



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15646 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT16 - Educação e Comunicação

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: LEGADO DA PANDEMIA

Jaqueline de Jesus dos Santos Britto - UFBA - Universidade Federal da Bahia

Maria Helena Silveira Bonilla - UFBA - Universidade Federal da Bahia

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: LEGADO DA PANDEMIA

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 destacou a importância das tecnologias digitais em diversos aspectos de nossas vidas, especialmente na educação. Durante esse período, as práticas educacionais migraram para plataformas digitais, revelando a importância da integração dessas tecnologias nos processos de formação dos professores e no cotidiano escolar. As discussões sobre sua utilização no contexto educacional, realizadas até aquele período, apontavam a necessidade da escola se apropriar das tecnologias como forma de produção de conhecimentos e culturas, e não como um instrumento a mais ou animadoras da educação (Pretto, 1996), assim como a necessidade de, na formação de professores, incorporar a discussão teórica, política e metodológica sobre o papel dessas tecnologias na sociedade e sua relação com os processos educativos (Bonilla, 2011).

Para discutir os desafios que se apresentaram no contexto pandêmico, especialmente aqueles relacionados à formação dos professores, este trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação, cujo objetivo geral foi compreender as percepções das professoras e gestoras das escolas do campo acerca dos movimentos desencadeados pelos alunos, com as tecnologias digitais móveis, para manutenção do vínculo com a escola no contexto pandêmico. Para tanto, utilizamos como abordagem a pesquisa qualitativa, o estudo de caso como método, e como dispositivos de produção de informações, entrevistas, questionários e rodas de conversa com professoras e gestoras das escolas do campo do Distrito de Abrantes, em Camaçari-BA. As rodas de conversa online foram realizadas entre setembro e novembro de 2020.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A apropriação das tecnologias digitais nos processos educativos envolve “processos situados na história e na cultura da sociedade; constitui-se, ao mesmo tempo do material e do simbólico e assim precisam ser compreendidas no âmbito educacional” (Oliveira; Silva; Silva, 2020, p.35). Nesse sentido, trabalhar com os alunos por meio das tecnologias digitais exige formação, mas uma formação que não seja meramente instrumental, focada na simples

exploração de plataformas e/ou programas de edição de texto, planilha ou vídeo, é necessário ter base epistemológica e política. Bonilla (2011) aponta três eixos necessários e interdependentes para formar professores: a análise do contexto tecnológico, a formação da cultura digital do professor e a produção de conhecimento:

Num eixo se discute o contexto tecnológico, e sua relação com a ciência e a sociedade, onde são abordadas as características e os aspectos científico, econômico, político, ético, social e cultural do desenvolvimento tecnológico contemporâneo.

Num eixo se discute o contexto tecnológico, e sua relação com a ciência e a sociedade, onde são abordadas as características e os aspectos científico, econômico, político, ético, social e cultural do desenvolvimento tecnológico contemporâneo. Num outro eixo se discute a cultura digital, com suas novas linguagens e códigos, trabalhando com as questões relacionadas à alfabetização, à lógica e às interfaces digitais, bem como a compreensão desses processos e como eles repercutem na vida dos jovens e dos professores. Num terceiro eixo, da produção do conhecimento a partir das dinâmicas em rede, discute-se as possibilidades de pensar os processos educativos, as questões educacionais, pedagógicas e de produção de conteúdo, a partir desses ambientes conectados (Bonilla, 2011, p. 82).

Esses eixos, de acordo com a autora, devem se inserir no processo formativo de forma articulada, visto que as dinâmicas sociais, os aspectos políticos, econômicos e socioculturais interferem nos processos educacionais e de produção do conhecimento, os quais hoje se dão em rede. Para construirmos uma educação aberta, livre e democrática, a colaboração, a autoria e a partilha em rede precisa ser fortalecida para assim “desmistificar a ideia do controle, do fechamento, da propriedade do conhecimento” (Bonilla, 2011, p. 83). Entretanto, a autora aponta um dos fatores que dificultam o avanço dessa formação no Brasil: as Universidades ainda não incorporaram nos cursos de licenciatura essa discussão, que envolve os três eixos apontados como fundamentais, e quando as tecnologias se fazem presentes na formação inicial, ocorrem em poucas disciplinas, de maneira isolada e ainda com outro agravante: “[...] na maioria dos casos, [com] um caráter instrumental, não envolvendo a relação das tecnologias com o contexto social e político, nem as potencialidades das mesmas” (Bonilla, 2011, p. 65).

