectam numa rede de variáveis, que precisam ser consideradas ao pensar em programas e processos de capacitação. Esses, por sua vez, diante dessa complexidade, precisam ser contínuos e acontecerem na ação, ou seja, integrados ao fazer do professor.

As autoras enfatizam a capacitação como uma reflexão diária da prática docente, ou seja, repensar o fazer a fim de redimensionar o olhar e ajustar as lentes para o novo cenário educacional digital que se apresenta no século XXI. Não somente esperar ou se agarrar em momentos formativos que, por vezes, são mais complexos e menos efetivos e que acontecem uma ou duas vezes no ano.

Assim, fica uma provocação para se pensar no processo evolutivo: como a formação pode contribuir para práticas educativas que contemplem as tecnologias digitais em um contexto escolar ubíquo?

⁵ “[...] a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15). Trata-se de um “novo dilúvio”, provocado pelos avanços tecnológicos das telecomunicações, em especial, o advento da internet.

Valletta e Giraffa (2018) colocam em pauta a formação docente como sendo essencial para essa discussão, já no viés de Demo (2009) é só mais uma forma de “transmissão de conhecimento”, não contemplando pontos essenciais para o professor, como discutir sobre as gerações, tecnologias em sala de aula e novas formas de conhecer e fazer docente. Considerando esses pensamentos, defende-se que a formação é essencial e compreende o querer e o entendimento docente no que se refere à apropriação do conhecimento.

Entretanto, esse movimento formativo pode ser construído pela autorreflexão, pois primeiro o docente tem que querer se apropriar para se desenvolver com autonomia, buscando o próprio conhecimento a partir de seu inacabamento, não dependendo apenas de momentos de formação como palestras, workshops, cursos para que haja o redimensionamento da prática. Demo (2009) já afirmava a ideia de que o professor tem que ser autônomo quanto a sua formação. Nesse viés, a formação docente torna-se mais autônoma e o docente consegue enxergar a sua prática e o aluno para além do conteúdo, estabelecendo relações entre eles e com o mundo. Dessa forma, não fica preso a uma única maneira de ensinar, mas vai ao encontro do que precisa para crescer quanto pessoa e profissionalmente.

Evidencia-se, a partir disso, mais uma vez, o importante papel da formação docente para uma prática educativa que seja capaz de integrar a cultura e as tecnologias digitais no contexto educacional a fim de estimular o aprendizado do aluno. Nesse sentido, defende-se uma formação autônoma e reflexiva, pois, a partir dela, emergem as necessidades docentes para contribuir ainda mais com o crescimento do aluno e dele próprio (o docente).

A prática educativa docente, principalmente, dos recém-formados, inspira-se em ações advindas da formação universitária, uma vez que assemelha suas práticas às aquelas recebidas ao longo da trajetória de formação como constituinte de saberes. Isso mostra a importância da formação docente como meio de realçar a necessidade de reflexão, sem reproduzir modelos, mas contribuir para que se pense nas práticas mais viáveis para cada aluno, buscando o ensino e aprendizagem por meio de estratégias que os envolvam. Pimenta (1999, p. 26) corrobora: “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os”. De acordo com a autora, o melhor instrumento para uma educação de qualidade é a autorreflexão, é confrontar os saberes e as experiências.

No entanto, por vezes, a falta de preparo e de experiência de um profissional pode ocasionar defasagem no ensino. Segundo Nóvoa (1995a), o início da prática docente é marcado pela insegurança que pode abarcar o ensino tradicional, esquecendo propostas mais inovadoras porque precisa dar respostas para situações complexas vivenciadas. Considerando esse aspecto, a

preparação universitária é mais do que o início para a docência acontecer, é uma forma pela qual pode acontecer o sucesso ou a defasagem nas aprendizagens. Nesse sentido, a preparação para assumir tal posição é, sem dúvida, importantíssima, pois, entende-se que ser docente é modificar-se a cada aula, é correr riscos e assumir-se diante de uma missão, e que os acertos e os erros fazem parte da construção da identidade docente.

Conforme exposto, a formação docente mostra-se desafiadora e com grande potencial de redimensionamento da prática educativa. Consoante Souza *et al.* (2016, p. 23), “[...] partindo do pressuposto que a formação do docente deve levá-lo a uma prática social crítica, a formação centralizada numa prática social na ação-reflexão-ação é o que alimenta a tomada de consciência e de conhecimento por parte do educador”, ou seja, pensar na prática atual gera novas práticas repensadas a partir das anteriores. Nesse sentido, esse modelo de formação docente torna-se indispensável uma vez que pode redimensionar a prática educativa a partir do olhar crítico sobre a própria prática. Entretanto, para que haja uma mudança significativa, primeiramente, faz-se necessária uma revisão da visão epistemológica docente, ou seja, rever as premissas teóricas e práticas do professor, porque não há como mudar as práticas educativas se não for revista a essência docente.

Ao considerar esse olhar crítico em relação ao modelo de formação docente, questiona-se: como o docente pode redimensionar a prática educativa? Através de uma visão indagadora, sob a ótica de Nóvoa (1992), pôde-se inferir que no momento em que o professor olha para sua prática, reflete sobre ela, distancia-se dela e busca conversar com seus pares, ele já está caminhando para esse movimento, porém, o redimensionamento da prática só se efetiva no momento em que o docente exerce a autonomia de si, estudando mais, sem ficar refém de cursos de formação, esperando alguém dizer o que e como tem que ser feito. Não se está dizendo que os cursos não agregam, mas, na sua grande maioria, não subsidiam o professor na prática diária, pois, normalmente, retomam questões muito gerais (DEMO, 2009).

De acordo com o que está sendo discutido, referente a uma formação mais reflexiva, busca-se, por meio da figura 1, representar o papel docente nesse contexto.

Figura 1. Papel docente na formação.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos conceitos de Freire (1996), Nóvoa (1995a e b) e Demo (2009) (2019).

Conforme ilustra a figura 1, no que se refere aos momentos de formação, o docente está no centro do processo e se conecta com todos os eixos formadores, exercendo o papel principal de estar em um processo contínuo de aprendizagem. Dessa forma, permite-se observar que a formação docente não é constituída de um único eixo, identificou-se seis principais, sendo que nenhum é completo, pois um complementa o outro.

O processo contínuo de formação docente, mais autônomo e reflexivo, visa o redimensionamento da prática na medida em que o docente vai se reinventando a cada novo olhar sobre si próprio, no pensar e estudar os desafios encontrados e no diálogo com os pares. Os pares, nesse caso, são importantes para que sejam postos em discussão os problemas e os diferentes pontos de vista provenientes das práticas educativas, ao mesmo tempo em que se pense em soluções que gerem mudanças significativas na aprendizagem do aluno.

A autorreflexão e a autonomia, presentes no processo de formação, contribuem para se pensar nas práticas educativas que têm sido propostas a fim de buscar por novos aperfeiçoamentos, suprindo as lacunas identificadas. Contudo, esses movimentos são importantes para promover a reflexão crítica sobre a própria prática, ou seja, mobilizar o docente a repensá-la, impulsionando-o a buscar novas formas de promover o ensino.

Nesse processo de (re)construção do conhecimento, por meio da formação docente, a autorreflexão e a autonomia, mencionadas anteriormente, podem contribuir com as inovações pedagógicas⁶, pois o docente sai da sua zona de conforto e revisita sua prática por meio da conversa emergida entre os pares e se mobiliza em uma ação posterior. Geralmente, desacomoda-se e consegue ver o conteúdo para além de uma reprodução, em um processo cultural em construção.

Ao observar a figura com mais atenção, pode-se inferir que a formação docente também contribui na construção da identidade docente à medida que esta dialoga com os processos que a constitui, pois ninguém aprende sozinho, necessita-se de reflexão e da colaboração dos pares.

De acordo com Pimenta (1999, p. 18), a identidade docente é “um processo de construção do sujeito historicamente situado”, ou seja, o espaço e o que faz parte dele contribuem para a significação do ‘eu’. Isso permite pensar que, ao invés de seguir exemplos de educação formal, deve-se olhar para a educação atual, e, por meio dela, refletir sobre as práticas, tendo em vista os objetivos educacionais emancipatórios e a nova geração de estudantes. Ser docente é assumir-se como tal e no papel de formador de outros sujeitos.

Às vezes, descobertas quanto à identidade docente ficam arraigadas às práticas tradicionais, como a preocupação em transmitir conteúdos obrigatórios, por falta de questionar e pensar a formação docente como um processo emancipatório, trabalhando de forma colaborativa a fim de incentivar o aluno a fazer parte dos processos de ensinar e aprender.

A contínua busca por aperfeiçoamento, no entanto, pode compreender mais do que uma atualização de conhecimentos, mas um espaço para criar oportunidade de debate, reflexão e inovação. São nesses momentos que, como aborda Freire (1987), o docente se dá conta do seu

⁶ Neste estudo não será aprofundado o conceito de Inovação, mas oportuniza uma aproximação com autores que referendam e investigam a inovação pedagógica. No entanto, para definir inovações pedagógicas, cita-se Denise Leite (2012) que trata “inovação como rompimento de paradigma, influenciados por Boaventura de Sousa Santos (1989) e por Elisa Lucarelli (1992). Entendemos que se a ordem das ideias vinha do mundo capitalista de suas regras e normas, de uma ordem hegemônica, então, para pensar diferente, de outra posição, com o olhar contra-hegemônico, precisávamos romper com o que estava dado. No caso, romper com o paradigma positivista-cartesiano que orientava as práticas ligadas ao ensino.” (LEITE, 2012, p. 32)

inacabamento, pois deixa de ensinar para aprender. Uma ponderação importante frente a esse desafio de formação é o fazer docente.

Com base nessas reflexões, busca-se retomar a importância de o docente utilizar o momento de formação para renovar-se como educador, sanar suas dúvidas e compartilhar suas angústias. Fazer da formação um momento uma avaliação do que já passou e de como se quer que continue. Quando se evolui como docente, transforma-se a educação.

Ao pensar nessa transformação, é importante avançar os estudos sobre a formação docente, mas dialogando agora com os espaços colaborativos presentes na educação tecnológica digital.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DO CONTEXTO COLABORATIVO

O aprender contínuo é essencial para o docente e, também, é um espaço de colaboração e promoção das práticas educativas, uma vez que problematiza ações e abre a novas formas de pensar o fazer pedagógico, partindo de uma análise individual e coletiva das práticas.

Na proposta de formação de professores, as estratégias metodológicas buscam promover interações que viabilizem as modificações internas dos mecanismos cognitivos, com vistas ao progresso da inteligência. As atividades visam a problematizar, desencadear conflitos e propor situações de cooperação entre os professores em formação, pois não há operação sem cooperação. Nesse sentido, é fundamental a interação social, a troca com o outro. (SOARES e VALENTINI, 2013, p. 88/89)

Nesse viés, as autoras buscam enfatizar o papel da colaboração, que se mostra fundamental no processo evolutivo docente. No entanto, esse momento só se torna formador se for objeto de um esforço de reflexão permanente individual e coletivo. Ao mesmo tempo em que se pensa na própria prática, discute-se em grupo estratégias para minimizar as dificuldades, tornando-se um processo colaborativo de formação.

A partir dessa perspectiva, novas práticas educativas surgem quando o docente se desapropria do individual e passa a desenvolver uma dimensão de grupo, por meio do diálogo e troca de experiências. Fullan e Hargreaves (2000), dizem que o professor, por vezes, é muito individualista, pois faz um trabalho mais solitário, por isso, pode ter dificuldade de pensar a profissão em grupo. Considerando essa concepção, evidencia-se a importância, também, de se trabalhar em grupos, discutir estratégias e repensar um fazer a partir de relatos em comum.

Momentos de formação coletiva, de acordo com essa abordagem, são significativos, mas não descarta o olhar individual de cada docente para sua própria prática. Entende-se, a

partir da colocação do autor, que a prática educativa individual pode tornar-se um problema por ser um processo de acomodação, em que o docente não busca discutir sobre a docência, tão pouco repensa sua prática, pois, quando se trabalha com os pares, há abertura para o diálogo e discussão de novas formas de fazer. E quando se trabalha sozinho, parte-se para a conformação, ou seja, reproduz o que já vem sendo feito há anos. Desse modo, compreende-se que é importante a formação docente partir da autorreflexão, pensar na própria prática, para, posteriormente, dialogar com os colegas do grupo a fim de que se possa debater sobre os processos e reflexos da educação.

Para Mercado (1999), a formação docente envolve momentos de autoformação (momento de reflexão sobre a própria prática a fim de redimensioná-la), de integração, olhando com os pares, refletindo dentro do espaço escolar a “prática sobre a prática”. Para este autor, a formação tende a permear pelo individual e pelo coletivo. Isso significa dizer que é necessário olhar para as ações individuais e estabelecer as relações no coletivo, procurando rever a prática educativa e repensá-la.

Percebe-se que o coletivo é um espaço inesgotável, pois sempre haverá alguém provocado. Essa provocação emerge por meio de um elemento crucial que se destaca em todas as etapas de formação docente: a reflexão. Freire (1996) já afirmava que a reflexão era a chave para mudança e rupturas, pois era por meio dela que o docente podia enxergar-se como ser inacabado e buscar outras fontes para alimentar o seu conhecimento. Entretanto, na formação reflexiva o docente assume-se como mobilizador das ações e não um mero repetidor de técnicas ou atividades memorizadas, conteudistas, advindas da sua educação inicial.

Ao se apropriar da formação docente reflexiva, o docente passa a ser um sujeito capaz de produzir o próprio conhecimento mediante a observação, investigação e experimentação, levando para o coletivo suas angústias e descobertas. Segundo Mercado (1999, p. 128) “[...] o professor é um produtor de conhecimentos, que reflete consigo como se re(apropriar) de conhecimentos que permitam reconstruir continuamente sua prática docente.”. Dessa forma, “a prática transforma-se em fonte de investigação e de experimentação, ao mesmo tempo em que a teorização da prática adquire legitimidade” (MARIN *et al.*, 2000, p. 21).

Consoante aos autores, essa postura reflexiva exige, por vezes, uma conduta diferente do docente em relação à organização das práticas educativas e ao apoio de toda comunidade escolar, pois as tecnologias digitais não ficam restritas à compreensão docente. Trocas de experiências, trabalhos em grupos transdisciplinares, envolvimento dos pares no processo são práticas fundamentais para esse movimento de aplicação do conhecimento.

O contexto das tecnologias digitais na escola sugere a mudança que fica implícita em todas as ações decorrentes dessa dinâmica. Por isso, Marin *et al.* (2000, p. 25) destaca que “[...] a inovação em educação, nesse sentido, procura potencializar a escola e os professores como agentes de mudança (desenvolvimento pessoal, redefinição profissional, reestruturação organizacional)”. Nessa perspectiva, o cenário educacional tem provocado esse deslocamento no papel docente e no discente, pois a prática que antes desempenhavam já não cabe mais no contexto da ubiquidade.

Desse modo, à medida em que o docente vai assumindo essas posturas de construção de ambientes mais colaborativos, vai tornando-se cada vez mais autônomo na sua própria formação. Essa deve partir do próprio docente quando se sente vazio, ou seja, não consegue atingir o aluno, fazendo com que ele aprenda, ou, até mesmo, possui dificuldades nas questões comportamentais, e consegue perceber o que precisa para se reconstituir e, cabe ao docente também, identificar o que é relevante levar para o espaço colaborativo a fim de que se pense em soluções de modo conjunto.

Ao olhar desse modo, vê-se que a formação docente parte de uma necessidade do profissional de buscar o que ainda lhe falta e dialogar com seus pares a fim de encontrar formas de lidar com as dificuldades diárias da profissão. Consoante a isso, Freire (1996) explicita que só há vida enquanto o sujeito sente-se inacabado, pois, nessa condição, ele irá buscar novos conhecimentos. Quando ele se sente acabado, infere-se que não haja mais vida, porque sentir-se completo é sinônimo de acabamento, algo que já está terminado e, assim, a educação estaria também terminada.

Assim, o não saber estimula o pesquisar e em tempos de grandes transformações, esse processo contínuo de aperfeiçoamento, torna-se essencial para ampliar as concepções de práticas educativas e teorias, rompendo com paradigmas e inserindo a mudança como forma de promover o conhecimento em espaços mais colaborativos, sempre partindo da autorreflexão da prática diária.

Contudo, para que se possa enxergar como a formação docente reflete nas práticas educativas, é que buscar-se-á no próximo tópico aproximar a docência desse contexto.

2.2 DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS E REFLEXÕES

A docência no ensino fundamental requer reflexões quanto a suas práticas, porque a profissão docente vai além de explorar conteúdos, voltando-se para as questões culturais, afetivas e para o exercício da cidadania, como verifica-se na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB/96), que assegura a formação comum, sendo ela indispensável para o exercício da cidadania e que se deve fornecer meios aos educandos para que possam progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Nesse sentido, Cunha (2008) corrobora ao enfatizar a importância da afetividade e da valorização do conhecimento do aluno para aproximar-se da realidade dele a fim de aliar teoria e prática, contribuindo, justamente, para o exercício da cidadania. Para o autor

[...] o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que nos ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos, e a vivência que amamos é que a nossa qualidade de vida por esta razão todos estão aptos a aprender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes. (CUNHA, 2008, p.67).

A partir da colocação do autor, infere-se que o aprendizado está ligado também as emoções. Por isso, estar atento às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula é fundamental para que o aluno signifique aquele conteúdo para a vida.

Na pesquisa realizada por Cunha (2009), além da afetividade, há outros elementos importantes para contribuir na aprendizagem do aluno de forma significativa que são: o docente gostar do que faz, reconhecer o papel do aluno e perceber que ele não é robô para memorizar e repetir conceitos prontos. Os docentes que aparecem na pesquisa de Cunha (1992) como “bons professores” foram aqueles que relataram escolher a profissão porque identificaram-se com ela, porque gostam de estar com os alunos e dialogam com eles a partir de experiências.

Percebe-se que o “bom professor” não foi considerado aquele que enchia o aluno de conteúdo, resgatando a aula narrativa, mas o que superava o ensino tradicional, buscando inovações. Nas palavras de Freire (1987):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em “recipientes” a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será (1987, p. 33).

As palavras escritas por Freire (1987) enfatizam que o ensino conteudista não cabe nessa educação baseada na autonomia e emancipação do sujeito. Além disso, relacionam-se com a pesquisa de Cunha (1992), quando se pensa sobre a docência no ensino básico. O que o aluno espera do docente? O que o docente espera do aluno e dele próprio?

Ao escolher uma profissão, assume-se uma identidade que vai modificando-se conforme os anos de experiência e de formação. Tardif (2000) complementa:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas idéias, suas funções, seus interesses etc. (2000, p. 210).

O autor deixa explícito que ensinar no ensino básico exige bem mais que saber e transmitir conhecimento, requer reflexão das práticas, bem como apropriar-se da sua identidade como docente e reconhecer, mais que isso, talvez, buscar adentrar nas inovações para dar conta de preparar o aluno para a profissão e para a vida.

Nesse segmento, enfatiza-se um pensar inovador contraposto a um fazer expositivo, Vasconcellos (1999, p. 23) aponta alguns fatores que levam o docente a essa abordagem, sendo eles: “legitimação social, pela avaliação e pela tarefa a cumprir”. A partir disso, infere-se que é mais cômodo para a sociedade, para o professor e para a escola assumir uma formação mais linear.

Ainda ao encontro das ideias do autor sobre a aula expositiva: “o aluno não aprende; o professor não ensina, o aluno pobre é expulso da escola (por conta do tipo de avaliação); o aluno que fica é educado para a submissão; há um embrutecimento; o professor é levado a doença” (VASCONCELLOS, 1999, p. 26). Os resultados apontados são graves, uma vez que, ao invés da escola crescer na vida do estudante, está-se apenas doutrinando comportamentos, como se isso fosse mais relevante que a educação em si.

