

PERCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Desiré Luciane Dominschek Lima¹

Roseli Souza Martins²

Resumo: Esta pesquisa é resultado da dissertação elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional, na linha de pesquisa de “Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação” e versa sobre as percepções docentes sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. O uso de tecnologias digitais em sala de aula é objeto de inúmeros estudos acadêmicos dada as evidências científicas compatíveis com o seu poder de otimização do processo de ensino e aprendizagem. Neste cenário, a percepção docente sobre a utilização destes recursos em realidades e etapas da educação formal específicas permanece como um espaço a ser preenchido pela pesquisa acadêmica. O objetivo deste trabalho foi discutir as percepções de docentes sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas. Para atingir este objetivo foi realizada uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo e abordagem exploratória, por meio da realização de grupos focais em duas cidades de pequeno porte no interior do Paraná. Para análise das falas por participantes utilizou-se de Análise de Conteúdo. A amostra (n=80) foi majoritariamente constituída por docentes que tiveram o sexo feminino atribuído ao nascimento, com idade entre trinta e um e cinquenta anos, brancos, pós-graduados em nível de especialização e que possuíam vínculo empregatício estatutário, com tempo de experiência variável. Os resultados encontrados apontam para um interesse docente em utilizar tecnologias digitais, com dificuldades proeminentes no que diz respeito a presença de recursos tecnológicos físicos e ausência de formação pedagógica específica. Propõe-se a confecção de um e-book sobre conceitos e desafios da prática pedagógica nesta área.

Palavras-chave: Ensino fundamental; Tecnologias digitais educacionais; Práticas pedagógicas.

TEACHERS' PERCEPTIONS ON THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM

¹Doutorado em Educação na área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de História da Educação do Centro Universitário Internacional Uninter. Atualmente coordena o setor de Pesquisa e publicações acadêmicas e o Comitê de Ética da Uninter, também é coordenadora Institucional do Programa

Abstract: This research is the result of a dissertation developed within the scope of the Professional Graduate Program in Education and New Technologies at the International University Center, under the research line "Teacher Training and New Technologies in Education." It addresses teachers' perceptions of the use of digital technologies in the classroom during the early years of elementary education. The use of digital technologies in the classroom is the subject of numerous academic studies due to scientific evidence supporting its potential to enhance the teaching and learning process. In this context, teachers' perceptions of the use of these resources in specific educational stages and realities remain an area in need of further academic research. The objective of this study was to discuss teachers' perceptions of the use of digital technologies in the classroom in the early years of public elementary schools. To achieve this goal, a field study with a qualitative, exploratory approach was conducted through focus groups in two small cities in the interior of Paraná. Content Analysis was used to examine participants' responses. The sample (n=80) mainly consisted of teachers assigned female at birth, aged between thirty-one and fifty years, white, with postgraduate specialization degrees, and employed under statutory terms, with varying years of teaching experience. The results indicate a strong interest among teachers in using digital technologies, with significant challenges related to the availability of technological resources and the lack of specific pedagogical training. The creation of an e-book on the concepts and challenges of pedagogical practice in this area is proposed

Keywords: Elementary education. Educational digital technologies. Pedagogical practices.

PERCEPCIONES DE DOCENTES SOBRE EL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL AULA

Resumen: Esta investigación es el resultado de la disertación elaborada en el marco del Programa de Posgrado Profesional en Educación y Nuevas Tecnologías del Centro Universitario Internacional, en la línea de investigación "Formación Docente y Nuevas Tecnologías en la Educación". Trata sobre las percepciones de los docentes respecto al uso de tecnologías digitales en el aula durante los

de Iniciação à docência da UNINTER. Contato: desiredominschek@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4213741176696528>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9678-4230>

²Possui graduação em Pedagogia. Faz parte do quadro próprio do magistério da rede municipal de educação de Araruna, ocupando desde 2017 o cargo de Secretária Municipal de Educação. Cursa Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Contato: roselidesouzamartins@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8041164450789588> ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-94197956>

