



**TRABALHO DOCENTE E TDIC:
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE
ASSENTAMENTO DE SC**

**TEACHING WORK AND TDIC:
EMERGENCY REMOTE TEACHING IN PUBLIC INSTITUTIONS OF SC SETTLEMENT**

**LABOR DOCENTE Y TDIC:
ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE ASENTAMIENTO
RURAL SC**

Eduardo Menegais Maciel¹
Ana Maria de Oliveira Pereira²

RESUMO

O presente artigo é parte da pesquisa de dissertação que teve como objetivo investigar os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, e de que forma contribuíram e influenciaram para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial em tempo de pandemia em instituições de ensino de assentamento de Santa Catarina. Especificadamente, apresenta discussões e reflexões acerca do processo de formação dos professores de Língua Portuguesa em relação às TDIC para desenvolver o trabalho docente durante as aulas e atividades remotas emergenciais nas instituições investigadas. Foram entrevistados professores de Língua Portuguesa que atuam nas instituições investigadas, localizadas em área de assentamento e que se integram as esferas municipal, estadual e federal, situadas num raio de aproximadamente 500 m². Coerente a uma base teórica e epistemológica freireana, dialoga com perspectivas libertadora e emancipatória e assume o materialismo histórico-dialético como método e concepção metodológica para tratamento do objeto. Sobre formação dos professores relativa às TDIC mostra fragilidades nesse aspecto, explicitando que os cursos não ofereceram sólida formação no que tange às TDIC no contexto educativo para desenvolver o ensino remoto emergencial, desenvolvidos em caráter técnicos, procedimentais, sem considerar que as tecnologias na educação vão além do caráter instrumental, mas devem possibilitar o processo criativo para o desenvolvimento de novas tecnologias. Ainda, é necessário que formações e saberes relativos às TDIC sejam pensados e incorporados às práticas docentes em íntima relação com o contexto educativo e pedagógico, pois não podem ser autoaplicáveis no campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: TDIC. Ensino remoto emergencial. Formação de professores. Saberes docentes. Língua Portuguesa. Pandemia.

ABSTRACT

This article is part of the dissertation research that aims to investigate the knowledge of Portuguese Language teachers, regarding the use of digital information and communication technologies, and how they contributed and influenced the development of emergency remote teaching in times of pandemic in educational institutions in the settlement of Santa Catarina. Specifically, it presents discussions and reflections about the process of training

Submetido em: 26/11/2023 – **Aceito em:** 06/08/2023 – **Publicado em:** 13/12/2023

¹ Mestre em Educação e professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5364763097314039>

² Mestre e doutora em Educação; professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Chapecó. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4184522973273476>



Portuguese Language teachers in relation to TDIC to develop teaching work during classes and emergency remote activities in the investigated institutions. Portuguese teachers were interviewed who work in the investigated institutions, located in a settlement area and which integrate the municipal, state and federal spheres, located within a radius of approximately 500 m². Consistent with a Freirean theoretical and epistemological basis, it dialogues with liberating and emancipatory perspectives and assumes historical-dialectical materialism as a method and methodological conception for the treatment of the object. About teacher training on TDIC shows weaknesses in this aspect, explaining that the courses did not offer solid training regarding TDIC in the educational context to develop emergency remote teaching, developed in a technical, procedural character, without considering that technologies in education will beyond the instrumental character, but must enable the creative process for the development of new technologies. Still, it is necessary that training and knowledge related to TDIC be thought and incorporated into teaching practices in close relationship with the educational and pedagogical context, as they cannot be self-applied in the educational field.

KEYWORDS: DICT. Emergency remote teaching. Teacher training. Teaching knowledge. Portuguese language. Pandemic.