De um lado, essa abordagem já mostrou o quanto empobrece a educação escolar, pois é regida por uma memorização e não por uma construção; pois doutrina e não educa; não ensina, transfere, e não avalia, exclui. Por outro lado, as inovações, entendidas como um processo inédito e diferenciado de redimensionamento de determinados conteúdos ou práticas presentes em um contexto pedagógico, conceito sustentado por Fullan e Hargreaves (2000), compreendem um novo olhar para a educação, rompendo com esses paradigmas à medida que se pensa no ensino voltado às vivências do aluno. No entanto, para que as aulas inovadoras aconteçam, é preciso preparar os docentes, fazendo-os pensar “fora da caixa”⁷. Acredita-se que um ensino voltado a inovações é um ensino fortalecido nos e para os valores, apoiado na criatividade, pois se aprende ensinando, e o conteúdo é parte desse aprender e ensinar.

⁷ Esse termo, no âmbito desta pesquisa, significa pensar para além do ensino sistematizado, conteudista. Porém, é uma expressão derivada do inglês *Thinking outside the box*, que significa pensar de forma inovadora, criativa e além dos padrões convencionais. Não se sabe ao certo quem foi o criador da expressão, mas a inspiração veio de um jogo conhecido como “Desafio dos Nove Pontos”, inventado pelo teórico de negócios John Adair em 1969.

Aulas inovadoras que ensinam para além dos conteúdos, ensinam para a vida, diferentemente das expositivas, necessitam de persistência para aprender a ser ouvinte, para que o aluno se sinta parte do processo, isto é, para ensinar dessa forma não é só ser ouvido, é saber ouvir o aluno, dando autonomia para que ele colabore com a própria aprendizagem. Ensinar, dessa maneira, requer mais do que dominar conteúdos, requer resiliência para tornar o processo de ensino e de aprendizagem significativo. É superar a aula dada e os desafios escolares dia a dia.

Consoante a isso, as práticas cotidianas compõem a identidade docente, a fim de que superem a abordagem expositiva e percebam a importância do aluno como sujeito, que é capaz de ser o protagonista da sua própria aprendizagem no processo mediador por meio do diálogo.

No decorrer dessa discussão, refletiu-se sobre dois aspectos atuais na educação: ensino tradicional e ensino inovador. O primeiro contempla o ensino de forma fragmentada, olhando para as partes sem relacionar com as experiências dos alunos. O segundo estabelece relações entre os conteúdos e a vida do aluno, contemplando a afetividade, percebendo o aluno como parte dos processos de ensinar e aprender, estimulando-o a ser autônomo. O docente, nesse contexto inovador, assume o papel de mediar o conhecimento, propiciando momentos de interação e conhecimento significativo.

Assim sendo, no próximo tópico será abordado a docência e seus desafios para ensino pautado no uso das tecnologias digitais no contexto da cibercultura.

2.3 DOCÊNCIA MOBILIZADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

Este subcapítulo abordará a docência no contexto da cibercultura, a qual será definida ao decorrer da discussão. Entretanto, por ser um movimento sociocultural, que se expande devido à convergência das telecomunicações com a informática, contribui para a docência à medida em que se usa a internet para se estabelecer conexões entre as pessoas e o mundo.

Por meio das telas interativas, o diálogo, o conhecimento, a informação, a diversão e a atualização estão presentes. Faz-se muitas coisas sem sair do lugar. A interatividade proporciona essa complexidade de coisas que são feitas, muitas vezes, ao mesmo tempo. Isso implica em muitas mudanças e adaptações em todas as áreas. Então, diante desse cenário, qual é o papel da escola? Como se ensina e se aprende na contemporaneidade?

Ao pensar no contexto escolar contemporâneo, nas novas gerações de alunos e no papel docente, acorda-se com Valetta e Giraffa:

A educação formal tem sido questionada nesse contexto de cibercultura e ubiquidade, emergindo uma “sensação” de que haveria um esgotamento do seu papel na formação das pessoas. Acredita-se que a educação formal continua sendo necessária e, a nosso ver, o ponto que se põe é questionar se a maneira como se tem educado os estudantes está realmente preparando-os para atuar e participar desta sociedade fortemente impactada e mediada pelas TD. (2018, p. 23)

Conforme dito pelas autoras, a preocupação com a educação atual é justamente a colocação dos estudantes no mercado de trabalho, tendo em vista o ensino nas escolas atualmente. Algumas crianças que nasceram nesse contexto tecnológico digital sentem a necessidade de desbravar a cibercultura por meio do ciberespaço no terreno educacional também.

Para que se compreenda esses conceitos, traz-se algumas definições. Segundo Lévy (2001, p. 17), a cibercultura, por sua vez, cresce em conjunto com o ciberespaço, sendo “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores.”. A cibercultura, nesse sentido, proporciona o aprendizado social e intelectual para quem faz parte dessa rede. Em consonância, Lemos (2013) afirma que a cibercultura é o encontro do social e do tecnológico, ou seja, incluir as tecnologias digitais no meio social diário, fazendo com que ela se revigore.

Para ciberespaço, toma-se as definições de Pellanda (2000), que discorre a partir de Lévy, afirmando que o ciberespaço é o terreno onde a humanidade está em movimento hoje, “é a instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores” (2000, p. 13). Seria como o universo tecnológico que sustenta a cibercultura e tudo que é feito e produzido na rede.

Assim sendo, a sociedade acolheu as tecnologias digitais e estas já fazem parte de seu cotidiano, seja para o trabalho com o uso do computador, internet e softwares disponíveis ou para comunicação e diversão por meio das redes sociais e aplicativos. No entanto, a presença da tecnologia digital na sociedade desencadeia o processo de construção de novos sentidos para a comunicação e para a criação e disseminação da informação. Considerando o ambiente escolar como um espaço aberto para o diálogo, para a criação e para a socialização, questiona-se: como as tecnologias digitais reverberam na escola?

As tecnologias digitais reverberam na escola à medida que contribuem na reorganização das práticas educativas, uma vez que o papel do professor e do aluno são ampliados, modificados diante da cultura digital. Para o estudante é um desafio porque ele está incluindo isso na sua cultura escolar, assim como para o professor que tem que repensar as suas práticas pedagógicas incluindo as tecnologias digitais.

Além disso, não se pode deixar de considerar o local de fala de cada um na sociedade. Os alunos de hoje, conforme Demo (2006), chamados de nativos digitais, praticamente já nascem conectados, pois interagem com as tecnologias digitais desde cedo. Ao contrário do professor, chamado de imigrante digital, termo também conceituado por Demo (2006), o qual ainda está desenvolvendo a habilidade computacional no envolvimento com as tecnologias digitais. Consoante Presnky (2001) são as pessoas que estão adentrando em meio à grande quantidade de inovações tecnológicas, dessa forma não se pode esperar a mesma postura para ambos, pois o lugar do qual eles partem são diferentes.

Para compreender o lugar de partida do imigrante digital, recorda-se termos comuns para eles, como disco de vinil, telegrama, vitrola, fita cassete. Esses termos, porém, são, muitas vezes, desconhecidos pelos nativos digitais. Por isso, ao se pensar nessa distância de vivências e experiências, valoriza-se o respeito mútuo, a valorização da cultura de cada um e, principalmente, a comunicação entre ambas as gerações. Mas como estabelecer esse diálogo entre essas gerações?

Ao partir do lugar em que há diferenças de culturas, não é difícil perceber que a formação docente e as estratégias didáticas utilizadas pelos professores precisam ser repensadas em função dos novos paradigmas que emergem das novas formas de pensamento e relacionamento. Por isso, quando a tecnologia entra na escola, ela desencadeia um processo de desconstrução, ou seja, o aluno sai do papel de ouvinte para assumir uma postura de quem explora, busca seu próprio conhecimento e, também, propõe a troca com o colega e com a tecnologia digital. Além disso, há o deslocamento docente, que deixa de fazer o discurso para assumir o papel de orientador, mediador, ajudando o aluno a dar sentido para as operações que ele faz com e a partir das tecnologias digitais. De acordo com Soares e Valentini (2012), nesse processo, o professor instiga o aluno para que ele dê sentido às operações mediadas pelas tecnologias digitais.

Sem a intervenção do professor, pode ser que o aluno utilize a tecnologia digital sem compreender o seu real sentido, podendo não se apropriar do devido conhecimento. Para Boer; Vestena e Souza (2009) o papel do professor é muito importante para que as tecnologias digitais auxiliem no trabalho docente e colaborem para mudanças significativas no aluno, sabendo que elas não substituem o professor, mas permitem criar situações de aprendizagem diversificadas.

Ao considerar esse contexto, vê-se a necessidade de ir além da educação bancária, pois, a cultura digital e o perfil de aluno investigador fazem com que o professor ressignifique a sua prática educativa, buscando inovar, visto que as tecnologias digitais mobilizam o

conhecimento e que não constituam, apenas, uma modificação ou modernização de salas de aula.

Assim é fundamental pensarmos em como a incorporação das tecnologias digitais pode acontecer de forma a incrementar as práticas educativas. Incrementar, não apenas como simples ferramentas ou recursos para serem utilizados em determinados momentos isolados do processo educativo, ou para estudar conteúdos específicos, mas principalmente como elemento catalisador das mudanças das práticas docentes e cultura escolar vigente. (SOARES e VALENTINI, 2012, p. 76)

Conforme exposto pelas autoras, as tecnologias digitais têm que acrescentar às práticas educativas e não serem apenas um recurso tecnológico de uso momentâneo. Ao olhar por essas lentes, é essencial que o docente consiga perceber o papel mediador diante do cenário tecnológico digital em sala de aula e possa pensar em como redimensionar a prática educativa.

O estudo e a compreensão em relação às práticas educativas, conforme Bentes *et al.* (2017, p. 38), precisam de um olhar orientador frente a esta nova forma de conhecer, pois “[...] sob uma velocidade informacional inédita, tramada em *hiperlinks* que transbordam as margens espaciais e a linearidade, um sujeito em formação se investe na fragmentação, enquanto a construção de conhecimento demanda reflexão, maturação e seleção.”. Por isso, o papel do educador no contexto midiático torna-se essencial, pois é ele quem vai estabelecer a comunicação entre as gerações e potencializar, ou não, a educação na era digital.

Para que se possa esclarecer o quanto a tecnologia digital pode contribuir para atividades pedagógicas efetivas, serão discutidas possíveis práticas relacionadas às tecnologias digitais, proporcionando uma reflexão quanto aos papéis docente e discente.

2.4 APROXIMAÇÕES ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A educação, na atualidade, representa um espaço em desenvolvimento, articulado com a cultura, a arte e a sociedade. Para Freire (1996), a educação inclui e está, além, da escolarização, por isso infere-se que seja um referencial de mudança, ligando teoria e prática social às formas de emancipação do aluno, ou seja, a escola não é só um espaço físico, mas um modo de se relacionar com a pluralidade cultural, social e tecnológica existente no mundo exterior a ela. Nas palavras de Gadotti (2000, p. 209), “[...] ela se define pelas relações sociais que desenvolve”.

O desenvolvimento da educação está articulado com as reformas que aconteceram e que vêm acontecendo, bem como as mudanças nas posturas das pessoas que compõem a

comunidade escolar que, a partir dela, surgem por conta da globalização e, de forma especial, com a tecnologia digital, das informações e comunicações. Na contemporaneidade, não se fala em educação sem referir-se a tecnologias digitais, pois, cada dia mais, elas se fazem presentes na vida das pessoas.

Diante desse cenário, em que a “cultura de massa”, nomenclatura emprestada de Lévy (1999), vem ganhando cada vez mais espaço, a escola precisaria adotar novas posturas para que o aluno sintasse acolhido nesse ambiente e que construísse um significado na sua vida. No olhar de Gadotti (2000, p. 210), “[...] uma boa educação deve levar o aluno a sentir satisfação no próprio ato de estudar. Ele precisa sentir satisfação no que a escola tem de específico.”. Afinal, enquanto “[...] a escola tradicional entendia que é difícil aprender e que não adiantava buscar meios para facilitar a aprendizagem [...] a escola nova valorizou os meios de comunicação, buscando tornar mais interessante o conteúdo através de métodos novos.” (GADOTTI, 2000, p. 210). Nesse sentido, pode-se perceber que pode haver modos de expandir a educação e aproximá-la à realidade do aluno a fim de que ele queira aprender e queira estar lá, construindo novos saberes.

A fim de que a “nova escola” (termo conceituado em Gadotti (2000)) continue transcendendo os espaços físicos e incluindo o ciberespaço no contexto educacional, é importante encontrar formas de romper com os pensamentos tradicionais, para que ela não seja mais um espaço de oprimidos e opressores (conceitos desenvolvidos por Freire (1987)). Para Giroux (1997, p. 148), “[...] a teoria educacional tradicional suprime questões importantes em relação ao conhecimento, poder e dominação”, porque, nesse espaço, não há total abertura para um diálogo crítico e emancipatório, que favoreça discussões que ampliem a visão do aluno em relação ao mundo.

Contudo, as tecnologias digitais apresentam vantagens ao serem incluídas nas práticas educativas, como ampliar a visão de mundo ao aproximar as informações e os processos de comunicação com o meio escolar. Ao serem desmistificadas potencializarão as práticas educativas, contribuindo para uma pedagogia mais crítica e reflexiva.

Conforme Gadotti, “[...] de nada adiantará todo o desenvolvimento da tecnologia se não for trabalhada a formação do professor.” (2000, p. 211), pois o docente é a chave para iniciar um movimento “disruptivo” (termo conceituado por Soares e Valentini (2012)), pois, se ele não souber usar as tecnologias digitais, não se aproximar dela, olhando-a como potencial para ensinar e aprender, de nada adianta promovê-las. Ao refletir sobre o uso das tecnologias em sala de aula, precisa-se pensar também em formas de aproximá-las da vida do docente, para que se unam em favor de práticas educativas mais comprometidas com a aprendizagem. Ou

seja, ao olhar para as tecnologias digitais como parte da construção do saber, encaminha-se a observação do redimensionamento da prática docente.

Para Fullan e Hargreaves, “[...] a escola é o foco principal da colaboração, mas a profissão de professor como um todo é que precisa ser mudada.” (2000, p. 129). Como propõe os autores, o docente, nesse espaço de inovação (escola), deve abrir-se para dialogar com as novas formas de ensinar e aprender, voltando-se como mediador do conhecimento que faz parte da cibercultura.

As tecnologias digitais, por sua vez, podem contribuir para inovar pedagogicamente em sala de aula, podendo atrair, satisfazer e motivar os alunos. Nóvoa (1995b, p. 131) corrobora ao fomentar sobre a inovação: “inovação requer a introdução de algo novo”, isto é, requer um fazer autêntico, mesmo quando se utilizam os mesmos recursos ou conteúdos. Por exemplo, ao utilizar as tecnologias para um fazer pedagógico, levando informação, conhecimento e comunicação, está-se inovando, pois, pode-se olhar para o mesmo objeto, informação, ou qualquer outro elemento, de formas diferentes. Pode-se afirmar, então, que inovar requer criatividade, por isso, segundo Nóvoa (1995b, p. 131), esta “pertence ao próprio professor”, pois é ele quem conduz a prática educativa.

Contudo, é preciso discutir sobre o assunto e buscar meios de transformar essa realidade para que haja um redimensionamento do ensino. A escola, diante desse ‘novo’ momento, busca aproximar os cenários pedagógicos para que dialoguem com a sociedade. No olhar de Soto *et al.*:

A experiência de problematizar, refletir, investigar e interpretar tem resultado em um mapeamento cada vez mais detalhado de possíveis contextos pedagógicos, levando-nos a ansiar medidas concretas que viabilizem ações que, por sua vez, repercutam no realinhamento da educação às necessidades e expectativas de uma sociedade que, dinâmica e sob influências de várias naturezas, também se encontra em processo de digitalização (2016, p. 14).

A partir disso, necessita-se entender a conjectura social educacional contemporânea uma vez que a cultura e o social atingem a escola, assim como a escola interfere neles também. Não há como não olhar para isso, mas é imprescindível que se pense nas tecnologias digitais com o objetivo de aliá-las às práticas educativas, originando formas distintas de trabalho, comunicação e interação com o outro, consigo próprio e com o mundo. Enxergar através das lentes da inovação e da tecnologia é iniciar um processo de (re)construção no cenário educativo, é dar oportunidade para o novo reverberar em conjunto com o aluno e com o docente.

Em resumo, a educação tem sofrido grandes transformações, mas pelo que se tem percebido ainda cabem discussões quanto aos caminhos que estão sendo trilhados. O docente, por ser o cerne da educação, tem um papel crucial em tecer relações entre o ensino e a aprendizagem, por meio das práticas educativas. Essas se destacam em meio a mudanças, por isso, da intensa arguição em relação a sua formação permanente. Se o docente está bem preparado e se sente assim, as inovações e as tecnologias digitais serão as contribuições advindas de uma formação docente de qualidade.

No próximo subtítulo, serão aproximada as tecnologias digitais do espaço escolar a fim de que se possa compreender mais profundamente as relações existentes entre elas e para que os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem estejam preparados para lidar com o mundo globalizado, com as inovações pedagógicas e com as tecnologias digitais, utilizando-se da realidade para construir um diálogo sólido, estruturando, assim, caminhos para a formação da cultura e da cidadania.

2.5 TECNOLOGIAS DIGITAIS EM DIÁLOGO COM A ESCOLA

Inicia-se este título com uma pergunta fundamental: com o avanço exponencial das tecnologias digitais, a escola passa a ter um papel secundário na formação humana, uma vez que o rádio, a televisão e a internet, entre os principais, conseguem suprir muito do que a escola tem a oferecer?

Diante desse questionamento, observa-se que as mídias têm muito a contribuir e influenciar no pensamento e no comportamento humano, uma vez que informam, sugestionam, instigam, porém de forma individual, solitária. Entretanto, a escola jamais perderia seu lugar, pois, além de informação e conhecimento, explora a integração e a socialização do aluno. A escola, nesse contexto integrador, assume o papel de mobilizadora do conhecimento, baseado nas informações e no conhecimento dos seus próprios alunos.

Nesse sentido, as tecnologias digitais, de certo modo, vieram para agregar à comunidade escolar à medida que desencadeia movimentos frente à inovação pedagógica, podendo ser compreendida como um aprender voltado à ação, à construção, em que as informações são partilhadas e compartilhadas, mobilizando e disseminando saberes.

Freire e Guimarães (2011), em um diálogo sobre educação, já mencionavam as esferas midiáticas frente ao espaço escolar e a preocupação era justamente da expansão da televisão e a estagnação da escola. Guimarães pergunta a Freire se diante de toda essa modernização dos meios de comunicação a escola já não teria cumprido a sua missão. Freire responde que a atual

escola sim, a um longo tempo. A partir desse diálogo, percebe-se que, perante a atual conjectura, necessita-se uma outra postura para que a escola continue seu legado. No entanto, para que isso seja possível, é importante que a mudança aconteça não só nos currículos, mas na prática, ou vice-versa. Contudo, uma mudança desse porte requer bases curriculares claras e docentes bem preparados para atender a atual demanda.

Segundo Freire e Guimarães (2011), as instituições de ensino que ainda não dialogam com as tecnologias digitais podem ter dificuldades em conversar com os alunos, com as informações, com as emoções. Para os autores, o aluno deveria ser questionado, implicado, problematizado ao invés de ser domesticado e doutrinado.