primeros años de la educación primaria. El uso de tecnologías digitales en el aula ha sido objeto de numerosos estudios académicos debido a la evidencia científica que respalda su capacidad para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la percepción de los docentes sobre la utilización de estos recursos en etapas y realidades específicas de la educación formal sigue siendo un espacio por explorar en la investigación académica. El objetivo de este trabajo fue discutir las percepciones de los docentes sobre el uso de tecnologías digitales en el aula en los primeros años de la educación primaria en escuelas públicas. Para alcanzar este objetivo, se realizó una investigación de campo con un enfoque cualitativo y exploratorio, a través de la realización de grupos focales en dos ciudades pequeñas del interior de Paraná. Se utilizó el Análisis de Contenido para examinar las declaraciones de los participantes. La muestra (n=80) estuvo compuesta principalmente por docentes asignadas al sexo femenino al nacer, con edades entre treinta y uno y cincuenta años, blancas, con títulos de posgrado a nivel de especialización, y con empleo estatutario, con experiencia docente variable. Los resultados indican un gran interés por parte de los docentes en utilizar tecnologías digitales, aunque enfrentan dificultades significativas relacionadas con la disponibilidad de recursos tecnológicos físicos y la falta de formación pedagógica específica. Se propone la creación de un e-book sobre conceptos y desafíos de la práctica pedagógica en este ámbito.

Palabras clave: Educación primaria. Tecnologías digitales educativas. Prácticas pedagógicas.

DIÁLOGOS INICIAIS

Qualquer pesquisa que pretenda discutir questões sobre educação constitui-se, em seu plano ideal e inicial, em um fazer que requer enorme responsabilidade acadêmica e social por parte do pesquisador, haja vista lidar com um dos pilares que compõem a base de um país que se queira desenvolver. Esta dissertação, elaborada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias, na Área de Concentração de “Educação e Novas Tecnologias”, procura estabelecer discussões que colaborem com esta missão de desenvolvimento. Dentro da linha de pesquisa “Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação”, com objetivos de refletir sobre a educação brasileira, através das abordagens histórica, política e tecnológica, estabeleceu-se no grupo de pesquisa “História, Educação, Sociedade e Política” (GHESP), uma oportunidade de discussões nesta direção. No sentido destas

discussões, parte-se do pressuposto de que a importância do ensino é inegável no que tange à transformação capaz de operar em cada indivíduo, promovendo autonomia e gerando a percepção sobre o viver em sociedade como alguém atuante que, junto a outros de seu grupo, define os seus rumos.

Compreender essa importância compete, também, em reconhecer tratar-se de uma área na qual interagem múltiplos sujeitos localizados em espaços que vão desde a composição política do país até o chamado “chão da sala de aula”, onde os agentes designados como docentes, gestores, funcionários e estudantes ocupam a cena em primeiro plano, no que diz respeito à visibilidade e relevância que possuem diante da sociedade.

A formação inicial dos docentes da educação básica

No que tange à formação inicial do docente da educação básica, faz-se imperativo registrar aquilo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preconiza: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...]” (Brasil, 1996, art. 62). Na sequência disso, o caput do artigo 62 prevê uma ressalva de que, para se lecionar na educação infantil e nos primeiros quatro anos da educação básica - mais atualmente ampliado aos cinco primeiros anos, seria admitida a formação em nível médio na modalidade normal, ou seja, aquela voltada ao magistério.

Apesar dessa ressalva, o § 4 do artigo 87, deixa claro que, após o final de uma década após a promulgação da lei, só seriam admitidos para o trabalho docentes que tivessem minimamente a formação no nível superior. Isso levou, de imediato, a uma procura dos docentes portadores de diploma apenas de nível médio por cursos de licenciatura, em especial os de Pedagogia, na tentativa de se adequarem à lei. Em pouco tempo, a concorrência nos cursos de licenciatura nas universidades públicas conheceu um grande salto, como também proliferou a abertura desses cursos nas instituições privadas para as quais se direciona um grande número de interessados. Este não parece ser o panorama atual, haja

vista uma diminuição pelo interesse na docência registrado atualmente, que não é objetivo deste trabalho, mas não se pode deixar de registrar.

Naquela época, havia uma demanda reprimida na área por uma formação de nível superior, no entanto, não muito tempo depois de estabelecidos os parâmetros pela LDB, ocorreu uma espécie de afrouxamento no que diz respeito a essa exigência, alegando-se que em muitas regiões do país, destituídas de quaisquer acessos a instituições de ensino superior, não haveria possibilidade de se formarem os docentes dentro dos prazos estabelecidos.