RESUMEN

El artículo es parte de la investigación de disertación que tiene como objetivo investigar el conocimiento del conocimiento de la lengua portuguesa, relacionado con el uso de las tecnologías de la información, y cómo los profesores y profesores de enseñanza a distancia investigan para el desarrollo de emergencia en tiempo de pandemia de comunicación en instituciones de enseñanza en el asentamiento. de Santa Catarina. Específicamente, presentamos y estudiamos el proceso de formación de profesores de lengua portuguesa en relación con TDIC para desarrollar el trabajo docente durante las clases y las actividades de emergencia investigadas. Eran profesores de lengua portuguesa que actúan en áreas de asentamiento y están integrados como instituciones municipales, estatales y federales, ubicados en un área de aproximadamente 500 m². Consecuente con una base teórica y perspectivas epistemológicas freireans, dialoga con el materialismo liberador y emancipador y asume el materialismo histórico-désico como método y creación metodológica para el tratamiento del objeto. Sobre los docentes relacionados con la formación de TDIC, enseñan que los cursos no ofrecen formación continua para desarrollar el aspecto educativo a distancia de emergencia, desarrollado en un carácter técnico, procedimental, sin considerar que la enseñanza como tecnologías en el contexto va desde el carácter instrumental, sino pueden permitir más allá del proceso la creatividad para el desarrollo de nuevas tecnologías. Aún pedagógico, es necesario que la formación y los conocimientos relacionados con las TDIC sean reflexivos e incorporados a las prácticas en relación al contexto educativo y pedagógico, ya que no pueden ser autoaplicados en el ámbito íntimo.

PALABRAS CLAVE: TDIC. Enseñanza remota de emergencia. Formación de profesores. Enseñanza del conocimiento. Lengua portuguesa. Pandemia.

GÊNESE E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Março de 2020 trouxe a necessidade de muitas adequações nos diversos seguimentos da sociedade. A pandemia provocada pelo novo Coronavírus COVID-19 fez com que muitas instituições tivessem que se adaptar após ser evidenciado que umas das principais medidas de prevenção era o isolamento social, e para o meio educativo não foi diferente.

Segundo Marx (1978, p.130) “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Com base nessa afirmação de Marx e coerente a uma concepção dialética, a presente investigação concebe e reconhece o gênero humano como um ser social por natureza e que não pode ser privado de conviver em sociedade.



Assim, o ‘isolamento social’ adotado pelas instituições no período que as escolas estiveram fechadas é um isolamento mais físico do que social. Contudo, nessa temporalidade da pandemia, a terminologia mais utilizada em documentos nacionais e internacionais trouxeram essa denominação como meio de prevenção ao Coronavírus – ‘isolamento social’, e é esse também o motivo pelo qual vem sendo utilizado dessa forma na investigação.

Por um grande período as aulas deixaram de acontecer presencialmente. Necessitou-se de um novo meio e uma nova organização escolar para que os alunos pudessem manter o contato com o conhecimento, o ensino, o conteúdo e os professores. Professores e professoras desafiaram-se a planejar e construir suas aulas e atividades a partir de plataformas digitais e recursos não tão convencionais no passado; na modalidade do ensino remoto emergencial, com auxílio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Através da portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, publicada pelo Ministro da Educação da época Abraham Weintraub, no diário Oficial da União (2020), acontece “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus”. O decreto autoriza as instituições de ensino a substituir as disciplinas presenciais por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios, estando autorizados, nesse primeiro momento, a exercer as atividades nesses formatos até a data de 31 de dezembro de 2020, sendo editadas outras portarias mais adiante.

Assim, as instituições de ensino, de portas fechadas, tiveram de construir possibilidades para que o conteúdo das aulas chegasse aos alunos dessas instituições em suas respectivas casas. Nesse sentido, dada toda essa mudança no contexto educativo, houve a necessidade de uma série de adequações pedagógicas também. Pensando nesse contexto, torna-se difícil imaginar como se concebeu todo o processo para que os alunos de diferentes instituições pudessem acessar o conhecimento e o ensino escolar, tendo em vista que isso nunca tinha acontecido até março de 2020 na história da Educação brasileira e também mundial.

Dado esse contexto, as tecnologias digitais da informação e da comunicação foram aliadas das instituições de ensino em tempo de isolamento social. Num contexto de pandemia provocado pelo novo Coronavírus, a partir da modalidade de atividades remotas emergenciais, a escola e as famílias tiveram de recorrer às TDIC para garantir o acesso do conhecimento escolar aos alunos. Nesse sentido, os professores desenvolveram sua prática num modelo *home office* e os alunos, em suas respectivas casas, estudaram nessa dinâmica.