Essa nova era traz isso em seu âmago: levar a criança a debater sobre o uso das tecnologias a ponto de saber selecionar o que é bom do que é ruim. O real do falso. “Trata-se, afinal de contas, de envolver o corpo inteiro do educando e do educador como corpo consciente, e não puramente justapor os instrumentos a estes corpos.” (FREIRE e GUIMARÃES, 2011, p. 55). É ser consciente diante das tecnologias digitais que ao mesmo tempo podem ser úteis, mas, por vezes, podem enganar.

Esse é o papel crucial da escola quando dialoga com as tecnologias digitais. Ensinar com elas, mas também para elas. Isso significa dizer que usar a tecnologia digital como suporte momentâneo para atividades específicas não faz com que haja uma ressignificação dos conteúdos e informações, diferentemente de usá-las como mobilizadoras de conhecimento.

As tecnologias digitais como mobilizadoras do processo de conhecer contribuem para a educação com o propósito de acrescentar, de somar-se às práticas pedagógicas, tornando-se parte delas. Quando a escola e as tecnologias digitais dialogam, a sociedade ganha em qualidade de ensino.

No subcapítulo que segue, busca-se especificar quais são as contribuições das tecnologias digitais na escola, realçando discussões sobre como envolver os alunos ainda mais nas práticas educativas.

2.5.1 Contribuições das tecnologias digitais no ambiente escolar

As pessoas leem notícias, compartilham informações nas redes sociais, postam fotos, vídeos, estudam. O computador aliado à internet permite que se faça isso. Entretanto, como conciliar este mundo cheio de informação e entretenimento com a sala de aula que dispõe de poucos recursos?

Para Brito e Purificação (2015, p. 25), são três, os pontos importantes que servem de reflexão ao ensino relacionado às tecnologias digitais:[...] repeli-las e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apoderar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e seus efeitos.

Conforme as autoras, essas três formas distintas de olhar para as tecnologias digitais provocam uma reflexão quanto à posição da escola. Para aonde se está indo? Qual é o ideal? Qual é o possível? Ao observar as escolas hoje, cada uma circula por um caminho, pois depende da realidade apresentada, ou, simplesmente, perpassa por todos eles.

Há muitas formas de usar a tecnologia como instrumento mediador do processo de aprender, por exemplo, com a chegada da internet, tem-se informações atualizadas a qualquer momento, o que contribui para a leitura, pesquisa e exploração de conteúdo, tornando a aula mais atrativa e interativa.

Da mesma forma, com o advento das redes sociais, os jovens (mesmo alunos de ensino fundamental dos anos finais) passam um bom tempo conversando, enviando vídeos e imagens por meio de aplicativos. Então, por que não os desafiar a escrever um texto com 140 caracteres, no caso de usar o *Twitter*, rede social que “é um meio de enviar atualizações curtas para aqueles que querem recebê-las” (COMM, 2009, p. 25) ou ainda criar *memes*, muito conhecido nas redes sociais por lançar vídeos, imagens, músicas, escritas de forma humorística, alcançando alta popularidade, para postar na rede sobre um determinado conteúdo ou assunto?

Assim como esses exemplos, os *blogs*, pensados, primeiramente, como diários virtuais, depois adquirindo outras finalidades, como produzir e difundir escritas, segundo Rojo (2012), também estão entre os preferidos dos estudantes, então, podem ser aproveitados para estimular os alunos a criarem textos para postarem nesse meio de circulação, sendo um ótimo recurso para expandir e difundir as diversas linguagens.

Com o aparecimento desses recursos e outros, que não foram aqui mencionados, mas que também permeiam as tecnologias digitais na escola, criam-se maneiras de envolver os alunos na aprendizagem, propiciando a eles momentos de colaboração, reflexão e prazer, afinal, eles não estarão fazendo por fazer, escrevendo para nada ou, somente, para o docente ler, mas há outros receptores para a mensagem que está sendo comunicada por eles. Além disso, usar essas ferramentas na escola é instigar a criatividade e senso crítico do aluno, é educá-lo com e para as tecnologias digitais.

O uso das tecnologias digitais como promoção do conhecimento vem ao encontro do que prevê a BNCC (2017), que salienta a importância de se trabalhar com as multimodalidades⁸ em sala de aula. Oportunizar aos alunos a experienciar diversas formas de escrita, reflexão, leitura e produção, olhando para tudo de forma crítica. De acordo com a BNCC (2017, p. 59), “Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil”. Diante desse contexto de inovação tecnológica, a BNCC enfatiza:

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. (BRASIL, 2017, p. 59).

No contexto inovador de sala de aula, cabe ao docente preparar-se para desempenhar a função e realizar a demanda imposta pelas novas ações, pois, como mencionado inicialmente, tem-se três caminhos a seguir, mas cabe à escola pensar como vai elucidar esse desafio.

Por certo, pode-se dizer que ensinar e aprender na era digital é deslocar-se a outros lugares, é aprender a partir de diversas fontes, suportes e vivências. As tecnologias digitais como mobilizadoras do processo de conhecer criam possibilidades de expressão e comunicação, usando imagens, vídeos, informações, potencializando as inovações pedagógicas.

Apesar das tecnologias digitais terem nascido como suportes a fim de comunicar, informar e educar em massa, hoje, busca-se pensá-las para além disso. Primo (2008, p. 30) fomenta que “[...] reduzir a interação a aspectos meramente tecnológicos, em qualquer situação interativa, é desprezar a complexidade do processo de interação mediada. É fechar os olhos para o que há de além do computador”. Por meio das palavras do autor, fica claro que o suporte é rígido e que não tem como aprender, nem como conhecer se não ir além dele, ou seja, buscar o que ele pode proporcionar por meio da interação. Brito e Purificação (2015) corroboram ao dizer que o alcance das tecnologias está fortemente relacionado ao domínio docente e discente e a criatividade de inovar a partir delas.

Niskier (1993, p. 11) apud (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2015), ao citar Napoleão, reforça a ideia que “a tecnologia educacional, sabiamente, não se reduz à utilização de meios.

⁸ No âmbito desta pesquisa, importa-se da Base Comum Curricular o conceito de multimodalidades, como sendo situações sociais em que se produzem textos orais ou escritos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam.

Ela precisa ser necessariamente um instrumento mediador entre o homem e o mundo, o homem e a educação, servindo de mecanismo pelo qual o educando se apropria de um saber, redescobrimo e reconstruindo o conhecimento”. A tecnologia digital, segundo os autores, consegue promover a educação por meio de conexões com o mundo e com a sociedade. Nesse sentido, a educação, a sociedade e a cultura se conectam através das tecnologias digitais, abrindo possibilidades de busca e interação ao redimensionar a forma de ensinar e aprender, (re)significando esses processos.

Posto isso, infere-se que a tecnologia digital pode ser bem mais que instrumento didático, quando compreendida a sua importância e conseguir explorá-la. Segundo Brito e Purificação (2015, p. 38), “o que precisamos saber é como reconhecer essas tecnologias e adaptá-las as nossas finalidades educacionais com características inovadoras”. Conforme dito, as tecnologias digitais precisam ser reconhecidas para que contribuam para aulas mais dinâmicas, práticas, investigativas e inovadoras, pois, elas, utilizadas como mobilizadoras do processo de conhecer, ajudam a criar, problematizar, descobrir, pesquisar, para que, de fato, o ensino e a aprendizagem tornem-se mais significativos para o aluno e próximos da realidade dele.

Para entender o contexto digital na vida dos docentes e discentes, o próximo subtítulo aborda a formação docente e o papel dos alunos diante da cibercultura.

2.5.2 Docente e discente: uma parceria que nutre o conhecimento em tempos de cibercultura

Ao longo das discussões traçadas neste texto, considera-se importante a presença da tecnologia na vida do aluno, bem como de uma formação profissional que utilize novas metodologias capazes de envolver o aluno quanto as suas características de interatividade, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais instigante.

Os modelos educacionais que se apresentam nas escolas, hoje, nem sempre são condizentes com o desejo de aprendizagens discente. A aula expositiva, o docente sendo o centro do processo de ensino e de aprendizagem, o aluno como ouvinte, mergulhado no silêncio de uma metodologia tradicional. Com a mudança latente, em que o universo tecnológico vem tomando proporções absurdas no meio social, há uma compreensão de que a escola precisa também fazer parte dessa transformação e buscar meios de inserir as tecnologias digitais no processo educativo a fim de conseguir estabelecer um diálogo mais próximo de seus alunos.

Na atualidade, há avanços, nesse sentido, que buscam compreender como as tecnológicas digitais podem auxiliar nas práticas educativas. Segundo Lévy, (1999) o professor que busca os ambientes virtuais como parte da metodologia tem de estar capacitado para lidar com as aprendizagens permanentes, para ser o orientador dos alunos em um espaço de saber contínuo de aprendizagens cooperativas e colaborativas.

O aluno, nessa perspectiva, também tem um papel fundamental no seu aprendizado, pois, à medida que o docente lança um questionamento e o direciona ao aluno, ele tem que ser capaz de ir em busca da resposta. Desse modo, o aluno se assume como protagonista do próprio conhecimento, não esperando só pelo professor, mas torna-se ativo diante da construção do conhecimento. Amarillo Filho (2011, p. 57) corrobora com esse entendimento de que “[...] aprender é estar sempre na posição de "descobridor", tomando para si aquela curiosidade em aprender, por entender, por apropriar-se da cultura que se modifica e que se apresenta agora. Aprender é visar uma autonomia e independência. Por isso, é fundamental que o aluno renuncie ao papel de receptor.”

Na contemporaneidade, a linguagem das tecnologias no âmbito educacional é um desafio para se pensar em práticas educacionais que instiguem os alunos, a partir da reflexão docente e da atitude discente.

Os alunos, envolvidos nas aulas que fazem uso das tecnologias digitais para ensinar e aprender, precisam estar cientes do seu papel investigativo, necessitam usar de suas competências e habilidades para traçar um diálogo claro com seus pares e estender seu aprendizado para além da escola. O objetivo é a interação com o professor e sem ser telespectadores de um saber já elaborado. O professor, enquanto facilitador da aprendizagem, pode encontrar nas tecnologias digitais um estímulo para aulas mais criativas, vinculando novos espaços e tempos da aprendizagem, sempre olhando e respeitando o aluno na sua individualidade.

Por meio dessa proximidade entre professor-aluno e aluno-aluno, percebe-se que o respeito mútuo é fortalecido. Por exemplo, se um aluno auxilia o outro pode tornar a aprendizagem mais significativa, uma vez que nem todos os alunos possuem as mesmas habilidades, porém o espírito de colaboração e cooperação contribuem para que haja uma troca para que se chegue no objetivo: o conhecimento.

Acredita-se que quando a aprendizagem acontece por meio do trabalho em equipe, ela signifique mais para os aprendizes, pois eles estabelecem relações para a vida e conseguem significar com mais naturalidade os aprendizados já consolidados, sem ter que esperar entrar para o mercado de trabalho para mostrar o que aprendeu. Desse modo, o docente tem um papel

primordial em inserir o aluno nesse espaço de criação, diálogo, interação e conhecimento, pois é ele quem desenha o caminho a ser percorrido pelos discentes.

Como pode-se perceber, durante essa reflexão, alguns caminhos levam para a inovação na escola, pois isso será abordado, na sequência, uma discussão para se pensar as tecnologias digitais no espaço escolar, buscando compreender as possíveis inovações.

2.6 TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ESCOLAR REVERBERAM INOVAÇÕES

As tecnologias, de modo geral, estão muito mais ligadas à escola do que se pensa, elas sempre estiveram em contato com o universo escolar subsidiando o ensino. Porém, ao referir-se a tecnologias, logo se pensa computadores, lousas eletrônicas, celulares, vídeo games, entre outros. Entretanto, esquece-se que as tecnologias não são somente aquelas voltadas aos eletrônicos. Elas estão há muito mais tempo em meio as pessoas. Um exemplo foi o movimento das escolas quando passaram do quadro negro e giz aos canetões e lousa branca, ou, até mesmo antes disso, o movimento da escrita rupestre para a escrita segmental.

Esses exemplos demonstram os avanços comportamentais, no caso da escrita, e mediadores no caso da lousa, de uma sociedade com o amparo tecnológico. O desenvolvimento social do homem está interligado às tecnologias de cada época. Seja por meio do analógico ou digital.

É importante ressaltar que “a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos.” (KENSKI, 2012, p. 21). Essa alteração de comportamentos implica na vida social coletiva e individual, pois não se está alienado aos produtos tecnológicos, pelo contrário, com o surgimento das redes sociais (networks), as pessoas compartilham informações e conhecimentos. As tecnologias sugerem mudanças estruturais e comportamentais a partir do uso dessas ferramentas.

No início deste capítulo, foi citado uma mudança que se tornou essencial para a vida: a escrita segmental, a partir da criação do alfabeto. Há séculos, deve ter havido certa resistência, mas a ruptura aconteceu e, hoje, o mundo comunica-se por meio dela. A escola tem o papel de promover a formação interpessoal de seus estudantes e, com o avanço tecnológico digital, propiciá-los a integração do intelecto com os sentimentos. Moraes e Torres (2004) corroboram com esse entendimento:

Percebe-se, hoje, as grandes mudanças provocadas pelas tecnologias digitais e pela sociedade da informação e, entretanto, os educadores seguem utilizando modelos

instrutivos mais adequados ao século XVIII, ao mesmo tempo, em que se exige uma expansão do acesso à educação (2004, p. 02).

Enfatiza-se que a questão não é puramente tecnológica e deve-se considerar a formação docente como um impulsionador para uma mudança significativa na escola, ou seja, a formação deve contribuir para que os educadores revisitem suas práticas e crenças para que haja um rompimento de paradigmas e a inovação reverbere.

Quando se fala em inovar, no âmbito desta pesquisa, trata-se de algo novo: o ensino que repensa os modelos já consolidados e os adapta para compreender e significar neste século. Hernández *et al.* (2000, p. 22) explicitam que “A inovação não é apenas algo novo, mas algo que se melhora e que permite mostrar os resultados de tal melhora”.

A inovação manifesta-se por meio de transições que vêm emergindo de estruturas que já estavam fixadas, mas, que devido às incertezas, abre possibilidades para mudanças e novas formas de constituir conhecimento. Uma forma de manifestação é a inserção do trabalho cooperativo na escola. Conforme Fullan (2009), a inovação acontece dentro e fora da sala de aula, pois a colaboração não está ligada somente ao professor-aluno, mas no professor-professor e no professor-comunidade escolar também.

Ao ponderar os aspectos das tecnologias e da inovação na educação, pode-se considerar que a formação docente pode ser o elo que falta para a inovação acontecer. Valletta e Giraffa (2018, p. 46) explicitam que “[...] para promover inovação nas práticas pedagógicas, devemos nos preocupar com a formação do professor em serviço (aquele que está formado e atuando) e aquele que está em formação (na universidade, especialmente na graduação)”. A formação pode ser o ponto de partida para um pensar e um fazer docente mais voltado ao diálogo entre as gerações (professor-aluno), adotando como projeto de vida a colaboração para uma aprendizagem significativa.

No decorrer deste capítulo, buscou-se identificar e relacionar os conceitos de docência, formação docente e tecnologias digitais, aprofundando cada um deles, perpassando pelas inovações pedagógicas, tendo como base o campo educacional, a fim de mostrar quais são as relações e as potencialidades nas práticas educativas.

Dessa forma, construiu-se um resumo do quadro teórico articulando os conceitos de formação docente e tecnologias digitais para ajudar na compreensão deles, uma vez que serão fundamentais para as análises posteriores que emergiram das entrevistas.

Quadro 3 - Resumo do aporte teórico

FORMAÇÃO DOCENTE	TECNOLOGIAS DIGITAIS
Formação docente é o momento de reflexão sobre as próprias práticas, dando-se conta do inacabamento que emerge desse processo, ressignificando as ações nas práticas educativas. Ela refere-se a um processo contínuo de aprendizagem, que contribui para reverberar o uso das tecnologias digitais na escola, se considerada sua abordagem no processo de formação.	As tecnologias digitais podem ser usadas para mediar a prática educativa, mobilizando o corpo docente e discente, por isso a formação docente faz-se essencial nesse contexto, pois ela é a base da constituição do docente. Se ela estiver imbricada às tecnologias digitais é possível haver uma maior ressignificação das práticas educativas na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Desse modo, observa-se que para haver uma ressignificação na prática educativa docente e do uso das tecnologias digitais é importante investir na formação docente, pois esta é a base para uma educação de qualidade.

Termina-se aqui a exploração teórica a fim de compreender os conceitos e discutir sobre o tema. Contudo, inicia-se, no próximo capítulo, o delineamento da pesquisa, que aborda a organização e os procedimentos para a coleta dos dados.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida neste projeto constrói-se ancorada em um questionamento que se busca responder ao longo do estudo no campo da educação, focando na docência para verificar as contribuições do uso das tecnologias nas práticas educativas. Segundo Stecanela *et al.*:

Ancorar-se na educação é defrontar-se com um universo complexo e multifacetado. Investigar, buscar respostas nesse campo é eleger a forma de abordagem qualitativa para as indagações sobre a construção do saber humano e considerar as diferentes maneiras de se relacionar *no* e *com* o mundo (2013, p. 99).

A partir disso, entende-se a pesquisa como uma contribuição para melhorias na educação por meio das reflexões feitas, conhecimentos a serem construídos, saberes a serem desvendados. Freire (1996) enfatiza que ensinar exige pesquisa e é uma forma de pesquisar. Ao pesquisar, potencializa-se aprendizagens, embora o que se esteja discutindo não é novo, mas as indagações a respeito da temática, bem como as descobertas por meio dela podem levar a novas ideias e reflexões. Pesquisar contempla o diálogo entre o pesquisador e o objeto pesquisado.

Stecanela *et al.* (2013, p. 33) explicitam que “[...] pesquisar é envolver-se em um processo é ato dinâmico de questionamento, de conhecimentos existentes, visando as novas formas de expressá-los, novos modos de compreendê-los.”, pois a pesquisa tem como característica aproximar-se da vida diária, estabelecer relações por meio de fatos e dados, por isso o pesquisador tem um papel importante à medida em que faz essa ligação, sem deixar de lado suas experiências e vivências. Para Lüdke e André:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir desta pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas este trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (2013, p. 05).

Assim, o pesquisador é quem vai fazer as relações entre o pronto e o existente e as novas visões de mundo, contemplando diversos pontos de vista, por vezes, mais detalhados, criando outras discussões, trazendo outros conceitos para olhar para o objeto de pesquisa.

Dessa forma, a fim de olhar para o objeto de pesquisa, fez-se a escolha do tipo de pesquisa e da abordagem e fundamentou-se em Demo (2013, p. 118), o qual afirma que “A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o

contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes”. Considerando esse princípio, que embasa esta pesquisa no que tange à formação docente, optou-se pela investigação de natureza qualitativa, a qual orientou o levantamento do campo empírico para que se compreenda o contexto investigado quanto a sua profundidade. Para tal finalidade, utilizou-se uma abordagem de cunho analítico-interpretativa, pois não há como esclarecer a realidade dos fatos sem fazer reflexões a respeito, analisá-las e interpretá-las, afinal, “analisar é a arte de definir” (DEMO, 2013, p. 39).

Com o propósito de ampliar as vertentes desta pesquisa, a autora foi a campo conhecer e dialogar com as suas experiências. A partir desse diálogo, definiu-se os sujeitos e os instrumentos para a construção de dados.

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DE DADOS

Investigar a formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e suas contribuições para o uso das tecnologias nas práticas educativas, em uma escola de ensino privado na Serra Gaúcha, é o que moveu a pesquisa com os sujeitos.