Barreto (2015) pontua que, entre os cursos escolhidos para a formação docente superior, sobressaem-se os de Pedagogia sobre as outras licenciaturas, mostrando também como a maioria dos estudantes matriculados nesse curso estão alocados na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Importa ressaltar que os cursos EaD estavam previstos, em um primeiro momento, para serem ofertados prioritariamente na formação continuada dos docentes e, em caráter emergencial, na formação básica. Essa prescrição do EaD foi feita tendo em vista suprir carências sociais que compreendem desde o acesso do estudante à instituição superior presencial até mesmo a questão do trabalho, tendo em vista a maioria dos candidatos a uma das vagas nas licenciaturas trabalhar em profissões distintas, ou, até mesmo, já atuar em sala de aula, devido à sua formação de nível médio enquadrada naquilo que é solicitado como exigência mínima (Barreto, 2015). Observando-se tal fato sob uma ótica atual, infere-se que, muitas vezes, medidas emergenciais passam, ao longo do tempo, a serem legitimadas como permanentes no Brasil e isso não se trata de exclusividade da área de educação. O que parece importar, neste sentido, é a qualidade do curso ofertado, independentemente da modalidade predominante de ensino.

Levando-se em consideração o levantamento e a análise empreendidos pela autora, bem como as ponderações de Saviani (2009), mesmo mais de dez anos depois desses estudos serem publicados pode-se perceber que pouca coisa ou quase nada mudou. Hoje, a extensa maioria dos docentes que atuarão no Ensino Fundamental I são formados pelas universidades e faculdades

prioritariamente nos cursos de Pedagogia que, pelo desenho que lhe é conferido na maior parte dos casos, precisa formar em diferentes frentes o profissional, quer seja naquelas em que poderá atuar como docente ou naquelas em que assuma a gestão de uma escola. As lacunas continuam abertas, aguardando por iniciativas que possam solucioná-las ou, quem sabe ao menos, preenchê-las em parte.

Não se trata de um problema simples, pois não depende em primeira mão apenas das instituições ofertante dos cursos, mas também, e principalmente, de direcionamentos políticos que pavimentem o caminho e, acima de tudo, assumam o financiamento desse processo todo não o enxergando como um gasto dispendioso que deverá fazer, mas sim como um investimento social que possa assegurar o desenvolvimento educacional do país.

Na sequência será explanado um pouco sobre esse tema, procurando-se levantar algumas discussões em torno da formação continuada, de como ela se efetiva e de qual seria o seu real objetivo.

A formação continuada dos docentes da educação básica

Em 2002, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) iniciou uma investigação acerca do processo de política de formação dos docentes em 25 países. O objetivo desse estudo era produzir um relatório, que foi realizado ao final de três anos de pesquisa e trouxe em seu bojo algumas conclusões e recomendações aos países que a integram:

O Relatório salienta que há uma expectativa cada vez maior em relação à escola e ao professor por parte da sociedade contemporânea. Há uma expectativa de que a educação formal possa se responsabilizar pelo aprendizado de, pelo menos, uma língua estrangeira, que leve em conta a diversidade cultural, incluindo gênero, sexo, etnia; que encoraje a coesão social; que atenda de modo eficaz os alunos excluídos, aqueles que apresentam problemas de comportamento. Além desses aspectos é destacado que a escola e o professor utilizem as novas tecnologias estejam atualizados com os novos domínios de conhecimento e de avaliação da aprendizagem (Maués, 2011, p.79)

Esse mesmo relatório, além de mapear determinados problemas, propõe medidas para reter, atrair e formar docentes, entre as quais a “[...] preparação e formação, que inclui os fatores ligados à formação inicial e continuada;” (Maués, 2011, p.80).

Embora o Brasil ainda não faça parte da OCDE, olhar para alguns apontamentos constantes nesse relatório torna-se importante, a fim de se verificar que certas demandas se encontram para muito além da fronteira nacional e se fazem presentes, inclusive, em países desenvolvidos e, na sua demanda, não diferem muito daquilo que por aqui se encontra.

Não se pode pensar ou aceitar que a formação de um profissional da educação esteja de fato concluída quando ele terminou sua graduação em licenciatura ou até sua pós-graduação. O docente é um ser em processo que necessita, para seu desempenho satisfatório, estar concatenado a sua realidade cultural, social e política, pois é nessas esferas em que ele atua por meio de seu trabalho; também são tais esferas que atuam sobre ele, para o bem ou para o mal, apresentando-lhe as exigências que delas decorrem. Trata-se, portanto, de um movimento de fluxo e de refluxo, no qual ao mesmo tempo em que esse profissional atua sobre tais campos, estes, por sua vez, também requerem respostas e ações:

Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (Gatti e Barreto, 2009, P.203).