Mônica Fantin (2012) considera a necessidade das tecnologias digitais estarem presentes de alguma maneira no currículo das licenciaturas, não restrito ao conhecimento das potencialidades e riscos destas, mas no sentido de conhecer e saber usar as linguagens e códigos em uma perspectiva crítica de uma ampla aprendizagem, que no contexto atual é essencial na experiência do aprender, considerando que: “[...] novas práticas comunicativas significam a oportunidade de expressão, representação e cultura, como condição de participação e cidadania” (Fantin, 2012, p. 80).

Em decorrência desse contexto de ausência de reflexões e processos formativos relacionados às tecnologias digitais nas licenciaturas, segundo Bonilla (2011, p. 66), na situação brasileira, essa fica a cargo da formação continuada, todavia, “neste contexto também temos presenciado uma série de problemas e insuficiências. Esta [formação continuada] tem se constituído de cursos rápidos, instrumentalizantes, inclusive com a ideia de treinar professores”.

Os cursos curtos, muitas vezes oferecidos aos professores como formação para aprender a utilizar programas, não contribuem de forma significativa para apropriação das tecnologias digitais numa dimensão estruturante, que proporcione novas formas de ser, pensar e agir. Considerar o modo estruturante de utilizar as tecnologias digitais nos processos de formação

dos professores implica, segundo Pretto e Bonilla (2007, p. 6), “[...] que quem as utilize possa se apropriar delas do modo que convém às suas necessidades, produzindo uma forma própria de uso, contextualizada localmente, mas também em sintonia com o projeto pedagógico do curso”.

No que se refere à formação dos professores do campo, Bonilla e Halmann (2011, p. 295-296) já apontavam a necessidade desse debate na formação e a consideração das potencialidades dessas tecnologias para as dinâmicas pedagógicas, “[...] haja vista que praticamente todos os processos sociais hoje são gestados, geridos e potencializados em rede, especialmente a partir das redes digitais”. E considerar as potencialidades dessas tecnologias significa compreendê-las como cultura. Fantin e Rivoltella (2012, p. 119) consideram que os professores, ao perceberem as tecnologias somente como um recurso que pode facilitar o trabalho, e não como cultura, não as veem como objetos socioculturais: “[...] com isso, a mídia e as TIC não são percebidas como cultura que medeia relações, que faz parte da nossa vida e que determina em alguma medida a produção e a socialização de conhecimentos.”

2.1 Desafios do contexto pandêmico

Durante a pandemia de covid-19, a relação entre aluno/escola e professor/aluno passou a ser mediada pelas tecnologias digitais, e “[...] o professor foi chamado a lidar com essas múltiplas linguagens e com a complexidade de criar metodologias que demandam o uso das TD adaptado ao ensino remoto (Oliveira; Silva; Silva, 2020, p. 33). Esse cenário pandêmico trouxe à tona os desafios ainda não superados nessa área, e a necessidade ainda maior dessa temática fazer parte de todos os processos formativos, como apontam as professoras e gestoras participantes da pesquisa:

***P.Bela:** A tecnologia nos impõe um novo formato escolar. [...] a gente teve, obrigatoriamente, que fazer os ajustes na rotina, os ajustes na metodologia, os ajustes nas estratégias, impostos pelo processo tecnológico.*

***P.Lilica:** Então, essa questão do digital, do virtual, o acesso a essas tecnologias, até mesmo para a pró Lilica para compreender... De buscar o novo, para chegar a esse menino, então para mim um aspecto que trouxe bastante dificuldade foi a minha carência, a minha ausência de conhecimentos tecnológicos que me fizesse chegar mais próxima dessa criança.*