Neste estudo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, na qual foram explorados aspectos emergentes a partir da fala de cada docente. Os dados apresentados foram analisados em sua amplitude, não sendo comparativo entre os professores e suas áreas, já que esse não era o objetivo da pesquisa. O convite para participação dos docentes foi encaminhado via coordenação pedagógica da escola, por e-mail, posterior ao aceite, foi realizado o contato com os professores, combinando data e horário para que pudessem conceder a entrevista.

Os sujeitos participantes desta investigação foram docentes que atendem aos componentes curriculares obrigatórios dos Anos Finais do Ensino Fundamental organizados em relação às áreas de conhecimento: I. Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso, de uma escola privada da Serra Gaúcha. Esses docentes participaram de entrevista que abordou a formação docente, bem como suas práticas educativas. Obteve-se um participante por área do conhecimento, totalizando cinco envolvidos.

Os sujeitos não foram identificados durante a análise dos dados, mantendo-se, assim, o seu anonimato. Ainda, é importante salientar que os resultados da pesquisa não trazem riscos

ou consequência de nenhuma ordem (moral, psicológica ou social) aos docentes e isso foi explicado a eles anteriormente à entrevista.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram professoras da escola privada da Serra gaúcha, que não foram identificadas com relação aos seus nomes, para facilitar a compreensão eles foram identificados como docente 1 (D1), docente 2 (D2), docente (D3), docente (D4) e docente (D5), seguindo a ordem de entrevistas, atendendo as respectivas áreas do conhecimento: História, Ensino Religioso, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Matemática e Ciências da Natureza, respectivamente.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO PESQUISADO

Como o cenário desta pesquisa é a escola privada, cabe buscar na história o surgimento e o cotidiano desta para que se consiga relacionar com o hoje, compreendendo as transformações ocorridas. Também é importante situar o contexto de onde se parte para que se compreenda melhor os fatos para as análises posteriores.

As escolas privadas, no Brasil, foram iniciadas pelos religiosos, em especial, pelos Franciscanos e Jesuítas, além deles, os Oratorianos, dos Dominicanos, dos Beneditinos, dos Carmelitas e dos Capuchinhos, também contribuíram para uma educação nacional, que promovia um ensino humanista, voltado ao cidadão e apoiado em valores religiosos.

Segundo Alves (2009, p. 71), “A educação escolar no Brasil nasceu da iniciativa privada, quando, em 1533, os Franciscanos Fundaram, na Bahia, o primeiro estabelecimento de ensino em terras de Santa Cruz”. Após, espalhou-se pelo restante do país, levando os valores, principalmente, católicos, servindo a classe mais elitizada, objetivando uma aprendizagem profissional e agrícola, preocupando-se em dar uma educação adaptada ao contexto local e às necessidades de cada Colônia.

Com o passar dos anos, surgiram, também, as escolas públicas, no entanto, as privadas sempre permaneceram, pois tinham recursos próprios, não dependiam exclusivamente do governo para se manterem. Afinal, eram amparadas pelas famílias dotadas de recursos em função de seu acesso aos estabelecimentos de ensino superior.

Conforme Alves (2009, p. 74), “o ensino no país dividia-se em: 1. ensino público primário e gratuito, em estado de abandono; 2. ensino secundário, privado e pago.”. Como o ensino primário estava desprestigiado, as escolas privadas secundárias propagavam-se.

Anos mais tarde, ainda segundo esse autor, foi estabelecida uma distinção para a rede particular, entre instituições com e sem fins lucrativos (escolas comunitárias, filantrópicas e

confessionais). As escolas comunitárias estavam voltadas para o desenvolvimento das comunidades, e não para o interesse pessoal ou particular. As filantrópicas proviam de uma organização sem fins lucrativos, devendo desenvolver atividades em prol dos mais desprovidos, sem distribuir lucros e sem remunerar seus dirigentes. No caso das confessionais, eram mantidas pelas igrejas ou congregações. Observa-se, nesse contexto, que estão ligadas a uma mesma ideologia, lutam pela mesma fé e pelos valores morais, com o intuito de inculcar esses princípios na educação que ofereciam à sociedade.

Hoje, a predominância é de instituições de ensino público; o ensino privado, embora em menor número, por ter recursos próprios, investe mais em tecnologias, recursos pedagógicos, infraestrutura e, com isso, obtém melhores resultados, segundo dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos – INEP (2017).

Desse modo, ao observar o contexto investigado nesta pesquisa, a cidade de Caxias do Sul possui aproximadamente dezoito escolas privadas de anos finais do ensino fundamental. A grande maioria é de cunho religioso. Uma dessas escolas é a âncora para esta investigação.

A instituição de ensino escolhida para a realização desta pesquisa estabeleceu-se no Brasil, em 1907, iniciando sua trajetória pelo RS. Com a expulsão dos Jesuítas, pelos governantes da época, por conflito ideológico, político e religioso, a educação ficou prejudicada, no entanto, precisava-se de um novo sistema de ensino. Posteriormente, expandiram-se para outros estados brasileiros.

Esta escola antigamente atendia exclusivamente aos pobres, hoje investe na educação privada, reforçando os valores cristãos. Segundo a Missão da instituição, o aluno é visto como sujeito ativo da sua própria formação, baseando-se no conhecimento dele, o docente aprofunda e explora os conteúdos.

Algumas das características do ensino, segundo Nery (2007), são o clima de silêncio que facilita e enriquece o trabalho docente, a delicadeza na condução da aprendizagem, o estilo de convivência harmoniosa entre os pares. Essas características mostram um pouco de como é entendida a pedagogia da instituição.

Este colégio pertence a uma Rede que está presente em 80 países, sendo mais de 93 mil educadores que contribuem na educação de 1 milhão de crianças, jovens e adultos. No Brasil, está presente em nove estados e no Distrito Federal, contando com 45 comunidades educativas. O Colégio, que participa da pesquisa, é uma escola de nível médio, atende a estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Turno Integral. Com mais de cem anos de tradição na educação, preserva os princípios ético e cristão e os implementa por uma

pedagogia baseada na afetividade. Possui uma infraestrutura que atende com excelência, com laboratórios de química, física e informática, salas de inglês temáticas, área recreativa e capela. As salas de aula possuem conexão com internet, computador e Datashow.

Essa contextualização permite compreender o lugar de onde se fala e fazer as relações com a educação atual. Esta pesquisa traz um cenário interessante para se pensar em tecnologias digitais nas práticas educativas, mas para explorá-lo é importante seguir os procedimentos metodológicos que serão apresentados posteriormente.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que a pesquisa na ciência seja válida ela precisa valer-se de alguns cuidados procedimentais, consoante Stecanela *et al.* (2013, p. 45), esta “[...] fundamenta-se em procedimentos científicos, processos organizados e estruturados”. Desse modo, é importante esclarecer quais foram os instrumentos utilizados para que a pesquisa se mostre confiável.

Para a construção dos dados foi realizada a análise dos documentos institucionais, Matriz Curricular e Projeto Pedagógico, e entrevistas semiestruturadas com cinco docentes dos Anos Finais de uma escola privada da Serra gaúcha. As análises foram fundamentadas em Bardin (2016). Nesse sentido, seguiu-se as seguintes etapas:

a) Análise dos documentos institucionais da escola, como a Matriz Curricular e Projeto Pedagógico, para verificar a base que sustenta a formação docente e suas contribuições para a docência. Como cita Lüdke; André

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem informações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (2013, p. 45)

Esses documentos que fundamentam a prática docente foram observados de forma minuciosa, pois nele há contextos a serem explorados e compreendidos, a fim de tecer relações com os demais instrumentos de investigação.

b) Entrevistas semiestruturadas com os docentes dos Anos Finais de uma escola privada da Serra gaúcha para aprofundar dados já coletados, observando congruência ou divergência entre os documentos e a prática educativa.

Para compreender a escolha de entrevista semiestruturada Lüdke e André, 2013, p. 40 trazem o seguinte conceito: “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema

básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.”. Esse modelo de entrevista possibilita uma interação maior entre pesquisador e pesquisado, podendo dela emergir mais detalhes, enriquecendo a análise e compilação dos dados posteriormente.

As entrevistas foram gravadas na própria escola pesquisada, com duração máxima de 40 min., respeitando os devidos rigores relacionados à Ética na pesquisa e realizadas mediante o consentimento dos sujeitos.

À vista disso, a pesquisa apresenta uma investigação qualitativa em educação, cuja finalidade foi esclarecida, desde o princípio para todos os envolvidos no processo, por meio de um diálogo aberto, da autorização formal da diretoria da escola, dos termos de autorização e da disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados pelos participantes após aprovação do projeto no Comitê de Ética (CAAE: 08363419.2.0000.5341 - Número do Parecer: 3.194.232).

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados exige alguns procedimentos para que seja possível compreender os fatos e relacioná-los a fim de responder ao problema de pesquisa. Para tanto, foram feitos dois movimentos: a leitura dos documentos da escola, Projeto Pedagógico e Matriz Curricular, que aproximam o discurso à prática docente, e a transcrição das entrevistas com os docentes de Anos Finais do Ensino Fundamental, que mostraram como a prática educativa se efetivava no contexto escolar.

O primeiro visou identificar informações pertinentes acerca da formação docente, do uso das tecnologias digitais e das práticas educativas, reverberando ou não em inovações. O segundo, se destinou ao processo de transcrição das entrevistas para, posteriormente, aplicar a técnica de análise por categorias.

A análise de dados escolhida para subsidiar os dados advindos desta pesquisa foi fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Esse método tem a finalidade de reduzir a complexidade da análise do texto completo, tratando-o por meio de fragmentos, permitindo explorá-lo de forma profunda por meio de um conjunto de ferramentas. Ou seja, a técnica de análise por categorias “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p. 201).

Para que se possa compreender melhor o desenvolvimento e a análise Bardin (2016) a divide em três momentos: 1. a pré-análise; 2. a exploração do material; 3. o tratamento dos

resultados. A pré-análise, ainda segundo a autora, “[...] é a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (BARDIN, 2016, p. 125).

Nesta pesquisa, não se contemplou a pré-análise, optou-se por explorar o material, trazendo apenas as categorias a *posteriori* que emergiram da fala dos sujeitos. Desse modo, foi feito um esforço para agrupar os dados a fim de considerar, tanto o conteúdo latente, quanto o manifesto no material.

Assim sendo, iniciou-se a análise dos dados com a leitura dos documentos institucionais para a familiarização com material. Em seguida, a transcrição e leitura das entrevistas procurando identificar sentidos e ideias que pudessem ser agrupadas. A partir disso, definiram-se unidades de sentido para o agrupamento dos enunciados, com o objetivo de estabelecer as categorias. Optou-se, ao executar a análise, pelo critério de classificação semântico. Segundo Bardin (2016), esse critério de classificação acontece quando se investiga o que cada elemento tem em comum, permitindo esse agrupamento através das semelhanças entre eles. Isto é, esse método propõe a categorização temática, cujos dados se agrupam de acordo com elementos que se referem a ideias semelhantes.

Na continuidade, os dados foram tratados e agrupados em categorias e subcategorias. O agrupamento efetuou-se de acordo com os enunciados em comum que emergiram dos relatos. A análise de dados fez emergir três categorias, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 - Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias	Descrição
Formação docente	Processos formativos	Reúne enunciados que se referem aos momentos de formação docente.
	Em tecnologias digitais	Reúne enunciados que se referem à formação docente envolvendo as tecnologias digitais .
Prática educativa	Processos metodológicos e avaliativos	Reúne enunciados que se referem às metodologias e avaliações usadas, ao pensarem novos assuntos a serem trabalhados com os alunos.
	Recursos educativos	Reúne enunciados que se referem aos recursos utilizados pelos docentes, entre eles o uso das tecnologias digitais.
Contribuições das tecnologias digitais	Potencialidades e motivação gerada pelo uso das tecnologias digitais	Reúne enunciados que se referem à importância de trabalhar com a tecnologia digital , a fim de motivar o aluno nas aulas.
	Uso das Tecnologias digitais nas práticas educativas	Reúne enunciados que se referem em como usar as tecnologias digitais nas práticas educativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2019) (Grifo da autora).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo é dedicado à análise dos dados obtidos na pesquisa, contemplando a investigação dos documentos institucionais, Matriz Curricular para as Competências e Projeto Pedagógico, acrescido de entrevista com cinco docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Todos os docentes entrevistados são do sexo feminino, com diferentes tipos de formação, com idades entre 20 e 49 anos e lecionam na escola privada. É importante salientar que em nenhum momento pretendeu-se avaliar a atuação docente, a pretensão foi problematizar os diversos olhares que permeiam o ambiente escolar ao se pensar nessa formação como contribuição para práticas educativas com o uso das tecnologias digitais

Este capítulo apresenta o mapeamento do campo investigado a fim de aproximar e compreender melhor o cenário estudado. Além disso, mostra o mapeamento dos sujeitos pesquisados para que se possa compreender melhor sobre quem se está falando. Na sequência, aborda-se as categorias e subcategorias emergidas das falas docentes, conforme detalhado no quadro anterior.

4.1 MAPEAMENTO DOS SUJEITOS

Os sujeitos participantes desta investigação, como já mencionado, são docentes de Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada localizada na Serra gaúcha. Convém lembrar que os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais possibilitaram aos docentes comporem suas respostas de maneira própria. Acredita-se que a fala docente indica um valor importante, pois, à medida que enfatiza alguns aspectos e silencia outros, infere-se significados subjacentes ao seu discurso.

Para investigar a formação docente e suas contribuições para o uso das tecnologias digitais nas práticas educativas, foi fundamental observar quem são e como estão inseridos os docentes no contexto da Educação Básica nos Anos Finais. É importante, nesse sentido, discorrer sobre cada um deles para que se possa conhecê-los.

A Docente 1 é professora de História nos Anos finais e no Ensino Médio, tem entre 30 e 39 anos, atua no Ensino Fundamental entre 5 e 10 anos, possui Magistério, graduação em História e especialização.

A Docente 2 é professora de Ensino Religioso, tem entre 30 e 39 anos, atua nos Anos Finais, nesta disciplina, a menos de cinco anos, mas trabalhou bastante tempo nos Anos finais

com a disciplina de Língua portuguesa, na qual é graduada. Possui Magistério, graduação em Letras e especialização em Novas tecnologias na educação básica.

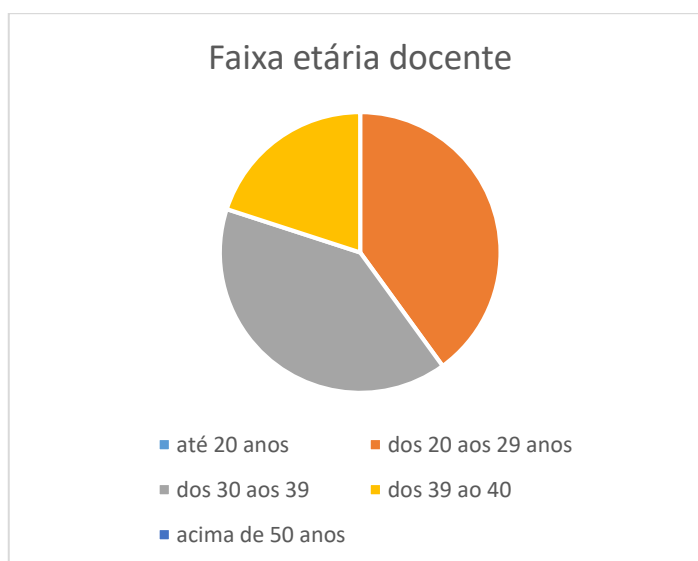
A Docente 3 é professora de Língua Inglesa nos Anos Finais, possui entre 20 e 29 anos, atua a menos de cinco anos como professora. Possui graduação em Letras - Inglês, especialização em Gestão de pessoas e mestrado em Educação.

A Docente 4 é professora de Matemática, tem entre 30 e 39 anos, atua nos Anos iniciais entre 10 e 15 anos. Possui graduação em Química licenciatura e Engenharia química, especialização em Psicopedagogia e mestrado.

A docente 5 é professora de Ciências no Anos Finais, tem entre 40 e 49 anos, atua a menos de 5 anos nos Anos Finais. Possui graduação em Biologia e Pedagogia e especialização em Novas práticas didáticas.

Após saber um pouco mais sobre cada um, é fundamental compilar esses dados e analisá-los a partir do que eles têm em comum para uma análise mais geral do perfil, atendendo a esse objetivo, foram criados os gráficos abaixo.

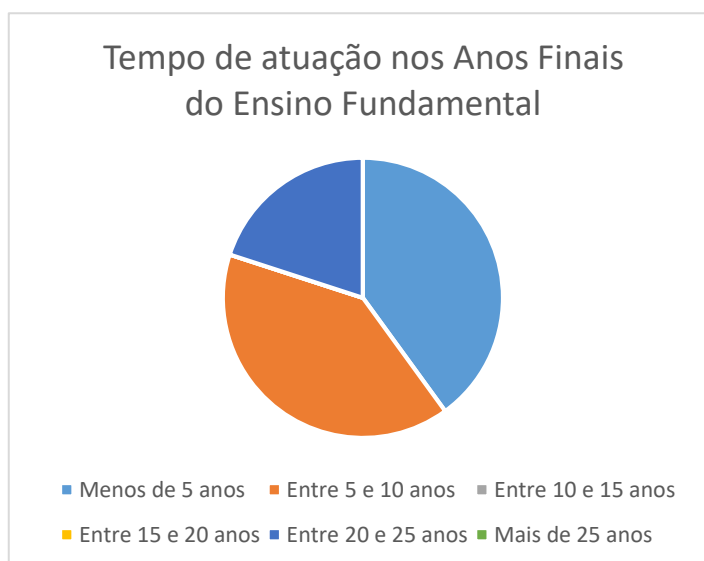
Gráfico 1 – Faixa etária docente



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa realizada com os docentes. (2019).

O gráfico 1 mostra idade média dos participantes. Observa-se que a maioria dos docentes participantes da entrevista tem entre 20 e 29 anos. Constata-se, a partir disso que a maioria dos professores são jovens.

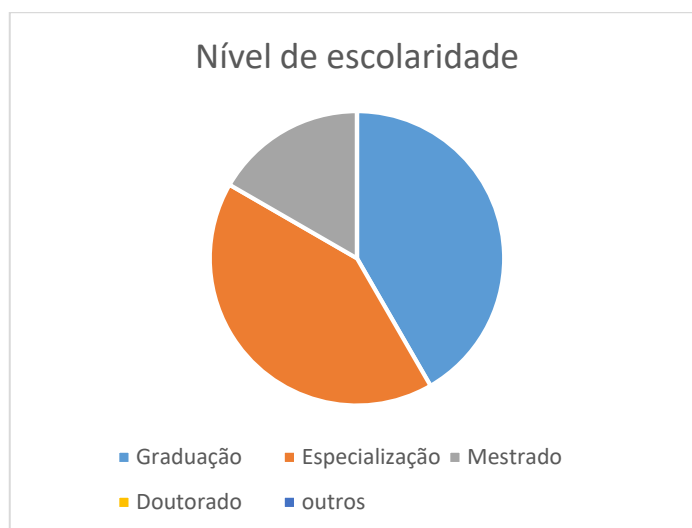
Gráfico 2 – Tempo de atuação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa realizada com os docentes. (2019).

O gráfico 2 mostra o tempo de atuação dos docentes no percurso enquanto professor de Anos Finais do Ensino fundamental, levando em conta toda sua carreira, não apenas na escola. Ao observar esse percurso, percebe-se que a maioria atua na área entre cinco e dez anos.

Gráfico 3 – Nível de escolaridade



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa realizada com os docentes. (2019).

Referente ao nível de escolaridade, representado no gráfico anterior, percebe-se que todos os docentes participantes da pesquisa possuem graduação e especialização, mas apenas 40% possuem mestrado.