Por isso, pensar em formação continuada deve ir muito além de se cumprir um protocolo de exigência da carreira ou de preenchimento de carga horária que deve ser efetivada em geral nas chamadas “Semanas Pedagógicas”, incluídas no calendário docente na abertura de cada ano ou semestre letivo das

unidades educacionais. É necessário pensar nessa formação como, antes de mais nada, um espaço privilegiado no qual o docente pode se encontrar com colegas e partilhar suas experiências e também se conectar com teorias, metodologias, tecnologias que possam auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho. Nesse contexto, cabe registrar aqui aquilo que diz Paiva (2004):

A formação continuada de docentes tem-se mostrado, na minha prática, um rico processo de produção de conhecimentos sobre o que fazem, o que sabem e o que podem fazer docentes das redes públicas, sempre que são desafiados para redizer o discurso da autonomia, a partir de seus próprios conceitos sobre o que é ser autônomo como docente (p.29).

Parece que a palavra-chave encontrada nessa citação seja autonomia e que, sobre ela, se deve lançar algum olhar. Esse termo, primeiramente, diz respeito à capacidade pessoal de cada ser humano de decidir sobre aquilo que seja melhor para si, porém não se trata de algo absoluto, ou seja, que determina ao indivíduo guiar-se e agir ignorando o corpo social no qual se insere. A partir desse entendimento é preciso pensar o que seria o docente autônomo, uma vez que ele, sozinho, possui uma esfera de ação bastante limitada que não lhe apresenta grandes possibilidades de ação.

Por mais complexo que seja pontuar o que qualificaria um docente como autônomo, pode-se tentar uma resposta: *o docente com autonomia seria aquele capaz de promover ações de ensino significativas que partissem de sua escolha, ciente de que elas não podem se dar como práticas isoladas, mas delimitadas por todo um contexto educacional*. O docente autônomo é aquele que, tendo consciência de seu papel e de sua responsabilidade, atenta para uma formação teórica e prática, individual ou em grupo, que sempre está em movimento, como também partilha de suas experiências e se edifica com a prática pessoal de seus colegas. Trata-se de algo que tem início no sujeito, mas se desloca e se integra ao coletivo; não pode ser um fim em si mesmo: “As propostas de formação priorizam o aspecto político emancipatório e o papel ativo do docente, sujeito na construção do seu saber com base na investigação sobre sua

própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira, preferencialmente no âmbito da instituição escolar” (Gatti e Barreto, 2009, p. 208).

A descrição acima não é suficiente ou definitiva, no entanto ajudaria a delinear, naquilo que ela desenha, o que seria uma formação continuada. Afinal de contas, o docente autônomo é aquele que também colabora com a formação dos seus pares. Entende-se o ambiente educacional de maneira ampla, não apenas a escola em si à qual o docente pertence e onde atua, mas também toda a esfera do sistema em que se insere. Deixar a escola isolada, à própria sorte, indiferente àquilo que ocorre ao seu redor traz, quase sempre, resultados negativos ou de pouca relevância. Por mais que o sistema pareça pouco flexível ou se comporte por vezes de maneira autoritária, é fundamental conhecê-lo, interagir com ele e enfrentá-lo, quando preciso for. Uma formação continuada voltada a particularidades locais pode ser desejável, contudo, tão necessário quanto, se faz promovê-la para toda a rede, e alcance todos os docentes.

Quase sempre, ao se olhar para as redes de ensino, percebe-se que se pensa na formação continuada de maneira um tanto restrita; em geral ela é feita por meio de palestras, seminários ou cursos de curta duração que, dessa forma, se constituem como fragmentos que nem sempre se articulam com a prática cotidiana do docente. Assim, parece haver, em parte considerável dos casos, mais *informação* que *formação* propriamente dita. Além de se promoverem cursos, palestras e seminários de forma constante, importa também se articularem encontros periódicos nos quais as novas metodologias e teorias repassadas aos docentes sejam por eles avaliadas e compartilhadas, onde haja chance de se repensar as ações, de dialogar acerca das experiências e de se proporem soluções para eventuais problemas. Este seria o espaço no qual a autonomia de cada docente se encontraria com a do colega e de onde poderiam se originar mudanças.