Os professores utilizaram diferentes meios e recursos, muitas vezes pessoais e adquiridos com seu próprio recurso financeiro, em suas respectivas casas, para criar condições possíveis dos



alunos acessarem os conteúdos escolares. Computadores, celulares, tablets, conectados às plataformas digitais, redes sociais, dependendo dos instrumentos que cada natureza das instituições optou para operar neste momento de isolamento social e das condições de acesso dos alunos.

O isolamento social provocado pela pandemia do novo Coronavírus trouxe à Educação diferentes mudanças no que tange a organização estrutural e pedagógica escolar. Assim, a partir da modalidade atividades remotas emergenciais os alunos tiveram acesso ao ensino escolar e, os professores, o desafio de desenvolver o trabalho docente nessa modalidade.

Dessa forma, nessa temporalidade, as TDIC foram ainda mais presentes e necessárias no contexto educativo, sobretudo como recursos didáticos e pedagógicos dos professores, contexto que implicou o delineamento da problemática da presente pesquisa acerca dos saberes dos professores Língua Portuguesa para utilizar esses recursos durante as atividades remotas emergenciais, em instituições de diferentes naturezas, situadas em área de assentamento.

CONCEPÇÃO E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

O presente artigo é resultado de discussões desenvolvidas em uma categoria de análise que buscou compreender o processo de formação dos professores de Língua Portuguesa, das instituições investigadas, em relação às TDIC, para desenvolver o trabalho docente durante as aulas e atividades remotas emergenciais, sendo parte de uma pesquisa de dissertação que buscou responder o seguinte problema: **em que medida os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativos aos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, contribuíram e influenciaram para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais, em tempo de pandemia, nas instituições de ensino do Assentamento José Maria - Abelardo Luz/SC?**

Como objetivos específicos têm-se: a) conhecer a formação dos professores de Língua Portuguesa em relação ao uso das TDIC para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais; b) compreender o processo de implementação das atividades remotas emergenciais para as aulas de Língua Portuguesa; c) investigar os recursos tecnológicos digitais utilizados pelos professores e disponibilizados pelas instituições para o desenvolvimento das atividades remotas emergenciais de Língua Portuguesa; d) identificar como os saberes dos professores de Língua Portuguesa, relativo aos usos das TDIC, pode contribuir e influenciar no desenvolvimento das atividades remotas emergenciais em tempo de isolamento social.

Coerente a uma base teórica e epistemológica freireana, e sobre a qual nos é possível apontar para uma pesquisa que dialoga com a perspectiva libertadora e emancipatória, a presente investigação assume o materialismo histórico-dialético como método e concepção metodológica para tratamento do objeto.

A dialética para Frigotto (1987) articula-se aos planos da realidade e histórica, sobre forma de trama de relações que são contraditórias e conflitantes de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Ainda, segundo o autor, “o desafio desse pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real (FRIGOTTO, 1987, p. 75)”.

Nesse sentido, o movimento dialético parte da realidade empírica, e baseado nas experiências busca chegar ao concreto, na realidade. Para Gasparin e Petenucci (2008, p.05), a realidade empírica é baseada na experiência, uma fase inicial do objeto e, através de abstrações e reflexões que são as teorias na elaboração do pensamento chega-se ao que denomina de concreto pensado, que é a compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações.

Tendo em vista que a pesquisa envolve seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, processo sob o número do CAAE 53198221.6.0000.5564, sendo aprovado pelo parecer consubstanciado nº 5.200.177, emitido em 13 de janeiro de 2022. Na figura abaixo tem-se o desenho do percurso metodológico adotado.



Figura 01: Desenho da estratégia metodológica
Fonte: o autor: (2021)

Abaixo tem-se a imagem aérea das instituições investigadas, situadas numa área de assentamento de reforma agrária de Santa Catarina, a qual ilustra o lócus de investigação desta pesquisa. **O círculo em preto**, Erro! Fonte de referência não encontrada., envolve as três instituições, as quais estão situadas aproximadamente num raio de aproximadamente 500 metros.