Esses dados mostram o lugar a que esses docentes pertencem. Cada um fala do seu lugar, apoiando-se na sua vivência de sala de aula e de formação docente. As respostas que emergiram deles, posteriormente discutidas, são decorrentes de toda formação que tiveram, da compreensão que eles têm da própria docência e das experiências vividas até o momento.

A seguir, traz-se a análise dos dados a partir das categorias e subcategorias que emergiram da empiria dos dados. A primeira categoria a ser analisada é a formação docente.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE

A primeira categoria a ser analisada refere-se à formação docente, obtendo-se como subcategorias emergentes os processos formativos e a formação em tecnologias digitais, as quais iniciam as problematizações referentes ao tema, uma vez que esse é o centro da apropriação para a docência.

A formação docente permeia as dimensões pessoais e profissionais, Nóvoa (1992) enfatiza isso afirmando que, à medida que o docente se apropria dos processos, mas não se deixa dominar por eles, trazendo na reflexão a construção permanente da sua identidade pessoal, permite observar o sujeito como totalidade. A partir disso, observa-se que a formação docente é um dos principais suportes do professor para se constituir como sujeito emancipado.

Desse modo, a troca de experiências torna-se fundamental, porque a formação também está ligada a vivência de cada docente, segundo Nóvoa (1992, p. 14) “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.”. Isso quer dizer que a formação docente não está condicionada a determinados espaços e modelos, está ligada muito mais a autorreflexão. O pensar faz parte da docência, assim como o mudar, pois, se não deu certo de um modo, tenta-se de outro.

A prática educativa docente está ligada diretamente com a observação do espaço e do público escolar e com o potencial de redimensionamento a partir das nuances vivenciadas em cada espaço. Às vezes, o que dá certo com um grupo, com o outro não, mas isso serve para mostrar que a docência é aprender para ensinar todos os dias. Isso revela, também, que o processo de formação torna-se mais individual, mesmo quando acontece em grupos, pois ocorre a partir do processo de reflexão e ressignificação e esse, por vezes, é mais solitário. Na voz de Nóvoa (1992, p. 15) “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.”. Essa forma de ver a formação

docente é fundamental, pois o coletivo contribui na preparação para a prática que, por vezes, é mais individual.

Nesse sentido, busca-se ver a formação docente como um todo, evidenciando-a como um processo permanente. A formação, quando permanente, busca reforçar a importância de construir ao longo da carreira momentos de formação coletiva, bem como de autoformação para que esse processo vá além do ser profissional, mas também seja significativo na vida pessoal.

A subcategoria, a ser explorada na sequência, mostra como foi a formação docente e como esse processo reverbera nas práticas educativas dos sujeitos pesquisados.

4.2.1 Processos formativos

Nesta subcategoria, busca-se refletir quanto à formação docente, entendida aqui como processo. Ela traz informações que afetam diretamente à prática educativa docente.

O processo de formação é o que mobiliza os docentes para prepararem suas práticas educativas, pois é por meio do diálogo e da reflexão que a docência se constrói. Nesse sentido, a pesquisa revela, através da fala docente, que todos buscam uma formação, seja por meio de especialização, mestrado, cursos, ou até na troca entre pares na escola. De acordo com Nóvoa,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1992, p. 13)

Ao considerar essa perspectiva trazida pelo autor, evidencia-se que a formação docente está relacionada ao que está intrínseco no docente muito mais do que na busca por formação externa. A formação com base em cursos e diplomas fica mais voltada à dimensão de estudo de conteúdos específicos de cada disciplina, sem aprofundar aspectos quanto ao entendimento e à reflexão das práticas educativas.

Nos documentos institucionais da escola investigada, o processo de formação docente se evidencia como um dos princípios para uma boa educação. Além disso, remete também ao diálogo e à reflexão enquanto docente, buscando estimular os profissionais para fazer da docência um processo de acolhimento do aluno e construir suas práticas educativas com amor e firmeza, buscando no silêncio o momento de autorreflexão.

As entrevistas realizadas revelam uma preocupação no que diz respeito à formação docente, tendo em vista às mudanças sociais e culturais. Os professores demonstram certa

inquietação ao conseguir ‘acompanhar’ os alunos e estar situado no ‘mundo’ deles para dialogar e estimulá-los às práticas educativas. Afirmam os professores:

D2: Atualmente, o profissional que atua com educação, em especial com adolescentes, não consegue conectar-se com os alunos se não estiver no mínimo “situado” com o contexto cultural atual em que os jovens estão inseridos.

D4: A formação dos docentes precisa ser contínua para atender os diferentes cenários e as mudanças culturais e sociais.

A partir dessas falas, pode-se constatar que os docentes conseguem perceber a importância da formação contínua, não só para obter conhecimento técnico, mas para dialogar com os novos cenários que vão se consolidando conforme os anos passam. Por conseguinte, é fundamental reconhecer os aspectos culturais e sociais, pois influenciam nas práticas educativas diárias.

Nesse sentido, a formação docente cumpre seu papel de dar forma à prática docente quando não se fica dependente apenas de instrumentos externos de formação, mas consegue através da reflexão dar-se conta do seu inacabamento, ou seja, dar-se conta que se está em constante aprendizado, tornando-a um processo natural e contínuo. Para Freire (1996), a formação permanente compreende o inacabamento do formando e do formador. Assim, alguns buscam seguir os estudos a fim de refletir sobre a prática, outros o fazem por meio do diálogo entre os colegas. Pode-se observar isso nas falas de D2 e D4:

D2: Professor precisa estar sempre em busca de novos conhecimentos, ser uma pessoa que aceita a crítica (que eu acredito que a crítica é bem-vinda) eu acredito que no momento que tu é... e que... tu tem esse tipo de abertura só vai te acrescentar como profissional e sempre estar procurando novos materiais, a questão do lúdico, por exemplo, é independente do ano e da série, todos eles precisam disso.

D4: Durante a minha atuação como docente, percebi que alguns educandos tinham mais do que apenas dificuldades em matemática e, foi então que pesquisei sobre cursos que poderiam me auxiliar para poder modificar meus ambientes de aprendizado para de fato auxiliá-los, e fui fazer uma especialização em psicopedagogia e isso me fascinou. A formação dos docentes precisa ser contínua para atender os diferentes cenários e as mudanças culturais e sociais.

A D2 explicita a necessidade de buscar diferentes formas de acrescentar às aulas. Seja por meio de materiais ou pelo diálogo, pois se há críticas, infere-se que houve momentos de discussão sobre a prática educativa.

A segunda demonstra uma preocupação com os alunos e a busca pela formação docente parte do reconhecer-se como ser inacabado e ter que encontrar outras formas de suprir as necessidades vivenciadas em sala de aula, enfatizando a formação permanente, que tem como foco identificar o problema e encontrar uma maneira de amenizá-lo.

Os depoimentos de D2 e D4 sinalizam a importância da reflexão para dar-se conta da sua incompletude como docente, necessitando estar em constante aprendizado, bem como olhar para o aluno e ver as dificuldades dele, buscando formas de contribuir para com o seu aprendizado e crescimento também. Além disso, enxergar a formação docente como um momento de conhecer para superar os desafios de ensinar e aprender impostos cotidianamente no espaço escolar, é uma possibilidade de prática que desafia o professor.

Apesar de a formação docente contribuir para as práticas educativas, observa-se, em seguida, na fala de alguns educadores, de modo acentuado, que a formação pode ser tomada como um procedimento para aprender mais sobre a própria disciplina.

D1: Qualifico minha prática através de leituras, vídeos-aula e acessando canais de documentários e filmes históricos.

D2: Cursos de aperfeiçoamento, lendo, na própria internet - em sites.

Essas falas apontam para uma formação mais voltada ao conhecimento conteudista. Percebe-se que o docente enfatiza o conhecer mais sobre a disciplina em que atua, não revela, porém, uma reflexão sobre o fazer ou sobre o ser docente. A formação nesse sentido mostra-se mais externa e, talvez, por isso seja menos reflexiva. Pode-se inferir, ainda, que haja uma insegurança por parte do docente em relação a disciplina que atua, por isso a necessidade de revisar conteúdos.

Em outras respostas docentes evidencia-se a necessidade de atualização de conteúdos e técnicas, mas a partir de um contexto reflexivo, fazendo referência à construção do conhecimento em um contexto ubíquo.

D3: O que eu busco fazer é a partir de leituras... eu gosto muito de congressos e seminários. Quando a gente tem uma roda de conversa ou palestras bem preparadas, a gente tem pessoas que pesquisam sobre o assunto que se debruçam sobre esses assuntos para trazer coisas novas.

D5: Procurando alguma inovação, fazendo cursos de extensão. Hoje nós temos muitos cursos em EAD o que propõe esta facilidade. Então, tenho dificuldade em física, vou fazer um cursinho de física online 20 horas EAD para me especializar.

A fala do D3 mostra uma formação mais externa, uma necessidade de suprir os conceitos e saberes particulares da própria disciplina, mas também deixa transparecer momentos de reflexão em grupo, quando fala, por exemplo “roda de conversa”. Isso demonstra que apesar de estar preocupada com seu próprio conhecimento, também busca pensar sobre os movimentos na educação.

A fala do D5 revela um potencial para a aprendizagem ubíqua, uma vez que descreve usar as tecnologias digitais para agregar ao seu conhecimento. Infere-se que a formação parte do querer docente, já que a informação está disponível na rede para acessar quando e onde quiser.

Ambas respostas ilustram a formação docente voltada à acumulação de informações, mas apresentam momentos de reflexão para posterior redimensionamento das práticas educativas. Conforme Nóvoa (1992), a acumulação é um produto momentâneo que não contribui para um redimensionamento efetivo das práticas, contudo, a formação docente, para ser válida, busca refletir sobre a ação, reverberando novos fazeres.

Um olhar atento a outras falas, evidencia, na voz da docente, a formação por meio do diálogo entre os pares.

D4: Eu qualifico minha prática lendo e debatendo com alguns colegas.

A fala docente reverbera uma prática importante que é a formação em grupo. Esse é um movimento fundamental dentro do espaço escolar, pois, quando os docentes discutem sobre suas práticas, eles estão potencializando o seu aprendizado. Dessa forma, fazer trocas com os colegas é também momento de formação e redimensionamento das práticas educativas. Freire (1996) destaca a importância do diálogo entre os pares, pois esse momento reverbera na “reflexão-ação-reflexão”, mobilizando os docentes para repensar suas práticas e provocar um olhar inquieto sobre elas.

Além das reflexões tecidas até aqui, quanto à importância da formação, seja ela autorreflexiva ou externa, há uma outra dimensão nessa categoria que também foi identificada na voz docente como tendo um papel crucial na formação docente: “o papel da universidade enquanto formadora de professores”. A fala de D3 seguinte demonstra a importância dela na constituição do educador.

D3: Se a gente for analisar a contratação de um professor, muitas vezes, ele é formado, mas quando a gente vê a experiência dele e a bagagem que ele traz consigo é muito pequena (...) Eu vejo muita falha na organização do

currículo, porque, por exemplo, nós éramos de uma turma de letras inglês e nós tínhamos colegas que sequer falavam inglês. Então, como foi esse processo de seleção? Eu quero ser professor deste idioma, mas como ponto básico, de arrancada, é essencial que eu domine este idioma. (...) Mas se for olhar, eu tive professores na graduação... que chegavam com arquivos em *Power Point* e liam aquilo, distribuíam um tópico para cada grupo e cada um fazia o seu resumo e apresentavam e assim se dava a disciplina ao longo do semestre. Que formação você vai trazer para um professor dessa forma? Eu acho que é preocupante...

Diante desse relato, tem-se uma crítica à universidade, que desempenha um papel fundamental na formação docente, principalmente na inicial, e que, segundo D3, deveria ser mais rigorosa quanto aos critérios para egressos do curso, por vezes, comprometendo o aprendizado discente. Entretanto, é importante perceber que a produção do conhecimento está necessariamente ligada ao currículo, afinal, é a partir dele que as práticas educativas serão realizadas.

Observa-se, ao olhar para esse cenário, a necessidade de se ter um currículo que atenda a essas demandas de organização e estrutura dos cursos de formação docente, voltado a uma prática que desenvolva saberes, cujas aprendizagens possam dar suporte a fim de cooperar para uma educação mais plural e significativa. O currículo e o ensino devem estar em sincronia para que possam ser tiradas do papel as reflexões e transformá-las em ações cotidianas no ambiente escolar.

Fullan e Hargreaves (2000, p. 52) já alertavam quanto ao perigo que existe caso não haja esse “emparelhamento”. Nas palavras dos autores: “A separação entre currículo e ensino é uma herança histórica que pode vir a ser uma falácia educacional. É hora de uni-los” (2000, p. 52). Dito de outro modo, teoria e prática devem dialogar no dia a dia para que a educação aconteça. Por isso, volta-se ao foco desta pesquisa: a importância da formação docente no cenário educacional, para que o aluno se constitua como sujeito autônomo a partir das práticas docentes, contribuindo para que o discurso e a prática não se dissociem.

Por vezes, a falta de preparo e de experiência de um professor na graduação, como relatado por D3, pode ocasionar defasagem na preparação daquele egresso que segue para a sala de aula, por vezes, sem muito embasamento e conhecimento sobre a docência. Ainda analisando a fala da D3, fica evidente que a falta de experiência dos professores formadores também está ligada a formação inicial atendida pela universidade, bem como a maneira que esta organiza o currículo.

Quanto à inexperiência docente, Nóvoa (1995a) explica que o início da prática docente é marcado pela insegurança que pode abarcar o ensino tradicional, esquecendo propostas mais

inovadoras porque precisa dar respostas para situações complexas vivenciadas. Ao considerar esse aspecto colocado pelo autor, a preparação universitária é mais do que a porta de entrada para a docência acontecer, é uma forma pela qual pode acontecer o sucesso ou a defasagem nas aprendizagens. Nesse sentido, a preparação para assumir tal posição é, sem dúvida, importantíssima. Embora, sabe-se que ser docente é modificar-se a cada aula, é aceitar desafios e assumir-se diante de uma missão, caminhando em harmonia com os currículos, os acertos e os erros fazem parte da construção da identidade docente.

Contudo, observa-se, de modo geral, que a formação docente é um percurso infinito de possibilidades para grandes descobertas e aperfeiçoamentos, sem esquecer que esses caminhos podem ser percorridos de modo coletivo e individual, mas o que realmente importa é a reflexão que emergirá deles a fim de redimensionar as práticas educativas.

Esta subcategoria trouxe reflexões gerais a respeito dos processos formativos. Contudo, para que se possa avançar nas discussões sobre a formação, tem-se a segunda subcategoria que é a formação voltada às tecnologias digitais.

4.2.2 Formação para as tecnologias digitais

Esta subcategoria visa analisar a formação docente para o conhecimento quanto ao uso das tecnologias digitais, buscando saber se os docentes têm sido preparados para atuarem diante do cenário tecnológico digital. Sabe-se que as tecnologias digitais têm sido o centro de grandes discussões no que tange o espaço escolar, segundo Valletta e Giraffa (2018), elas são vistas como grandes potenciais para o desenvolvimento do conhecimento e de saberes se usadas como mobilizadoras de aprendizagens.

Buscou-se, por meio das entrevistas, compreender, se os docentes tiveram espaço para pensar e vivenciar as tecnologias digitais no momento de sua formação, refletindo sobre as possíveis contribuições para as práticas educativas e possíveis aprendizagens. Para isso, os docentes foram questionados a respeito do contato que tiveram com as tecnologias digitais durante sua formação docente.

D1: Na década de 90 e meados dos anos 2000 o acesso a tecnologias digitais era mais precário. Tínhamos acesso ao laboratório de informática na ■■■■, no qual era necessário agendar horário. Atualmente fiz duas especializações de modo virtual.

D5: A gente fica, na graduação e no ensino médio, de observar, olhar o professor, o caderno e copiar daquela maneira. Ele fez assim e eu vou

fazer assim. Só quando tu entras em sala de aula, tu tens essa necessidade de correr atrás, disponibilizar outras maneiras para o aluno ter e, também, dar possibilidade de ele pesquisar. Na graduação não tive tanta, mas vai da disposição do profissional que vai ter essa melhora ou não na parte digital.

Observa-se, a partir desses relatos, que o contato com as tecnologias digitais aconteceu por meio de vivências de D1 e D5 em laboratórios de informática, em plataformas digitais, por meio de observação e usando-as no dia a dia. Considerando isso, infere-se que não houve, durante o período de formação, momentos em que se pensasse e/ou refletisse às tecnologias digitais como forma de mobilização do processo de conhecer, podendo contribuir para que os docentes desenvolvessem práticas educativas no futuro.

No relato que segue, evidenciam-se novos movimentos em relação a isso.

D3: No período da graduação, muito pouca exposição ao assunto, na Pós, nada, porque não era foco, no mestrado foi quando eu tive maior oportunidade de trabalhar isso, justamente porque tive uma professora que participava de uma linha de pesquisa (...) Mas eu acho que se eu pegar, por exemplo, o meu período de graduação que foi de 2011 a 2014 e eu olhar para trás, que nem faz tanto tempo, hoje deveria ser repensado o currículo, porque no meu currículo, em nenhum momento nós tínhamos alguma pauta para isso, se teve foi alguma pincelada que algum professor trouxe: seminário, enfim, algum material... mas nada claro ou que realmente estivesse marcado, mas, justamente, eu penso que se a gente olhasse, na verdade, o atual currículo pouco mudou. Muda muito a questão de ementa, nome da disciplina, mas não trazem isso, nem mesmo como disciplina eletiva. Não tinha nada voltado pro âmbito tecnológico e, com certeza, é necessário porque, se a gente for pensar hoje, a gente entra em sala de aula e compete com a tecnologia porque o aluno tem acesso ao smartphone e aos aplicativos, então é muito mais atrativo.

Essa resposta docente acena para a deficiência no que diz respeito à formação docente ao não abordarem as tecnologias digitais, mesmo elas mostrando-se importantes. Segundo a D3, o professor compete com a tecnologia em sala de aula, pois é mais atrativa, faz parte da vida do aluno, é instigante. E a aula, como é? É instigante ouvir um professor falar? É nesse momento que se percebe a influência da tecnologia digital sob os alunos e pensa-se nas possíveis contribuições que ela pode trazer para a dinâmica da sala de aula.

Sabe-se que “os dispositivos contemporâneos possuem um potencial de contribuição para o universo escolar. As telas serão úteis a diversas estratégias de ensino-aprendizagem (...)” (BENTES *et al.*, p. 46; 2017), mas, para que o docente consiga explorar esses recursos, faz-se necessário conhecê-los primeiro, por isso o processo de formação é tão importante e por meio dele é que pode ser iniciado o despertar para o conhecimento midiático no contexto escolar.

Consoante a esse aspecto, é que se desvela a crítica da D3 em relação ao currículo das universidades. Por meio do relato, pode-se observar que há um distanciamento entre o currículo mencionado e a prática que se busca pelos egressos como futuros docentes. Eles compreendem o valor das tecnologias digitais na escola, mas não foram capacitados pelos professores formadores a fim de terem segurança para usá-las.

Notoriamente, a maioria das pessoas sabe usar equipamentos eletrônicos, agora, saber o que fazer com o conteúdo disponível através deles é uma tarefa demasiadamente complexa. Faz-se necessário ter momentos para explorar, incentivar e reconhecer as tecnologias digitais como um recurso mobilizador do processo de aprender, sendo as universidades, um espaço de formação docente, os lugares mais propícios para isso acontecer.