Formação continuada, portanto, requer o esforço em, pelo menos, duas frentes: (a) de políticas públicas que a promovam visando ao bem comum e ao aperfeiçoamento da comunidade escolar e (b) o esforço individual de cada profissional na busca por cursos de atualização e de aperfeiçoamento em áreas

específicas; este esforço individual, a bem que se diga, necessita estar amparado por leis e resoluções no âmbito da administração pública ou privada (conforme for o caso) que prevejam alguma espécie de retorno na carreira desse profissional, a fim de valorizar sua busca e seu trabalho. Isso seria o ideal, porém nem sempre a realidade assim o mostra.

No já citado relatório da OCDE, prescrevem-se algumas situações que poderiam constituir essa modalidade de formação:

[...] a formação continuada, dentro do espírito da aprendizagem ao longo da vida, é uma política defendida pela OCDE. Para essa organização existem três estratégias principais de formação que devem servir como políticas de formação: a licença sabática, na qual o professor tem um apoio financeiro para se aperfeiçoar; a frequência a cursos que são vinculados aos resultados das avaliações do trabalho docente; e finalmente aquelas formações derivadas das necessidades indicadas pela própria escola (Maués, 2011, p. 81)

O documento vincula estratégias de apoio a resultados que devem ser apresentados pelos docentes. Neste campo, muito se poderia discutir e até relativizar, porém o objetivo da discussão aqui feita tomaria outros rumos e exigiria outras formulações que se distanciariam do foco do trabalho.

Quanto ao quesito de investimento, não se pode esquecer que a União, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), até 2006 designado como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), destina recursos a estados e municípios para que sejam implementadas políticas de formação continuada para os docentes:

A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pela lei 9.424/1996 e sua regulamentação pelo decreto 2.264/1997 alicerçou as bases para o incremento de políticas de ampla envergadura de formação continuada de docentes nos estados e municípios, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como uma condição indispensável para o exercício da profissão (Brasil, 2006). O fundo passa a ser a principal forma de regulação dos recursos voltados aos

quadros do magistério estadual e municipal, determinando que, destes, 60% sejam destinados à remuneração dos docentes. Permite igualmente que as secretarias de educação cubram as despesas com a formação em serviço e - convém destacar -, inclusive, as despesas com formação inicial de docentes em caráter emergencial (Barreto, 2015, p. 694).

Se outrora o docente que quisesse continuar sua formação se via quase que isolado no que diz respeito à iniciativa e captação de recursos próprios, a partir dessa lei abriu-se a oportunidade de se fazer isso por intermédio da iniciativa dos estados e dos municípios, amparados por financiamento público.

É fato que, em geral, como se demonstrou anteriormente, as ações nesse campo ficam ainda muito fragmentadas, carecendo de projetos que solidifiquem o diálogo permanente entre a universidade, espaço privilegiado de pesquisa e de estudo, e a escola básica, no sentido de se materializar um intercâmbio entre os saberes teóricos e práticos, provenientes tanto dos acadêmicos quanto dos docentes atuantes nos respectivos níveis de ensino. Observa-se na atualidade um esforço mais latente nesse quesito, por parte de gestores, docentes e acadêmicos, para se colocar tal projeto em prática - o que é sempre louvável quando ocorre.

Para efeitos de se focar sobre o recorte deste trabalho, pensa-se ser importante assinalar o que diz a respeito da formação continuada da legislação municipal das duas cidades às quais pertencem os docentes participantes da pesquisa em questão, ou seja, Araruna e Peabiru, no estado do Paraná.

O Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Araruna, por meio da Lei 1.540/2010, prevê, em seu artigo 4º, como princípios básicos constitucionais, entre outros, certos conteúdos que merecem destaque:

[...]

V - reconhecimento do crescimento profissional, através de progressão funcional, por critérios de habilitação, aperfeiçoamento e desempenho profissionais.

VI - formação e aperfeiçoamento profissional continuados.

VII- condições de trabalho no que diz respeito à estrutura técnica, material e de funcionamento da Educação Municipal de Araruna.

VIII - garantia de período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluídos em sua jornada de trabalho. (ARARUNA PR, 2010).

Como se pode observar, os princípios expostos na citação apontam direta ou indiretamente para a formação docente, tanto no que diz respeito à procura formal por essa formação, quanto no aspecto particular (princípio VIII) ao garantir tempo de estudo e planejamento a esse docente dentro da carga horária para o qual foi contratado. A mesma lei prevê, em seu artigo 41, que a Secretaria Municipal de Educação de Araruna deverá assegurar anualmente, no mínimo, quarenta horas de cursos de capacitação para o corpo docente (id.).