***P.Juli:** Com relação não só ao celular, mas a tecnologia de modo geral, para mim, é assustador, porque eu não tinha esse costume, para mim o computador... eu sou um pouco assim... resistente, analfabeta digital. Eu sei digitar algumas coisinhas, imprimir e pronto. Hoje, tenho que criar, inovar e transferir, porque faço no computador, que é mais fácil, e tenho que transferir para o celular. Hoje, dou graças porque posso fazer isso aí através do celular e com ajuda da minha filha.*

A dificuldade relacionada à utilização das tecnologias digitais de maneira integrada aos processos educativos também foi demonstrada na experiência das escolas que participaram do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), lá nos primeiros anos da década 2010-2020. Quartiero (2015, p. 94), naquele tempo e contexto, considerava que “a dificuldade em relação aos usos pedagógicos das TIC ainda é grande, e continua sendo um desafio”. Durante o contexto pandêmico, a pesquisa demonstrou que apesar de agora os professores terem mais acesso às tecnologias digitais, continuam apontando as mesmas dificuldades para utilização destas no trabalho pedagógico, ainda mais num contexto em que interagir com os alunos de forma síncrona nos ambientes digitais era a única maneira possível. Portanto, se viram

obrigados a fazer essa integração, como bem coloca a professora Bela.

Com o passar do tempo, a partir do uso constante do WhatsApp como ambiente de comunicação e permanência do vínculo aluno/professor, as professoras começaram a perceber a necessidade de constituir outra dinâmica; era preciso utilizar outras linguagens, outros tempos, construir outras práticas. Então, além da distância física dos alunos, as professoras e gestoras enfrentaram o desafio da ausência de formação para dar continuidade aos processos educativos em outro ambiente. E foi esse desafio que as levou a um processo de busca e autoformação.

2.2. Percepções das professoras e gestoras

A ausência de formação para integrar as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, já apontada em várias pesquisas, anteriores ao contexto pandêmico (Pretto; Bonilla, 2007; Bonilla, 2011; Fantin; Rivoltella, 2012; Quartiero, 2015;), também é evidenciada pelas participantes desta pesquisa. Das sete professoras e gestoras participantes, duas tinham participado de curso ou formação nessa área, no entanto, essa formação ocorreu no modelo de cursos rápidos, sendo que, nos dois casos, a carga horária foi de 60 horas de duração. Nessas circunstâncias, as práticas das professoras, participantes da pesquisa, nos ambientes, foram desenvolvidas a partir da vivência de cada uma.

P.G.Laura: Não fomos preparados para viver em função das máquinas, hoje, se meu celular quebrar vou ter que me virar e comprar outro, porque não haverá aula sem celular.

P.Lilica: Não tenho preparo para tal, pode ser que seja um dos empecilhos, das dificuldades que eu encontre, seja esse de já ter aquela metodologia, forma de aula totalmente engessada.

P.Bela: Tudo isso num único celular, ao meu olhar limitado, não sou da área, não houve um acréscimo do aparato tecnológico, da tecnologia, acho que não.

Nesse contexto, as professoras se veem diante de um problema: adequar as práticas educativas com os alunos às necessidades e imposições do ensino remoto, sem formação, orientação ou experiências anteriores que poderiam servir para pensar outras práticas para esse tempo. A partir disso, podemos observar, nas conversas, que as professoras e gestoras foram percebendo a ausência de formação e apropriação dessas tecnologias no próprio processo formativo, inclusive nas formações ofertadas pela Secretaria de Educação do município.

Em relação à formação continuada em contexto de trabalho, no município de Camaçari-BA, nesse período pandêmico:

Art. 38. O processo de formação continuada dos educadores/as tem como âncora o Projeto Mais e Melhor Educação: em casa. Nesse contexto, destaca-se o princípio de tecer juntos, uma formação que considera os tempos/espacos de aprender e ensinar dos diferentes atores educacionais, e que guarda a premissa dos saberes e não saberes dos estudantes da rede como indutores dos currículos da formação (Camaçari, 2020, p. 16).

Essa proposta de formação continuada, prevista na Instrução Normativa (Camaçari, 2020), considera a importância de construir com os educadores e profissionais da educação essa formação e os diferentes tempos e espaços de ensinar e aprender, entretanto, as professoras percebiam que as formações que ocorreram não contribuíram para a realização do trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais.