No próximo depoimento, observa-se um despertar para as tecnologias digitais:

D2: Na graduação foi usada e enfatizada a tecnologia muito poucas vezes, mas na Pós-graduação muito. Foi muito boa a minha pós... que foi: Novas tecnologias na educação básica. Então, foi muito bom, porque foi aí que me agregou novos conhecimentos... e assim, faz parte do cotidiano do nosso aluno do sec. XXI. Então não tem como fazer com que a tecnologia seja utilizada em sala de aula, porém não tem como... tu tem que fazer o meio termo: utilizar, mas não esquecendo que é necessário, sim, o aluno ter o conceito, ter textos referências pra eles utilizarem, pra utilizar os meios, os recursos tecnológicos como ferramenta.

Essa fala reitera a importância do uso da tecnologia digital no âmbito escolar e relata uma experiência positiva na Pós-graduação, a qual abordava a temática das Novas tecnologias Digitais no Contexto Escolar. Acredita-se que, em todos os contextos de formação, independentemente da área escolhida, deveria ser enfatizado o uso das tecnologias digitais e não em momentos singulares, apenas.

Ao considerar esse fato, Santaella (2013) enfatiza que as tecnologias móveis, por causa do ciberespaço, obrigam a reconsiderar o espaço, o tempo e o modo como as pessoas os utilizam. Isso faz com que se reflita quanto à aprendizagem. Se se obtém informação a qualquer lugar e a qualquer hora, como aprenderia ao longo da vida? Como a escola teria colaborado para consolidar esse conhecimento?

São questionamentos importantes, mas nenhuma tecnologia digital somente usada como recurso contribui para a mobilização de saberes, uma vez que não houve, também, uma reestruturação na postura do professor e do aluno. Para se valer dos diversos espaços e haver uma significação dos conteúdos estudados, o docente explora as potencialidades dos alunos, bem como as possibilidades das tecnologias digitais, redimensionando a sua prática.

Como já mencionado, a formação docente é fundamental para construir a ponte entre o potencial tecnológico digital e a prática docente, mas, para isso, ainda é preciso mudanças em relação aos currículos vinculados aos cursos de formação docente.

Na sequência, será explorada a fala docente que teve uma formação que enfatizou práticas voltadas às tecnologias digitais.

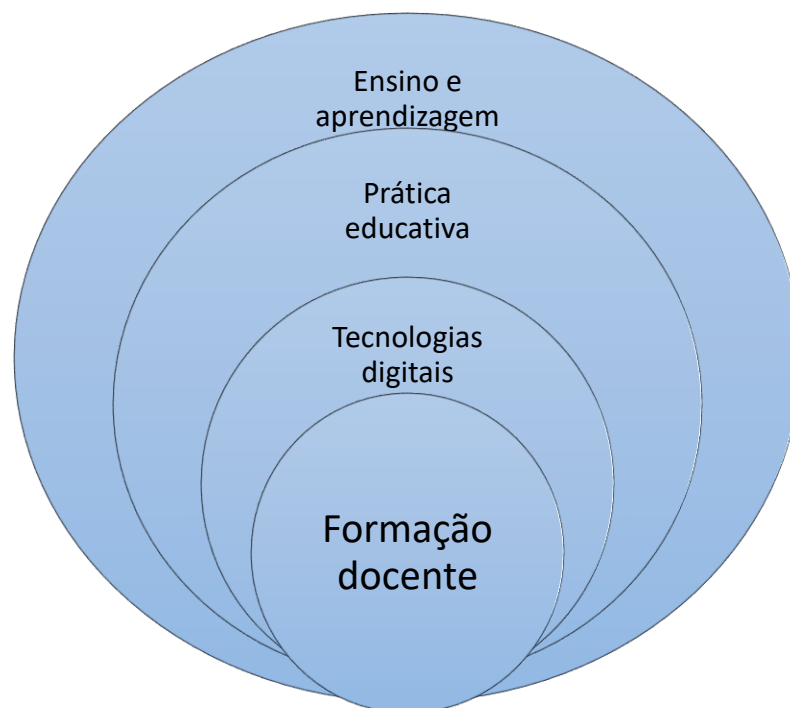
D4: Sem dúvida, em todas as formações houve vivências acerca das tecnologias – como aplicá-las, usá-las e construí-las (algoritmos).

Por meio desse relato, observa-se que houve momento de formação docente voltada às tecnologias digitais por causa disso, talvez, a docente sinta-se mais segura em utilizá-las nas suas práticas educativas.

Desse modo, cabe ressaltar que pensar na formação docente diante do contexto tecnológico digital é pensar em dar significado a vida diante de tantos conteúdos e informações que estão acessíveis. Saber trabalhar de modo individual e em grupo e interagir com todas essas demandas advindas do cenário tecnológico digital contribui para qualificar a formação docente.

Assim, a figura seguinte resume e, também, mostra a importância da formação docente no contexto tecnológico digital para o ensino e a aprendizagem voltada às práticas educativas vivido no século XXI.

Figura 2: Formação docente pensada nas tecnologias digitais



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A figura 2 ilustra a importância da formação docente para os processos de ensino e aprendizagem. Pode-se observar que é por meio dela que as tecnologias digitais chegam às práticas educativas, contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem. Por ser tão importante, a formação docente necessita ser permanente, pois, apesar das ações, se está sempre refletindo para chegar ao objetivo final que é a aprendizagem significativa do aluno.

Desse modo, entende-se que, se a formação docente mobilizar as aprendizagens quanto às tecnologias digitais, ela vai movimentar os demais processos quanto ao uso dela no espaço escolar. Ou seja, sem um bom preparo profissional, é bem possível que as dificuldades apareçam com maior intensidade, até dificultando a realização de alguns processos, principalmente, no que concerne às aprendizagens com o uso das tecnologias digitais.

Para compreender melhor esses processos envolvendo a formação docente, o próximo tópico trará discussões pertinentes, envolvendo a fala docente referente às práticas educativas.

4.3 PRÁTICA EDUCATIVA

A prática educativa é a segunda categoria a ser analisada e constitui uma das riquezas desta investigação. A prática educativa foi aqui delimitada como sendo a descrição do cotidiano docente na preparação e realização das aulas.

As práticas educativas buscam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e essas dizem respeito à metodologia a ser usada pelo docente e como ele a usa para favorecer as condições de aprendizagem, explorando as competências e habilidades dos alunos. Nesse sentido, Freire (1996, p. 119) afirma que “Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido.”, ou seja, a prática docente pode provocar o aluno a buscar o conhecimento ou, apenas, reproduzi-lo. Para Freire (1996), a reprodução do conhecimento não é uma abordagem significativa para desenvolver os conhecimentos necessários para uma educação de qualidade.

Os documentos institucionais da escola, tomando aqui a Matriz curricular para as Competências, ela enfatiza a importância de expandir as aprendizagens para além do individual e tradicional. Sobre esses conceitos, o documento diz que:

A aprendizagem colaborativa não é um conceito novo, tem sido discutido desde o século XVIII, mas ganhou força no contexto atual, em que a aprendizagem difere do ensino tradicional. Esta abordagem, mais do que rejeitar o processo de ensino unilateral, de cima para baixo, “memorização”, com atitudes passivas. Ela encoraja a participação, a cooperação, respeitando as habilidades de cada um, compartilhando

responsabilidades entre os participantes, promovendo reflexão e a construção do conhecimento. (MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS, 2018, p. 194.)

Observa-se que o documento da escola enfatiza a aprendizagem colaborativa para instigar os alunos a buscarem os conhecimentos e aprenderem por meio da troca entre os pares. Entretanto, como os docentes fazem para colocar em prática este método de ensino? Pimenta (1999) diz que o docente para sair do tradicional precisa alargar a consciência sobre sua própria prática, ou seja, ser um docente reflexivo, pois a autorreflexão contribui para aperfeiçoar o processo educativo.

Além da prática ser colaborativa, o documento escolar também faz referência à importância de ela ser ativa e de ter um significado para a vida do aluno, a qual também explora as potencialidades do educando, colocando o professor como mediador dos espaços de conhecimento e aprendizagem.

A aprendizagem é ativa e significativa, avançando em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimentos e competências, abarcando todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e configurações diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos de interações pessoais, sociais e culturais. (MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS, 2018, p. 194)

A partir disso, busca-se compreender a aprendizagem para além dos conteúdos, articulando-os a todos os cenários da vida. Como elucida Freire (1987), o espaço escolar libertador é o lugar para se pensar criticamente. Pensar no que concerne a todos os aspectos: culturais, pessoais, sociais e profissionais, por isso é importante considerar os diversos processos de ensinar para formar para a vida, não para momentos de avaliação apenas. Logo, “educar é substantivamente formar.” (FREIRE, 1996, p. 33).

A fim de aprofundar um olhar crítico quanto à prática educativa, busca-se, a partir do discurso docente, perceber como estes aspectos, metodológico e avaliativo, reverberam na aprendizagem dos alunos.

4.3.1 Processos metodológicos e avaliativos

Esta subcategoria refere-se à metodologia usada, ou seja, como as práticas educativas são desenvolvidas com os alunos e como são vistos os processos avaliativos ao se pensar novos assuntos a serem trabalhados e, também, aos novos papéis assumidos pelo corpo docente mediante ao desafio de ensinar com as tecnologias digitais.

Conforme a Matriz Curricular para as Competências (2018, p. 13), “[...] a escola observa o princípio das metodologias múltiplas, ou seja, da utilização de metodologias variadas, escolhendo-se as mais indicadas para o conteúdo, o aluno e o contexto.” Diante disso, percebe-se que o centro é a aprendizagem do aluno, compreendendo que o docente tem um papel fundamental: fazer a leitura do perfil do aluno e do contexto para escolher a melhor metodologia para ensinar determinado conteúdo.

Assim, os documentos expandem a visão de metodologias únicas para variadas, deixando claro o papel do professor frente às múltiplas formas de ensinar. Entretanto, a formação docente contribui para que o professor consiga, a partir da reflexão e de vivências, subsidiar a prática educativa mesclando e/ou direcionando as melhores escolhas no que se refere às metodologias. Contudo, é fundamental lembrar que

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2011, p.68).

As práticas educativas, segundo a autora, estão imbuídas de vida, de criticidade, mas para que sejam efetivadas, precisa-se que o docente busque desenvolvê-las. A fala docente, a seguir, remete ao movimento de se trabalhar de forma mais colaborativa, como trazido, em outros momentos, pelo documento institucional.

D2: Os alunos participam expondo seus posicionamentos, eles participam expondo a autonomia para criar atividade de como eles vão responder estas atividades. Eu passo as orientações, mas a maneira como eles vão conduzir a atividade, é com eles. E eu gosto muito de trabalhar em duplas, ou em trios, ou em círculo, raramente eles trabalham de forma individual, nas minhas aulas.

Nesse relato, percebe-se que a docente se assumiu como mediadora do processo de conhecer, promovendo a aprendizagem por meio da colaboração entre os pares, tornando o aluno um sujeito ativo para pensar, relacionar e refletir sobre as informações, significando os conteúdos para além da aula, construindo saberes para a vida. Nessa prática educativa instalase, geralmente, uma empatia entre as partes envolvidas através do diálogo, fazendo com que haja uma proximidade maior entre os alunos e, também, entre o aluno e o docente.

Esse exemplo de atividade, por um lado, proporciona ao aluno maior significado para a vida, pois assimila os conteúdos com mais facilidade e enxerga a importância deles,

construindo uma educação libertadora, ativa e significativa. Por outro lado, talvez, pelo fato de que os documentos institucionais trazem esse modelo mais ativo de ensino, a docente sentiu-se desafiada a executá-lo.

Contudo, por vezes, nem todos se mobilizam para desenvolver esse modelo de aprendizagem, preferindo seguir o mais tradicional na maior parte do tempo. Isso se comprova mediante aos seguintes relatos, quando questionado ao docente sobre o tipo de atividade que realiza:

D3: A gente trabalha desde com as atividades mais tradicionais, que vão envolver a produção seja ela papel e caneta, livro e dicionário... Então, vão ter, justamente para contemplar essas quatro habilidades do inglês, questão da tecnologia agregada, então por exemplo, sempre numa aula a gente trabalha com uma música, a partir desta música, a gente trabalha vocabulário, esse vocabulário casa com o tema da unidade. Então a gente vai para o livro e eles produzem oralmente. Eles produzem também de forma escrita a gente tem vários recursos simulados online, provas online, certificações internacionais. A gente faz um monte... leva eles ao laboratório de informática com algumas atividades que já mostra a resposta, o aluno faz e já sai o *score*, mostra a resposta, o quanto ele acertou e vai mostrar para ele onde está o erro. Então esse é uma atividade bem bacana de fixação. Mais ou menos esse tipo de atividade. Assim como tem a questão de levar ao pátio, mudar o ambiente. Nós, aqui na escola, temos salas temáticas que convida o aluno, por exemplo, eles vão à sala Harry Potter eles estão naquele ambiente e fica imbuídos daquilo. Acredito que isso acrescenta na atividade, na prática.

Nesse relato, identificam-se momentos ativos do aluno quanto ao conhecimento, mas em grande parte, o ensino tradicional é o que predomina. As formas de trabalhar não envolvem tanto a troca entre os pares e as tecnologias digitais são apenas vistas como instrumento para a transposição didática, entendida aqui como uma forma de “repassar o conteúdo” com o auxílio de uma ferramenta tecnológica, como o *Data show*, sem fazer parte da construção do sentido.

Ao usar as tecnologias digitais com essa finalidade, percebe-se uma lacuna na formação de um sujeito crítico e pensante. Do mesmo modo, o acesso à comunicação e à informação em plataformas digitais ficam comprometidos, pois, segundo Demo (1995), os meios de comunicação podem tanto promover a criticidade quanto “imbecilizar” o sujeito, pois o objetivo é comercializar. Considerando essa afirmação, percebe-se a necessidade de criar práticas educativas que envolvam as tecnologias digitais como mobilizadoras para que se possa educar com e para elas, contribuindo para que os alunos tornem-se mais críticos e preparados para lidar com as situações cotidianas.

Nessa perspectiva, tanto o aprendizado, quanto a sabedoria humana provêm da comunicação, ou seja, do ato de conseguir se comunicar de forma efetiva. Então, imagine uma sociedade que é educada apenas para ouvir, sem se posicionar criticamente, que passa horas “recebendo informação”, como será seu processo de formação humana?

Para que se tenha indivíduos atuantes e críticos na sociedade, é necessário trilhar o caminho da troca, da informação e da aprendizagem entre os pares. As metodologias ativas ou aprendizagem colaborativas são formas de incentivar o protagonismo, iniciando pela sala de aula.

Ao serem solicitadas a falarem sobre as atividades que realizam com seus alunos, as respostas que seguem não mostram um cenário muito diferente do já explicitado.

D4: Lista de exercícios, situações acerca de assuntos que estão em pauta (poluição, consumo de água), trabalhos em grupo para resolução de situações-problemas.

D5: Eu gosto muito de trabalhar, com os maiores, com *quiz*, pois eles adoram jogos. Eles são muito fixados em jogos e essa parte de concorrer com outro então... quis é uma oportunidade para que eles se divirtam bastante. **E tem também, na parte do suporte deles, no portal de ensino deles, as trilhas... alguns desenvolvem mais outros não**, mas acho que a interação é necessária. (Grifo da autora)

Essas falas acenam para um cenário tecnológico digital em que são explorados momentos de aprendizagem ativas e significativas, mas a metodologia tradicional, incluindo o uso das tecnologias como suporte pedagógico fica evidente em vários momentos.

Percebe-se ainda, na fala da D5, em destaque, que a escola investe em subsídios tecnológicos digitais para aprendizagem significativa, porém, denota-se que é um material alternativo, pouco explorado. Subentende-se ainda, pela descrição, que é opcional ao aluno fazer ou não. Apesar de os alunos gostarem de aprender com o uso desses recursos, como mencionado pelo docente, explorá-lo como mero suporte torna-o tão obsoleto a ponto deles não se sentirem motivados, talvez, por isso nem todos desenvolvem as tarefas.

Outro ponto importante que merece destaque, o qual também emerge da fala docente, é o “uso dos jogos para estimular e testar o conhecimento dos alunos”. Pode-se inferir que eles contribuem para práticas educativas mais dinâmicas e divertidas, estimulando a cooperação, despertando o interesse discente.

Ao participar de atividades mais interativas, não especificamente digitais, mas de modo geral, o aluno será percebido como ele é, como se expressa, compreende, reage e interage.

Assim como as tecnologias digitais, como citado por Moran (2000), os jogos educativos de qualquer natureza também podem construir conhecimentos a partir das motivações.

De acordo com Nóvoa (2007, p.51) “[...] os métodos activos baseados no jogo, nas dimensões lúdicas, no interesse e na acção da criança, na sua liberdade e iniciativa, baseados na motivação e na participação do estudante nas tarefas escolares, constituem um património central da pedagogia moderna.”. Isso mostra os benefícios dos jogos para a motivação nos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, é importante salientar que o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno não se devem somente pelo jogo, mas pela ação de jogar, que ajuda a assimilar os processos e conteúdos, respectivamente.

Desse modo, pode-se perceber que os recursos didáticos parecem ser elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Alguns mais dinâmicos proporcionam interação e contribuem também para motivar os alunos. Outros apenas reforçam o ensino tradicional. Contudo, além das tecnologias digitais terem a preferência dos alunos, elas estão além de jogos e das práticas docentes de sala de aula e podem contribuir para momentos mais específicos como a avaliação.

Quanto à avaliação das aprendizagens, os documentos institucionais da escola instigam um processo contínuo, sem se valer de um único processo, mas buscam valer-se de diversas competências e habilidades dos estudantes. Nessa perspectiva, observa-se, pelo relato docente, que são explorados diversos modos de avaliar, buscando olhar para o quantitativo e para o qualitativo. Isso pode ser comprovado nas falas a seguir.

D1: São realizadas de duas maneiras: de modo mais tradicional – questões objetivas e dissertativas escritas e também avaliações referentes ao empenho de alunos em seminários e trabalhos de grupo.

D2: As avaliações acontecem através de seminários, argumentação, expressão oral, através de questões dissertativas, em média de 6 a 7 questões; provas e trabalhos, através do caderno, que eu acho importante sim para a organização deles. (...) Eu não avalio o aluno só pela prova, não. A nota ela é construída ao longo do trimestre, através de diversificadas formas de avaliar.

Nessas falas, observa-se que a busca é por avaliações que contemplem o aluno como um todo, não ficando preso a um único modelo, mas oportunizando-o a explorar suas múltiplas competências e habilidades. Dar a oportunidade de o aluno mostrar seus conhecimentos de várias formas, também, é uma maneira de olhar para ele com integralidade, observando sua postura, sua criticidade, preparando-o para o mundo.

Nos relatos a seguir, compreende-se a tecnologia digital como potente auxílio na realização de alguns processos avaliativos, mostrando que pode ir além da utilização apenas para as práticas educativas do dia a dia (ensinar e aprender), mas que pode contribuir para os momentos de avaliação também.

D4: Através da constante construção do conhecimento que realizo com os educandos, verifico o perfil da turma e vou buscando desenvolver diferentes níveis de habilidades e competências, também por meio de provas e trabalhos.

As respostas docentes ajudam a compreender o cenário das tecnologias digitais na escola, ficando cada vez mais evidente a sua relevância para o estímulo dos estudantes. É pesaroso, segundo as descrições anteriores, que as avaliações ainda fiquem presas a modelos mais tradicionais.

Ao pensar nas avaliações, pode-se pensar nas tecnologias digitais, afinal, elas contribuem para mobilização de conhecimentos durante os processos de ensinar e de aprender e, também, podem subsidiar os processos avaliativos, tornando-os mais interessantes. Quando empregadas nos processos de ensino e de aprendizagem viabilizam maior dinamicidade, criatividade, interação e estímulo, encorajando a participação ativa do aluno e, do mesmo modo, podem ser vistas no processo avaliativo. Um dos problemas identificados nos relatos é o uso das tecnologias digitais apenas como suporte, mostrando, por vezes, a falta de preparo docente em relação ao uso delas no contexto escolar.