Há uma importância significativa no fato de tais matérias estarem previstas e registradas em lei, pois garantem juridicamente aos profissionais seus direitos e deveres quanto ao trabalho que exercem. Vale ressaltar ainda, que na referida lei municipal, encontram-se garantidas, na carreira do magistério municipal, o ingresso inicial dos docentes concursados em quatro diferentes classes, estabelecidas de acordo com a titulação do candidato; as classes preveem desde o ingresso do candidato com o nível médio (classe A), até aquele portador do título de mestre (Classe D) e oferecem remuneração diferenciada de acordo com a classe em que se ingressa. Cada uma dessas classes, ainda, é constituída de quinze níveis de progressão. Pode-se afirmar, em vista disso, que o município não apenas incentiva uma formação inicial de qualidade, como também assegura o direito à formação continuada, prevendo impacto positivo disso sobre a carreira do docente.

O município de Peabiru apresenta em sua Lei Complementar 07/2011 praticamente os mesmos pontos encontrados na lei municipal de Araruna; os artigos 63 e 64, contudo, especificam algo digno de destaque sobre a formação continuada:

Art. 63. A Rede Municipal de Ensino, no cumprimento do disposto no Artigo 67 da Lei Complementar nº 9.394/96, envidará esforços para implementar programas de formação continuada para o desenvolvimento e atualização dos profissionais do magistério.

Art. 64. A implementação dos programas de formação continuada de que trata o Artigo 67 da Lei 9.394/96, considerará:

I - A prioridade em áreas curriculares que apresentem deficiências.

II - A situação funcional dos profissionais, de modo a priorizar os que terão maior tempo de exercício a ser cumprido na Rede Municipal de Ensino.

III - A utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação à (sic) distância. (PEABIRU PR, 2011).

Além de essa lei prever quase que os mesmos itens relativos ao ingresso e permanência do docente no magistério municipal, como o fez da lei do outro município ora aqui elencado, ela também disciplina de que forma se dará o implemento da formação continuada por intermédio da aplicação de alguns critérios, o que demonstra haver um norte definido, porém não define claramente de onde surgirão as demandas que definam esses rumos, se da parte apenas da secretaria municipal de educação ou se dá parte dos docentes que integram o magistério do município. O melhor seria sempre haver um diálogo entre esses dois sujeitos fundamentais para que a implementação possa ser feita de maneira significativa e coerente.

De qualquer maneira, as leis, por melhor que sejam, não conseguem abrigar todas as peculiaridades de um tema, nem definir todas as aplicações em múltiplos contextos, isso se dá a partir da interpretação jurídica que dela se faz, capaz de tratar de singularidades a partir do todo. É louvável que esses dois municípios apresentem leis que regulem e assegurem um plano de carreira para o magistério, bem como prevejam a valorização da formação inicial e da continuada em suas linhas. Isso demonstra haver seriedade e compromisso do poder público de tal esfera com os seus docentes e com toda a comunidade escolar.

Na sequência desta exposição, pensando-se na continuidade da formação docente e na carência sempre explícita em relação ao uso de tecnologias digitais educacionais em sala de aula, importa investigar qual o papel relevante

dessas tecnologias no ensino. Brito e Purificação (2015) defendem na formação inicial e continuada do docente “o uso dos recursos tecnológicos que possam apoiá-lo em sua atuação na sala de aula e na dinâmica de investigação de suas próprias práticas” (p.18).

Nesse caminho cumpre entender as dificuldades por que passam os docentes na hora de utilizá-las não somente como ferramentas que auxiliem na solução das burocracias cotidianas (algo já superado em grande parte), mas, antes de tudo, como elementos constitutivos do processo de aprendizagem e ensino, conectados à conjuntura digital da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de campo que se realizou nasceu, antes de tudo, do interesse que a pesquisadora tem na área da educação, voltada para as práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, área de seu trabalho há mais de trinta e cinco anos. Teve origem em especial, na vontade de compreender o motivo de haver, em seu entendimento, uma separação entre a teoria sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula e a prática vista em sua realidade enquanto educadora. Algo que se revela, portanto, como uma necessidade de um constante pensar e reavaliar seu papel como docente, parte de um coletivo, dentro do campo educacional específico.

A motivação nasceu tanto da angústia de se perceber num mundo em constante e rápida mudança, quanto da esperança em desejar dias melhores na educação dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.