P.Bobinha:[...] A Secretaria [de Educação] só oferecendo formações que não contribuem para nada. [...] Só mandando atividade, mais nada!

P.Bela: E outro agravante é o processo formativo, nós estamos num processo pandêmico e a formação que a gente recebe é como se estivesse no processo

normal, então a gente não consegue acrescentar muito nesse tempo, porque a gente só acrescenta com muito estudo.

Com ausência de formação em serviço para atender às necessidades do contexto pandêmico, as professoras e gestoras das escolas do campo utilizaram os recursos próprios, conhecimentos tácitos e as buscas individuais, seja na rede ou de apoio de familiares e colegas, para realizar o trabalho docente e se relacionar com os alunos e as famílias, enfrentando vários desafios, entre eles a falta de condições de infraestrutura das famílias, e sobrecarga de trabalho.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da covid-19 impôs desafios para continuidade da educação por meio do uso das tecnologias e das redes digitais, uma vez que as problemáticas que já vinham sendo apontadas em pesquisas anteriores, como a ausência de formação de professores de forma crítica e criativa, na perspectiva de produção de conhecimentos e culturas e não somente de inserção dessas tecnologias como mais um material ou instrumento pedagógico, se tornaram evidentes. Os resultados da pesquisa revelaram que as professoras e gestoras das escolas do campo utilizaram recursos próprios, conhecimentos tácitos e buscas individuais para desempenhar o trabalho docente e manter a comunicação com alunos e suas famílias. Nesse processo, enfrentaram ainda outros desafios, como a falta de infraestrutura adequada nas residências dos alunos e a sobrecarga de trabalho, o que dificultou a continuidade das atividades educacionais durante a pandemia.

Em relação à formação de professores, a pandemia deixou como legado as experiências autoformativas dos docentes, que possibilitaram a mediação dos processos de ensino e aprendizagem através das tecnologias digitais, e evidenciou a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada que integrem as tecnologias nas práticas pedagógicas, de maneira crítica e criativa, ao invés de meramente como instrumentos auxiliares dos processos educacionais. No contexto das escolas do campo, em Camaçari-BA, esta pesquisa evidenciou também a necessidade de destinação de recursos e investimento na formação dos professores para atender às dinâmicas e desafios da sociedade, o que envolve a inserção do digital nas práticas pedagógicas, a valorização dos profissionais de educação e a garantia de condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de. (Org). **Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador: ISP/UFBA, 2007. p.73-92.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Formação de professores em tempos de web 2.0. In: FREITAS, Maria Teresa de A. (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 59-87

BONILLA, Maria Helena; HALMANN, Adriane. Formação de professores do campo e tecnologias digitais: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, jan./jun. 2011, p. 285-308.

CAMAÇARI. Instrução Normativa nº002 de 03 de setembro de 2020. Dispõe sobre a regulamentação do Regime Especial das atividades pedagógicas remotas diferenciadas para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar do ano letivo de 2020 no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Camaçari- BA em decorrência da legislação específica sobre a

pandemia causada pelo COVID-19. **Diário Oficial**: Camaçari, BA, ano 18. n. 1495, p.7-17, 03 set. 2020. Disponível em: <http://www.camacari.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/diario-1495-certificado.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FANTIN, Mônica. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. In: **Revista educação**, vol.37, n. 2, mai/ago.2012. p.291-306. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/4864/3241>. Acesso em: 06 jun.2020.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier. Cesare. Cultura Digital e Formação de Professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educatiivos. In: Monica Fantin e Pier Cesare Rivoltella. (Org.). **Escola e Cultura Digital**: Pesquisa e Formação de Professores. 1ed.Campinas: Papirus, 2012, v. 1, p. 95-146.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25- 40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 22 fev. 2021.

PRETTO, Nelson. **Escola sem/com futuro**. Campinas: Papirus, 1996.

QUARTIERO, Elisa Maria. A gestão das tecnologias móveis: processos desencadeados nas escolas do Projeto UCA. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BONILLA, Maria Helena Silveira; FANTIN, Mônica (Org.). **Projeto UCA**: entusiasmos e desencantos de uma política pública. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 71-98.