Moran *et al.* (2000, p. 02) afirma que “A construção do conhecimento, a partir do processamento multimídia é mais livre, menos rígida, com maior abertura, passa pelo sensorial, emocional e pelo racional; uma organização provisória que se modifica com facilidade.”. Ou seja, as tecnologias digitais quando mobilizadoras do processo de conhecer, auxiliam as práticas educativas de diversas maneiras, visando sempre à aprendizagem.

Desse modo, as avaliações, ainda que tenham este caráter mais pragmático, poderiam acontecer por meio de instrumentos que as tornem mais lúdicas, validando e ressignificando o conhecimento.

Visto a importância desses processos de ensino e de aprendizagem, há outro elemento importante que contribui na realização de aulas mais colaborativas que é o recuso utilizado pelo docente, por isso ele constitui a próxima subcategoria.

4.3.2 Recursos educativos

Esta subcategoria busca mostrar quais recursos podem ser utilizados pelos docentes a fim de promover práticas educativas mais colaborativas, visando desenvolver as competências e habilidades dos alunos para que se tornem protagonistas da própria aprendizagem, significando as informações e conteúdos para a vida.

Nos processos de ensino e de aprendizagem, a motivação deve valer-se de toda a conjuntura. Desse modo, os recursos didáticos compõem o ambiente educacional e contribuem no estímulo aos educandos, facilitando e enriquecendo esses processos. Nesse sentido, cabe ao docente facilitar a construção da prática educativa, influenciando o aluno no desenvolvimento e na motivação da aprendizagem, valendo-se da escolha e do uso dos recursos.

De acordo com Souza (2007, p. 111), “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Ele compreende uma infinidade de instrumentos pedagógicos. É utilizado para concretização das práticas educativas, servindo, também, de incentivo e motivação para os alunos quererem aprender mais.

O recurso pedagógico tanto pode contribuir para aulas mais inovadoras, quanto para tradicionais, dependendo da concepção pedagógica que ampara a prática educativa docente. Nas falas das entrevistadas, pode-se inferir que elas buscam maneiras de explorar as práticas educativas de forma colaborativa, mas também manifestam a opinião de que a aula expositiva, com o auxílio do quadro, por exemplo, é importante, principalmente, para explicar conteúdos mais abstratos, como exemplificado a seguir:

D4: Lista de exercícios, situações acerca de assuntos que estão em pauta (poluição, consumo de água), trabalhos em grupo para resolução de situações-problemas.

Os recursos pedagógicos ainda podem estar aliados às tecnologias digitais, porém no cenário em que elas são usadas como suporte, não se verificam mobilizações de aprendizagens, diferentemente do que se pode inferir a partir da fala da D5.

D5: Faço quiz com os maiores, utilizo microscópio digital no qual temos muitas gravações. Coloco para eles a parte da realidade virtual. Quando se trabalha com física, eles podem usar os óculos virtuais para ter a sensação das leis de Newton, da Lei gravitacional, o que torna bem mais interessante as aulas.

Nesse relato, observa-se que a tecnologia digital usada pela docente tornou as aulas mais atrativas, ao mesmo tempo em que ajudou os alunos a compreenderem os conteúdos, tornando-os mais concretos. Isso sinaliza que a tecnologia digital está relacionada à possibilidade de mediação no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, percebe-se que há uma evolução na postura docente, este deixa de ser o detentor do conhecimento para ser o mediador a fim de que os alunos entendam, relacionem e construam o próprio conhecimento.

Segundo os demais depoimentos coletados, os recursos utilizados para a execução das práticas educativas são inúmeros, valendo-se desde o quadro branco ao laboratório de informática. De acordo com as entrevistadas, cada recurso é importante, mas torna-se obsoleto se o docente não souber o que fazer com ele. Sendo assim, são indispensáveis a postura e a formação docente nas práticas educativas, pois são elas que possibilitarão uma mudança significativa, rompendo com os paradigmas já existentes. Em consonância, Souza postula que:

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina. (2007, p. 111)

Segundo o autor, os recursos didáticos são importantes para instigar o querer aprender, no entanto, o docente tem que saber o que fazer com eles. Uma prática educativa pode ser simples, sem muitos recursos, mas é fundamental que ela colabore na formação do aluno e, para isso acontecer, o docente tem que estar bem preparado.

Vasconcellos (2004) afirma que o conhecimento deve contribuir na formação do aluno na sua globalidade, deve ser significativo, crítico, criativo e duradouro. Independentemente do recurso a ser utilizado, o que importa é o conhecimento, isto é, a aprendizagem que emerge da prática educativa. Os recursos, como mencionado pelas docentes, podem despertar a motivação em aprender, no caso do uso das tecnologias digitais, auxiliando uma aprendizagem mais globalizada (termo ancorado em Vasconcellos, 2004).

Como pode-se perceber, as tecnologias digitais já fazem parte na escola privada, dando subsídios para as práticas educativas. Para que se compreenda melhor o seu papel nesse contexto é que serão explorados a seguir, nas falas docentes, aspectos que contribuem para a realização das práticas educativas.

4.4 CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Esta categoria enfatiza o uso das tecnologias digitais nas práticas educativas, buscando evidenciar as suas contribuições para o estímulo e assimilação de conteúdos no que diz respeito à aprendizagem do aluno.

Tornar o processo de aprender significativo e dinâmico pode ser resultado das tecnologias digitais nesse meio. Para Kenski (2012) as tecnologias digitais são evolutivas e imateriais, pois não são materializadas em máquinas, uma vez que seu espaço é virtual e sua principal função é informar. No entanto, ainda é necessário refletir quanto ao seu uso no espaço escolar, pois, dependendo de como elas são vistas e utilizadas pelos docentes, podem fazer a diferença ou ser apenas uma ferramenta para uma aula tradicional.

Neste século, “atravessado pela cultura digital, o cotidiano escolar vive a urgência de desbravar as novas tecnologias da informação (que armazenam e processam dados) e da comunicação (que possibilitam trocas, produções e veiculações).” (BENTES *et al.*, 2017, p. 37). Não há como negar a proporção que as tecnologias digitais têm tomado, também, no espaço escolar. Por isso, salienta-se a importância de agregá-las às salas de aula, explorando a informação e a comunicação.

De acordo com a Matriz Curricular para as Competências da escola investigada,

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo, quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.” (2018, p. 22)

Conforme o documento acima citado, as tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano dos alunos, assim se fazendo no espaço escolar, em que podem ser exploradas pelos docentes para orientar e mobilizá-los de forma consciente quanto ao uso e à interação.

Em consonância à importância de inserir as tecnologias digitais na escola, está o papel docente diante desse cenário tecnológico digital. Nesse sentido, a escola enfatiza que:

O papel do professor apresenta-se com outra configuração, como indivíduo mais experiente, mediador da aprendizagem. Aquele que organiza atividades motivadoras e desafiadoras que dão significado ao aprendizado dos estudantes, ao desenvolver habilidades e competências.

O educador mediador cria um ambiente adequado para a aprendizagem, utilizando diferentes estratégias, metodologias e técnicas. O trabalho com projetos é uma destas estratégias metodológicas que favorece ao educando uma visão mais global, complexa, íntegra e contextualizada do processo educativo. Realmente, significa uma

mudança de postura, de novas práticas, um repensar da prática educativa. (MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS, 2018, p. 196).

Assim, observa-se que o docente tem um papel fundamental na organização dos processos de ensino e de aprendizagem, pois é ele quem mobiliza os alunos, favorecendo o desenvolvimento de uma visão global desses processos.

Os docentes ao serem mediadores das tecnologias digitais, trabalhando com a informação e a comunicação que emerge delas, podem transformar a educação. Soares e Brustolin explicitam:

Partimos do pressuposto de que, para se pensar em estratégias pedagógicas na inserção digital, é preciso considerar algo que ultrapasse apenas a introdução da tecnologia digital naquilo que já vem sendo feito, mas principalmente entender como as práticas podem ser redimensionadas com a sua presença. (2016, p. 76)

Conforme as autoras, as tecnologias digitais podem contribuir muito mais no redimensionamento da prática a partir do uso da informação e dos recursos de comunicação, pois produzirão conhecimento colaborativo e crítico, em que o aluno pode construir seu próprio saber, sendo coautor em um processo ativo.

O docente, em conjunto com as tecnologias digitais, tem uma potencialidade na realização de práticas educativas que motivem seus alunos a aprenderem cada vez mais. Por exemplo, quem pensa nos processos de ensino e de aprendizagem unidirecional desencontra-se do aluno que é multidirecional, isto é, o sujeito aprendiz de hoje consegue explorar vários segmentos ao mesmo tempo: leitura, escrita e produção. Ele passa a consumir e produzir esse tipo de conteúdo com grande liberdade e facilidade por conta das mídias. Entretanto, o docente que conseguir explorar esse contexto no espaço escolar pode vir a transformar, o que antes era só informação, em conhecimento. Todavia, para que isso ocorra é importante saber as diferenças quanto ao uso das tecnologias digitais como suporte e como inovação no meio educacional.

Conforme estudos realizados por Soares e Brustolin (2016):

Dependendo da forma como esse relacionamento acontecer, a inserção das tecnologias digitais nos processos educativos pode ser um fator que desencadeia um processo de redimensionamento das práticas pedagógicas vigentes. Esse redimensionamento, por sua vez, pode levar professores e estudantes a se apropriarem das tecnologias e de suas linguagens para que elas possam ser inseridas não apenas como recursos e ferramentas (material didático), mas, principalmente, também como possibilitadoras da emergência de novos domínios de aprendizagem. (2016, p. 74-75)

De acordo com as autoras, as tecnologias digitais podem provocar um redimensionamento nas práticas educativas quando o docente se apropriar da informação e da comunicação disponível, bem como das “ferramentas” utilizadas como material didático.

Desse modo, para compreender mais sobre as tecnologias digitais como potencialidades para a motivação dos alunos e a diferença em usá-las como inovação e suporte é que se apresenta as subcategorias a seguir.

4.4.1 Potencialidades para a motivação dos alunos

Esta subcategoria visa expandir o olhar para as potencialidades das tecnologias digitais na escola como uma forma de motivação dos sujeitos aprendentes. Por meio do diálogo com as docentes, observa-se muitos benefícios ao agregar esse recurso às aulas.

As tecnologias digitais entre suas múltiplas funções são ótimos artifícios para motivar os alunos a buscarem o conhecimento de maneira dinâmica e prazerosa, segundo os relatos das entrevistadas. Do mesmo modo, vale lembrar que, à medida que esse recurso é explorado em sala de aula, esta se modifica, tanto na distribuição de sua organização física quanto na dinâmica obtida entre docente e discente. Além disso, quanto mais as tecnologias avançam nesse cenário, mais aberto, dinâmico, entusiasmado e motivado o docente precisa estar.

Nesse sentido, as docentes foram convidadas a falar sobre as contribuições do trabalho com e/ou sem tecnologias digitais. Unanimemente, reconheceram que trabalhar utilizando as tecnologias digitais agregava muito, principalmente quando se nota a motivação discente. Os relatos a seguir comprovam essa tese.

D2: Sim, eu vejo a diferença, é que o aluno, ele consegue ter interesse pela atividade, no momento que ele está usando algo que faz parte da vida dele, do cotidiano dele, eles conseguem ter com mais facilidade acesso às informações e ao conhecimento. O que é que eu percebo, eles têm acesso ao conhecimento, mas eles têm que aprender a chegar a este conhecimento e como problematizar este conceito do cotidiano deles. Sem as tecnologias acontece com menos frequência e com menos interesse dos educandos.

D5: eu prefiro trabalhar bem mais com as tecnologias digitais porque quando tu já traz isso para eles, ele já se interessam 30% a mais na aula, trabalhando assim aqui, em casa eles vão tentar fazer, irão se arriscar e o conteúdo em si vai melhorar bem como o conceito trabalhado.

Diante dessas falas, percebe-se que o uso das tecnologias digitais em sala de aula permite interatividade entre o aluno e o objeto de estudo, propiciando uma aprendizagem ativa

e isso faz a diferença no que corresponde à motivação. Essa, por sua vez, desperta no aprendiz a vontade de interagir e de organizar seu conhecimento, ampliando seu saber e sua visão de mundo. Infere-se que, ao usar as tecnologias digitais, as práticas educativas tornam-se não só mais atrativas, mas, mais próximas à realidade dele, oportunizando momentos de integração, diversão e atuação. Bentes *et al.* (2017, p. 38) afirmam que “estímulo e prazer constantes são constituintes da cultura digital.”

A partir desse cenário, observa-se que o papel docente com o uso das tecnologias digitais já não é mais o expositor, mas o mediador. Nesse espaço, ele promove a aprendizagem do aluno, para que este possa construir o seu conhecimento, que o desafie e o motive para a exploração, a reflexão e a descoberta de saberes. Da mesma forma, o papel do aluno também mudou, agora ele precisa apurar o seu sentido crítico, a sua capacidade de análise e síntese, bem como a sua autonomia. Soares e Valentini (2013, p. 80) corroboram com esse entendimento “[...] o processo pedagógico tende a sair, em alguns momentos, do foco do discurso do professor, abrindo novas possibilidades de interação em rede, e que estudantes e professores participam mais ativamente do processo educativo, atuando em convivência.”

Nessa perspectiva, tanto o docente, quanto o discente são utilizadores das tecnologias digitais e produtores de informação, colaboradores na resolução de problemas, sendo isso, talvez, a singularidade mais inovadora de todo esse processo. Além disso, a motivação em aprender também advém desse novo compromisso assumido pelo aluno, desse protagonismo.

Outro ponto importante percebido na fala a seguir (D2) é a inquietação docente em relação aos discentes quanto à organização das informações por parte deles. Sabe-se usar, mas não se sabe o que fazer.

D2: O que é que eu percebo, eles [os alunos] têm acesso ao conhecimento, mas eles têm que aprender a chegar a este conhecimento e como problematizar este conceito do cotidiano deles.

Conforme exposto, percebe-se que, com tantas informações disponíveis na internet, os alunos revelam-se admiradores, mas, às vezes, inaptos quando requisitados para acessarem determinados conteúdos escolares. Por isso, é fundamental a apropriação dos recursos tecnológicos digitais por parte dos docentes e discentes para que se desenvolvam como sujeitos críticos, capazes de transformar a simples informação em conhecimento. Para isso, uma das ações que a escola poderia desenvolver é capacitar os docentes e direcionar as práticas pedagógicas para o uso crítico dos recursos disponíveis na internet, como *Wikipédia*, *Google Search*, *Youtube*, no sentido de apoiar a aprendizagem dos alunos na cultura digital.

Nesse caso, é essencial ensinar também o que fazer com a pesquisa, como se apropriar do conhecimento ali disponível. Saber avaliar a credibilidade, determinar a aplicabilidade e a relevância dos fatos e conteúdos. É importante que isso sirva para que o aluno saiba intervir crítica e criativamente ao ler, ao pesquisar e ao interagir com os ambientes digitais. Consoante a isso, o papel docente torna-se indispensável, bem como compreender a importância de olhar para as tecnologias digitais na escola como forma de cultura, conhecimento e interação.

Essas falas denotam uma congruência entre o uso das tecnologias digitais e a desconforto causada por elas, pois, ao mesmo tempo que se usam as tecnologias digitais, percebe-se o incômodo, buscando a resignificação da realidade por meio da autorreflexão.

Embora os entrevistados percebam a importância das tecnologias digitais, algumas falas manifestam não serem suficientes para ensinar:

D3: Com certeza tecnologia digital agrega na nossa aula. Eu acho que ela não pode ser sempre a base, por exemplo, da nossa aula. Eu acho que o professor tem que sim trabalhar com o quadro, o professor que... o seguinte... o bom professor não precisa de qualquer recurso para dar uma boa aula, um bom professor, se ele tiver só um giz e um quadro ele dá uma boa aula, mas se ele tiver o giz e o quadro e um Tablet, ele consegue fazer muito mais. [...]

A partir dessa fala, percebe-se que o docente reconhece que o uso da tecnologia digital contribui para a aprendizagem, mas denota que o docente tem que se superar a cada aula, independentemente dos recursos disponíveis que vai usar. Por isso, infere-se que a tecnologia digital, para essa docente, compreende apenas uma ferramenta (máquina), pois não deixa transparecer que a postura dele imbrica aos demais processos que envolvem o uso das tecnologias digitais na escola.

Apesar das tecnologias digitais serem utilizadas no espaço escolar, identifica-se na fala docente que nem sempre é possível se colocar como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem, mantendo-se “intermediários”. Para Santaella (2013, p. 97) “Intermediários são aqueles que transportam significado ou força, sem provocar transformação” enquanto “Mediadores transformam, traduzem, distorcem e modificam os significados ou os elementos que eles devem supostamente carregar.”. Isso não quer dizer que uma aprendizagem anule a outra, pelo contrário, acredita-se que elas devam se complementar, tornando os processos mais ricos.

No entanto, para compreender os processos que envolvem a educação tradicional e a ubíqua, é importante aprofundar os estudos quanto ao entendimento referente aos usos das

tecnologias digitais na escola. Sendo assim, a próxima subcategoria apresentará as diferenças entre usar este recurso como inovação e como suporte.

4.4.2 Uso das Tecnologias digitais nas práticas educativas

Esta subcategoria visa expandir o olhar quanto ao uso das tecnologias digitais na escola, buscando mostrar como elas são usadas em sala de aula pelos docentes e como elas reverberam no processo de construção do conhecimento.

Freire e estudiosos dele sempre criticaram a educação “bancária”, isto é, a transmissão do conhecimento. Com a inserção das tecnologias digitais na escola parecia que a educação estaria a salvo, no entanto, não se vê ainda mudanças tão significativas. Tem-se dado alguns passos rumo à inovação, que se resume, segundo Leite (2012) na ruptura de paradigmas, ocasionando uma nova postura no docente e no discente.

Nesse sentido, busca-se observar nas falas docentes se essas rupturas, diante do uso das tecnologias digitais realmente acontecem, reverberando inovações nas práticas educativas ou se apenas elas ‘aparecem’ como um recurso para incrementar as aulas sem se despendar do ensino tradicional.

O conhecimento se propaga por meio das informações e das relações que se faz a partir delas, por isso as tecnologias digitais têm sido quase que indispensáveis nessa nova construção de saberes. A partir do uso delas, tem-se acesso às informações de forma mais rápida, porém muitos docentes, quando se referem ao uso das tecnologias digitais, ainda estão presos ao suporte didático.

Levy (1999, p.157) afirma que ao pensar as tecnologias digitais na educação tem que se pensar também nas novas relações com os saberes, pois elas favorecem à maneira como se acessa a informação, ou seja, “[...] navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, *knowbots* ou agente de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados” e “[...] novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação” (LEVY, 1999, p.157) . Desse modo, pode dizer que o grande desafio, bem como a nova postura assumida pelo docente, consiste em favorecer o conhecimento através do modo como esse acessa e processa as informações.

Vale ressaltar que muitas das entrevistadas não tiveram a oportunidade de experienciar as tecnologias digitais no seu processo de formação, por isso, às vezes, resistem mais à mudança e/ou sentem mais dificuldade em como lidar com elas. Porém, as falas docentes explicitam algumas relações da docência com as tecnologias digitais, como pode-se observar a seguir:

D1: Como trabalho a anos na rede privada de ensino, atualmente creio que não conseguiria elaborar uma aula atrativa e dinâmica sem o suporte das mídias digitais. Trabalho muito o cognitivo-visual com os educandos. Monto slides explicativos com imagens/ trailer de filmes atuais para aguçar a curiosidade e a atenção dos alunos. Utilizo *quiz* em mídias específicas como o *Kahoot it*. Utilizo *quiz* interativo, questionários do *google* e atualmente comecei a utilizar o *Kahoot it* como suporte para correções.