Não se pensou no tema abordado neste trabalho pelo fato de ele se mostrar atual e inevitável na conjuntura do presente século, mas, principalmente, para se colocar o docente no foco principal de abordagem, identificando seu papel neste processo, procurando compreender algumas de suas inquietações acerca daquilo que o rodeia no seu mundo de trabalho. Por isso, tem-se ciência de que a presente pesquisa, delimitada no recorte geográfico definido de dois municípios do interior do Paraná, não tem o objetivo

de apresentar respostas definitivas sobre complexos problemas que permeiam a educação tanto no âmbito regional quanto no nacional. Trata-se de uma reflexão sobre o relacionamento do docente com as tecnologias digitais em sala de aula, com a intenção de analisar, antes de mais nada, as percepções docentes sobre uso de tecnologias digitais em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental para docentes desta etapa da educação formal.

Centralizar a figura do docente nesta pesquisa permitiu que toda a dissertação fosse estruturada em torno desse sujeito, cuja presença foi fundamental e sem a qual não se estabeleceria como possível a obtenção de resultados tão sensíveis sobre esta realidade. Para tanto, o primeiro capítulo versou basicamente sobre a formação inicial e continuada dos docentes. Essa abordagem permitiu enxergar a raiz do problema no que diz respeito ao uso ou não de tecnologias digitais em sala de aula, tornando evidente que esse ponto não está ligado apenas à vontade ou não do docente de fazer usos delas - este o menor dos problemas, diga-se de passagem - mas sim a todo um processo de constituição e de permanência desse profissional no campo em que escolheu trabalhar. O segundo capítulo, atrelado intimamente ao primeiro, procurou trazer uma discussão sobre o que seriam as tecnologias, as tecnologias digitais e sua acessibilidade em sala de aula. Tal abordagem revelou também que mesmo isso excede a questão do mero uso de um artefato ou outro em sala de aula, pois depende, inicialmente de políticas educacionais e investimentos que permitam o acesso tanto ao bem físico quanto à formação do humano que o opera. Esta questão está enraizada dentro de uma cultura política que, em geral, encara a educação como uma despesa e não como um patrimônio indispensável de se desenvolver para que se garanta o também desenvolvimento do país.

Os demais capítulos, se constituíram como o centro de trabalho um científico, uma vez que expõem tanto a metodologia que foi empregada na pesquisa - a da pesquisa de campo qualitativa com GFs - quanto a forma como esta foi analisada. Vale explicar que a escolha pelos GFs se deu, para além da praticidade que permite, no intuito de valorizar a ideia de conjunto, de classe

a que os docentes pertencem. Embora se tenha falado na autonomia que esse profissional deve desenvolver, também se abordou que tal autonomia só tem sentido maior se socializada, compartilhada e discutida entre os pares - algo indispensável para o crescimento do docente.

Retoma-se a questão norteadora da pesquisa: quais as percepções dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o uso de tecnologias digitais? Os resultados foram animadores, uma vez que apontaram, antes de mais nada, que o docente dos anos iniciais do ensino fundamental das localidades pesquisadas possui um comprometimento com o seu trabalho e que, em geral, encontra-se atento às mudanças que ocorrem a seu redor, em caso específico, com o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Ele tem vontade de mudar, mas muitas vezes desconhece os caminhos pelos quais isso pode vir a se operar, ignorando, por vezes, a profundidade que pode atingir. Isso não se pode resolver por mão única, delegando-se apenas ao mestre a responsabilidade de operação das mudanças capazes de vir com o uso de tecnologias digitais. É preciso, que vontade, conhecimento político e investimento comprometido caminhem lado a lado com a comunidade escolar. Cumpre ressaltar que estes resultados são oriundos de uma pesquisa científica que, dada as escolhas da equipe de pesquisa, possui limitações, entre elas, refletir as percepções de uma amostra do magistério de população específica, de um estado específico e, portanto, não podem ser generalizados a nível de Brasil. Outras populações, em cenários diferentes, podem ser estudadas por pesquisadores no futuro, a fim apresentar um panorama comparativo da questão da qual aborda este trabalho.