D3: A gente ocupa alguns aplicativos, alguns programas como o *kahoot it*, por exemplo, é o que a gente ocupa e eles gostam... Então se a gente simplesmente tiver uma aula professor-aluno-livro não é tão atrativa quando professor-aluno-livro-*kahoot it*, por exemplo. Nem que seja 10 minutos, mas que tenha alguma coisa tecnológica... eles gostam disso... é o que dá esse brilho, é a cereja do bolo da aula. A gente usa muito a questão da música, então o *Youtube*, por exemplo, é um site... é um aplicativo que nos ajuda muito.

Reconhece-se, por meio dessas falas docentes, que as tecnologias digitais são importantes para atrair a atenção do aluno, mas não se infere um redimensionamento da prática educativa. É perceptível que o uso delas não chega à inovação, fica contido no suporte didático, uma vez que, não se percebe uma desacomodação na forma de pensar a prática pedagógica.

Para que o uso das tecnologias digitais seja entendido como inovação, elas precisam transcender como suporte didático, trazendo o aluno para o centro da aprendizagem. Nesse último, as tecnologias digitais são vistas como um produto enrijecido, como o quadro, o livro didático, e o docente, nesse cenário, continua sendo o detentor do conhecimento e o aluno o receptor. Para Demo (1995, p. 10), “[...] competências não se transmite, reproduz, imita, copia. Constrói-se.” As novas formas de ensinar e aprender não exigem apenas conhecimentos técnicos, exigirão do docente uma construção permanente e um redirecionamento das suas práticas educativas.

Na fala a seguir identifica-se uma nova forma de pensar:

D4: Sem dúvida, o mundo está num formato digital. Há o lado bom e o lado ruim, principalmente quando nos referimos à exposição e à importância dos “likes”. Cabe a nós docentes trabalharmos com as tecnologias ao nosso favor e a favor dos educandos, mostrando (conforme a faixa etária) as possibilidades que possibilitem um crescimento, o desenvolvimento, de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Essa fala vem ao encontro das palavras de Levy (1999) que se refere a olhar para a informação e construir, a partir dela, os saberes necessários, favorecendo ao aluno aprendizagens para a vida. Fica evidente também a postura docente. Não é uma postura apenas

transmissiva, mas uma postura ativa, em que percebe o aluno e deixa com que ele próprio construa seu percurso, é uma postura que propicia ao aluno aprendizagens, considerando todos os aspectos: cultural, social, emocional e cognitivo.

Nas falas anteriores, percebe-se ainda uma preocupação com o aluno, quanto à faixa etária. A partir disso, infere-se que a reflexão faz parte do cotidiano docente, pensando nas práticas educativas de acordo com o perfil do aluno, explorando melhor suas potencialidades.

Outra inferência importante, que emergiu das respostas docentes, foi que, embora muitos docentes não tenham tido formação para atuarem com as tecnologias digitais na escola, eles fizeram uso delas. Isso revela que ao se utilizar um recurso tecnológico digital os alunos quando demonstram interesse pela aula, motiva também o docente a buscar novas formações, gerando novas transformações nas práticas educativas. No entanto, a fala dos professores não revelam inovação, mas a concepção de um processo focado em conteúdos e na sua exposição, explorando as tecnologias digitais de forma momentânea para atrair a atenção do aluno e dinamizar o conteúdo tradicional que está sendo ensinado.

Ao observar esse cenário, Soares e Valentini (2011, p. 336) corroboram:

Destacamos que preparar os professores para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, não significa apenas ensinar o uso de ferramentas e recursos de uma plataforma educacional ou tecnologias digitais. Entendemos que significa planejar domínios de ações que possibilitem a emergência de uma nova cultura sobre o entendimento do que seja atuar como professor e planejar práticas educativas acopladas com recursos tecnológicos.

Isso denota que educar por meio das tecnologias digitais não é ficar refém do uso mecânico dos equipamentos e plataformas como mera reprodução, é desacomodar-se diante do novo, é pensar no processo de construção do conhecimento e redimensionar as práticas educativas por meio da reflexão sobre a própria ação.

Logo, acredita-se que o grande desafio na contemporaneidade é desencadear no docente uma postura mais ativa, sendo o mobilizador do conhecimento, trazendo o aluno para o centro da aprendizagem, tornando-o, também, mais atuante nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao observar até aqui, por meio das falas docentes, o relato de suas práticas educativas, denota-se que as docentes fazem uso das tecnologias digitais, mas ainda estão presas a um pensamento mais linear, trazendo as tecnologias como recurso didático a ser explorado para entreter e dinamizar suas aulas, evidenciando que inovação é apenas o uso de algo moderno, ou

seja, o uso de tecnologias digitais. No entanto, a inovação vai além disso, explora uma reorganização do processo de ensinar e aprender, e não somente o uso de ferramentas modernas.

5. REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Neste capítulo, revive-se os momentos que deram voz as discussões estabelecidas ao decorrer desta dissertação. Ao iniciar os escritos, partiu-se das inquietações que a pesquisadora teve ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, muitas delas foram amenizadas, outras emergiram ao longo das discussões e reflexões.

Esta dissertação se propôs investigar a formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e suas contribuições para o uso das tecnologias digitais nas práticas educativas. A partir das literaturas apresentadas, buscou-se articular os conceitos de formação docente e tecnologias digitais nas práticas educativas, mapeando seus possíveis usos na escola e analisando a contribuição da formação docente para a realização dessas práticas.

Além disso, pretendeu-se aproximar a docência da formação docente, perpassando pelos espaços colaborativos permeados pelas tecnologias digitais, pelo contexto da cibercultura, apoiando-se na reflexão e na prática, na tentativa de responder ao problema: a formação docente contribui para o uso de tecnologias digitais nas práticas educativas?

Para buscar respostas a esse questionamento, apoiou-se em alguns autores como Demo (2004), Nóvoa (1995), Freire (1996), Valletta e Giraffa (2018) que contribuíram para explorar questões advindas desse tema. A partir das leituras, sentiu-se a necessidade de entender como esses conceitos reverberam na prática cotidiana docente, para isso foi necessário ir a campo. Entrevistou-se cinco docentes, um de cada área do conhecimento e de suas respostas surgiram outras questões que não haviam sido contempladas nas leituras feitas, mostrando a riqueza do diálogo para a construção de saberes.

Para compreender melhor o percurso desta pesquisa e as discussões, respondendo ao objetivo específico (1), construiu-se um quadro teórico, no final do capítulo 2, que articulou os principais conceitos: formação docente e tecnologias digitais. Ao retomá-los, identifica-se a formação docente como um processo contínuo de aprendizagem por meio da prática da reflexão e do contato com os pares. As tecnologias digitais, por sua vez, se constituem na mediação do processo de conhecer, mobilizando os docentes e discentes às aprendizagens.

Após percorrer esse caminho, pôde-se perceber que as tecnologias digitais influenciam o comportamento e a cultura, transformando o mundo em que se vive, pois são a ponte que liga o pesquisar, a informação e a comunicação à construção de um sentido significativo para a vida. Frente a isso, o contexto educacional torna-se desafiador, uma vez que, elas estão adentrando à escola, compondo um sistema já organizado, sem o docente estar preparado para lidar com isso,

demonstrando, por vezes, certa insegurança e revelando o papel fundamental que a formação docente tem para fomentar as práticas educativas.

Ao buscar responder o objetivo específico (2), notou-se que a formação docente, no que se refere ao preparo dos professores, na universidade, para o uso das tecnologias digitais na escola, desapontou os docentes entrevistados, emergindo a reflexão quanto ao seu espaço para vivenciar e debater os pontos críticos advindos das práticas educativas na escola.

A partir disso, evidencia-se fragilidades no ensino universitário no que corresponde ao estímulo às práticas envolvendo as tecnologias digitais, bem como a necessidade de aproximar mais a universidade da escola, ou seja, trazer para os egressos vivências mais reais de como é uma sala de aula no Ensino Básico e de como é ensinar com o uso das tecnologias digitais como recurso mobilizador de aprendizagem.

Entretanto, além da formação universitária, tem-se outras formas de construção de identidade docente como a autorreflexão, a discussão entre pares, cursos, palestras, entre outros exemplos. Desse modo, percebeu-se que cada docente buscava meios diferentes de formação, mas a maioria ainda ficava preso aos cursos de aperfeiçoamento na sua área de atuação, ou buscava por simpósios, palestras, entre outros da mesma equivalência, se assim pode-se dizer.

Diante disso, há dois fatores principais a serem observados: o primeiro explora a ideia de que as formações externas como cursos, simpósios, palestras agregam algum conhecimento, mas não conseguem contemplar todas as adversidades da profissão; enquanto o segundo aborda a formação como permanente, a qual parte da reflexão docente quanto a sua prática, passando pela troca entre pares, constituindo uma prática educativa mais ativa.

Ao analisar os dois processos de formação, pôde-se constatar que a formação permanente contribui de forma mais efetiva para as práticas educativas, pois faz com que o docente reflita quanto a sua própria prática, pense em estratégias para lidar com o problema, transforme o problema em oportunidade para melhorar como profissional e pessoa, dialogue com os pares a fim de trocar olhares e experiências. Justamente, por esse processo de formação não acontecer duas vezes ao ano, ou seja, a formação docente baseada em cursos são momentos desenvolvidos esporadicamente, enquanto a permanente se constrói diariamente, que tornar-se mais construtiva para o docente.

Ainda sob a ótica da formação docente permanente, entende-se que ela busca valorizar a prática individual e coletiva como lugar de produção de saberes necessários à existência pessoal, social e profissional, que vão se constituindo a partir de processos de reflexão e autorreflexão sobre a prática. O docente, no espaço mais tecnológico digital, é reconhecido

como um profissional que constrói e desenvolve conhecimentos a partir da formação, da prática e no confronto com as condições da profissão.

Assim, evidenciou-se que a formação docente, por ser um processo reflexivo e contínuo, ocupa um papel importante na construção do conhecimento e que ela contribui para uso das tecnologias digitais na escola à medida que mobiliza o pensar as práticas docentes.

As práticas educativas docentes perpassam pelos processos metodológicos e avaliativos, evidenciando os recursos a serem explorados para dar suporte aos processos de ensinar e aprender. Entretanto, observou-se que as metodologias mais ativas e colaborativas são as que conseguem desenvolver com mais afinco conhecimentos necessários para a vida do aluno. No entanto, notou-se que muitos docentes ainda utilizam, com muita ênfase, o ensino tradicional transmissor de conhecimentos.

Percebeu-se, também, que ao favorecer práticas docentes, utilizando metodologias mais colaborativas, as tecnologias digitais apareceram como um recurso importante a ser explorado como forma de estímulo ao aluno. Além disso, diante desse contexto metodológico mais ativo, a postura assumida pelo docente tende a ser mediadora, explorando os saberes dos alunos, trazendo-os para o centro dos processos de ensino e de aprendizagem para a realização das práticas educativas que visam a mobilização das aprendizagens.

Apesar da grande maioria dos docentes não terem tido uma formação docente que desse suporte para práticas educativas voltadas às tecnologias digitais, pôde-se perceber, durante o mapeamento, que alguns docentes já exploraram vivências com as tecnologias digitais e assumiram posturas menos detentoras. Isso aconteceu por causa dos demais processos de formação, como a troca entre pares, o qual não emergiu da primeira formação.

No entanto, esse movimento ativo vai além das práticas educativas, compreende também às avaliações. Quanto ao processo avaliativo, constatou-se que os docentes têm tido um olhar especial, trabalhando com o qualitativo e o quantitativo, porém, falta ainda ponderar as tecnologias digitais como parte desse processo, pois ela não necessita ficar apenas como contribuição de práticas educativas.

Ao olhar para as tecnologias digitais no âmbito escolar, evidenciou-se que elas têm um grande potencial de contribuição para as práticas educativas, uma vez que fazem parte do cotidiano dos alunos e facilitam os processos de ensino e de aprendizagem, motivando-os a quererem expandir seus conhecimentos.

Como pôde-se observar na pesquisa, as tecnologias digitais aparecem na escola de duas formas: como suporte, sendo entendidas como os equipamentos eletrônicos usados nas aulas, por exemplo *data show*; e como inovação, quando usadas para mobilizar conhecimento,

ou seja, usar as tecnologias digitais como meio de pesquisa e exploração para reflexão, transformando a mera informação em conhecimento para a vida.

O uso das tecnologias digitais, como suporte ou inovação, está relacionado à prática docente. Muitos docentes fazem uso delas, após o mapeamento, o qual corresponde ao objetivo específico (3), as que mais se destacaram foram: *Kahoot it*, *Youtube*, *Power Point* e plataformas da própria escola.

Embora, alguns docentes ainda estão condicionados ao uso delas como suporte, ou seja, para aulas tradicionais, não sendo parte da construção do significado e sentido do aprender e do ensinar. Outros já conseguiram transcender esse viés, construindo aprendizagens ao usá-las. Sendo assim, notou-se que os docentes precisam ser instigados a usarem as tecnologias digitais a fim de que possam enxergar o seu real potencial enquanto mobilizadoras de aprendizagens. Ao mesmo tempo que poderão perceber o aumento na motivação nos alunos para explorar os saberes e aprender de modo colaborativo. Considerando isso, não se pode pensar em estímulos docentes sem se referir à formação, pois essa é a base para a docência.

Certamente, não se chega ao fim desta trajetória olhando a formação docente, a docência e o docente com os mesmos olhos do início desta pesquisa. O poder transformador de um docente ao utilizar estratégias simples e eficientes faz toda a diferença. Docente bem preparado enfrenta as dificuldades como oportunidades e procura caminhos para entender os alunos, comunicar-se com eles e valorizar o que produzem.

Notou-se, também, que, mesmo sendo uma tarefa cansativa, alguns docentes se comprometem com o seu aluno e buscam se aprimorar. Sabe-se que nesse processo da docência, ninguém nasce docente, mas vai aprendendo à medida em que pratica a escuta, o acolhimento e o diálogo, buscando práticas participativas para além do espaço físico da sala de aula ao integrá-la com outros espaços, principalmente, com os digitais, com o apoio das tecnologias.

Embora o diálogo com os docentes tenha trazido aspectos muito relevantes para este estudo, muitas inquietações são decorrentes dele, o que pode resultar em novas pesquisas que busquem ampliar as possibilidades de investigação por meio de observações e novos olhares.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>>. Acesso em: 31 de jul. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000. 225 p. ISBN 9724408981.
- BENTES, Jackson *et al.* **Infância e cultura digital: diálogo com gerações**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- BORTOLINI, Elaine; BALDISSARINI, Valéria Flach (org.); VERGANI, Flávia Melice (cood.). Secretaria Municipal da Educação. **Ensino fundamental: tempo de compartilhar** / Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: Secretaria Municipal da Educação, 2011. (Caderno pedagógico).
- BRASIL. **Base Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília. [2017]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.
- _____. **Lei nº 9.394. 1996**. Leis de Diretrizes e Bases - LDB. Brasília 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: maio 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4 .
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITO, Glauca da silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um re/pensar**. [livro eletrônico]. 2. ed. Curitiba: editora InterSaberes, 2015.
- COMM, Joel. **O poder do Twitter: estratégias para dominar seu mercado e atingir seus objetivos com um tweet por vez**. Trad. Leonardo Abramowicz. São Paulo: Editora Gente, 2009.
- CUNHA, Antônio Eugenio. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro. Wak. 2008.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

Cunha, Maria Isabel. **Aula universitária: inovação e pesquisa**. IN: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (orgs.). Universidade futurante: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. **Educação hoje – “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Olhar do educador e novas tecnologias**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 37, nº 2, mai./ago. 2011.

_____. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Trad. Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias. Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005. 141 págs. ISBN 85.326.3120-7.

_____, Desafios para a Inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**. Salvador, vol. 21, n.38, p. 29-39, jul./dez. 2012.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 6. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Trad. Luis Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: Reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORAES, Maria C; TORRE, Sarturnino. **Sentipensar fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. 2004. Disponível em: <<http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS. **Ensino Fundamental - Anos finais**. Comunidades educativas – Brasil. Comissão de Educação: Ir. José Kolling (Coord.). 2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e preparação docente**. In: _____. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

_____. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, LTDA, 1995b.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPDANovoa.pdf>>. Acesso em agost. 2019.

_____. O regresso dos professores. **Repositório da Universidade de Lisboa**. Lisboa, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf>. Acesso em set. 2019.

PELLANDA; Nilse Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRESNKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade.** São Paulo: Paulus, 2010.

SOARES, Eliana Maria do S.; VALENTINI, Carla Beatris. Tecnologias digitais: práticas e reflexões no contexto do ensino fundamental. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 13, n. 02, jul/dez. 2012.

SOARES, Eliana Maria do S.; VALENTINI, C B; PESCADOR, C M. O laptop educacional na escola pública: letramento digital e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 38, n. 1, p. 151-164, jan./abr. 2013.

SOARES, Eliana Maria do S; PATARNELLA, Leandro (Orgs.). Formação de professores do Ensino Superior: repensando o fazer pedagógico no contexto das tecnologias digitais. Capítulo 3. **Experiências educativas no contexto digital: algumas possibilidades / [recurso eletrônico.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

SOARES, Eliana Maria do S. BRUSTOLIN, Rosane Kohl. Mudanças nas práticas docentes no contexto da inserção de laptops numa escola de ensino fundamental. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 27 - jan./abr. 2016 - p. 73-95.

SOTO, Ucy; MAYRINK, Monica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (orgs.) **Linguagem, educação e virtualidade** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. ISBN 978-85- 7983-017-4. Disponível em: SciELO Books. Acesso em: abr. 2018.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação**, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>> acesso em set. 2019.

STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educs, 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** Campinas, v.21, n.73 dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n73/4214.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2018.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALLETTA, Débora; GIRAFFA, Lucia. **O contexto da ubiquidade chega à escola: reflexões para a formação e prática docente**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999.

APÊNDICE I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Data: ____/____/2019.

Entrevistado(a): _____

Cargo: _____

Escola: _____

1. Sexo:

 Masculino Feminino

2. Faixa Etária:

 Até 20 anos. 20 – 29 anos. 30 – 39 anos. 40 – 49 anos. 50 – 59 anos. Acima de 60.

3. Tempo de atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental:

 Menos de 5 anos. Entre 5 e 10 anos. Entre 10 e 15 anos. Entre 15 e 20 anos. Entre 20 e 25 anos. Mais de 25 anos.

4. Nível de escolaridade (selecione quantas opções forem necessárias):

 Graduação Especialização Mestrado Doutorado Outros:

1. Comente sobre o seu processo de formação?
2. Relate sua experiência vivenciada a partir de suas formações. Você considera que houve momentos de estudo e vivência com/sobre as tecnologias digitais?
3. De que forma você busca qualificar suas práticas?
4. Em sua opinião, qual a relevância da formação de professores para o atual cenário educacional?
5. Conte como você realiza suas práticas com as turmas em que atua?
6. Você vê algumas contribuições em trabalhar com e/ou sem tecnologias digitais? Se sim, explicita-as.
7. Quais atividades que você realiza com seus alunos? Como eles interagem a partir dessas atividades?
8. Como são feitas as avaliações?
9. Diante do contexto contemporâneo, como você se vê enquanto docente?

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Há algo mais que você gostaria de expressar a respeito dessa temática?