A educação se coloca como o maior patrimônio de uma nação e extrapola a percepção financeira no caso do uso de tecnologias digitais na prática pedagógica. Ela deveria estar na preocupação de toda a sociedade que se pretenda mais igualitária, desenvolvida e humanizada. Se essa sociedade lhe ignorar a importância e não lutar por ela enquanto bem comum, cultural e universal, essa mesma sociedade traz a si mesma a condição do atraso e, por que não, do retrocesso. É necessário pensar e discutir, constantemente, uma educação inclusiva na qual as tecnologias digitais sejam compreendidas como

grandes auxiliares na construção de outras formas de se ensinar, de aprender e de se inserir no mundo, afinal o que se deseja é a formação de um ser humano capaz de dialogar com o seu tempo, de se reconhecer e de se ressignificar no meio do qual faz parte, compreendendo e respeitando a diversidade do outro em todas as áreas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.J. de; ALMEIDA, S. do C. D. de; FERNANDES-JUNIOR, A.M. Cultura digital na escola: um estudo a partir dos relatórios de políticas públicas no Brasil. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 603-623, 2020.

ALVES, D. C. L. A percepção dos professores sobre o uso das mídias e tecnologias na prática docente e suas contribuições no IFSULDEMINAS. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências. Rio Claro, p. 122. 2019.

ARARUNA. Lei nº 1540, de 07 de maio de 2010. Reformula o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal e dá outras Providências. Araruna, PR: Câmara Municipal, 2010, p.2.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, E. S. de S. Políticas de Formação Docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. Revista Brasileira de Educação v.20 n.62 julset 2015, p.679 - 701.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, nº2, p.271-286. jul./dez.2003.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da educação tecnológica. 2ª ed. rev. e atual. Florianópolis: ed. da UFSC, 2010.

BRASIL. Portaria CAPES 17/2009. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. Educação e novas tecnologias: um (re)pensar. 2ª ed. Curitiba: editora InterSaberes, 2015.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade: Campinas*, vol. 31, nº113, p.1355-1379, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GÓMEZ, G. O. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 23, p. 57-70, 2002.

GONDIM, S.M.G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Trad. Attílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOOGLE CORP. Google Forms. Mountain View, EUA: 2018. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LACERDA, A. F. C. Tecnologia na educação: A Formação de Professores para o uso de Ferramentas Tecnológicas em Sala de Aula. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2017.

LEITE, Lígia Silva. (Coord.). Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula. 2. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

LEANDRO, D. C; WEISSHEIMER, J. Percepções e usos de tecnologias digitais no ensino de inglês como L2 no NuLilsF em Natal-RN. Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 21, n. 2, maio/agosto, 2019.

LIMA, Maria de Fátima. Formação dos professores para a inserção das mídias em sala de aula: uma proposta de ação, reflexão e transformação. Holos, Ano 29, v.3, p.100-110, junho, 2013. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article>. Acesso em 20.07.2024.

LIPOVETSKY, Gilles, SERROY, Jean. A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo; Companhia das Letras, 2011.

MANARA, A. S. Formação de professores e tecnologias em tempos de ensino remoto: Mudanças necessárias. Research, Society and Development, [S.l.], v. 10, n. 9, 2021.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?. Educação: Porto Alegre, vol.34, nº.1, p.75-85, jan-abril 2011.

MICROSOFT CORPORATION. Microsoft Word. Redmond, EUA: 2019. Versão 16.0,

NISHI, J.M.; SLINKSKE, J.; LOBLER, M.L. O uso pedagógico das TICS: As percepções dos docentes diante sua competências tecnológicas. Revista Espacios, [S.l.], v. 38, n. 15, 2017.

PAIVA, J. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). Alternativas emancipatórias em currículo. São Paulo: Cortez, 2004. p.29.

PEABIRU. Lei Complementar 07, de 13 de abril de 2011. Dispõe sobre o Cargo de Carreira e Remuneração do Pessoal do Magistério Público Municipal de Peabiru e dá outras Providências. Peabiru, PR; Câmara Municipal, 2011, p.21.

PÚBLIO JÚNIOR, Claudemir. O docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender. RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v.13. n. 3, p.1092-1105, jul/set, 2018.

ROCHA, T. L. Percepção do professor acerca do uso das mídias e da tecnologia na prática pedagógica. Cadernos da FUCAMP, Campinas, v.10, n.13, p.1-10, 2011.

SANTOS, V.G. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 99, n. 252, p. 331-349, maio/ago. 2018.

SARAMAGO, José. Memorial do Convento. 32ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, vol.14, nº40, jan-abril 2009.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. Currículo: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009.

VICENTE, K. Homens e Máquinas. Trad. Maria Inês Duque Estrada. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

Recebido em: 17/09/2024

Aprovado em: 04/02/2025

Publicado em: 06/10/2025