**Figura 1** - Comunidade Assentamento José Maria

Fonte: GuiaTem Abelardo Luz (2013)

Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, e os docentes que participaram da pesquisa atuam como professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental, médio, médio profissionalizante e superior, instituições que atendem uma área de 22 assentamentos, com aproximadamente 1500 famílias, contemplando ainda outros municípios como Passos Maia, Vargêão, Bom Jesus, Vargem Bonita, Água Doce, Campos Novos, entre outros, do mesmo modo aos povos indígenas Kaingang e comunidade quilombola localizadas nas proximidades das instituições.

SABERES DOCENTES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Para Sampaio e Leite (1999), a tecnologia na área educacional deve servir à escola de modo que atenda às necessidades humanas na era da informação. Assim, para que a articulação desse suporte tecnológico com a educação possa se concretizar, as autoras consideram que o professor deve dominar e acreditar que possam servir de recurso no seu “fazer pedagógico” e possibilitar condições que se integram às suas práticas docentes. Dessa forma o professor estará criando condições para que o aluno, em contato com os recursos disponíveis nas tecnologias digitais, consiga lidar com esse instrumento e utilize na construção do conhecimento como meio articulador em seu processo de ensino.

Nesse sentido, ao professor cabe conhecer as tecnologias e como elas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de suas atividades profissionais docentes – no seu

fazer pedagógico. Pereira (2019, p.104) diz que, para o professor utilizar as TDIC é necessário “saber como desenvolver determinado assunto tendo como recurso as tecnologias digitais”, sendo necessário o conhecimento sobre sua utilização, o que se denomina como letramento digital, conceituado pela autora como:

A condição que ele desenvolve, a partir do conjunto de suas práticas sociais, para acessar, ler, escrever, gerenciar, avaliar e interpretar de maneira crítica as informações disponíveis nos recursos digitais de diferentes suportes, bem como possuir noções básicas de instalações e funcionamento dos equipamentos, para com isso fomentar possibilidades de novas aprendizagens, possíveis mudanças de discurso ideológico e uso adequado das TDIC para efetiva construção do conhecimento com vista à inclusão social dos indivíduos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem na escola (PEREIRA, 2019, p. 110).

Assim, o letramento digital dos professores pode ser um grande potencializador, possibilitando mudanças positivas no desenvolvimento da aprendizagem e na inclusão social dos estudantes, pois é na escola que grande parte dos alunos com condições sociais e econômicas menos favoráveis têm acesso às TDIC (PEREIRA, 2019, p.109). Todavia, ser letrado digitalmente é muito mais do que ter o domínio técnico para utilizar as tecnologias digitais.

É ter condições de integrá-las às atividades, de maneira que sua utilização seja um acontecimento natural, que leve o usuário a construir conhecimento, que tanto pode ser acerca da própria tecnologia, como de outros assuntos que permeiam a atividade de cada um (PEREIRA, 2019, p. 106).

Nessa perspectiva, é evidente que desenvolver determinado assunto a partir de recursos tecnológicos digitais demanda mobilizar saberes, conhecimentos e reflexões sobre as tecnologias a partir de uma perspectiva crítica desse processo; não como meros instrumentos de uso prático e técnico. Segundo Conte e Habowski (2019, p.38), as tecnologias fazem parte do agir pedagógico e da construção do conhecimento na contemporaneidade, e para isso,

[...] é preciso uma revisão constante dos meios tecnológicos e da noção de mundo, uma vez que estão permeados de ideologias seguidamente produtos de uma vontade particular do capitalismo e, ao invés de nos possibilitarem uma formação humanizada e emancipada, podem nos conduzir a uma lógica alienante.

Por conseguinte, os saberes relativos às TDIC, nessa perspectiva, não se dissociam do campo educativo e das concepções críticas defendidas na presente investigação, assim como também se integram aos saberes emergentes aos profissionais docentes. Dessa forma, concebe-se como saberes docentes relativos às TDIC os saberes que os professores têm sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação e como esses saberes são incorporados e associados às práticas dos docentes, em íntima relação com o campo educativo e pedagógico de docentes como profissionais da educação.

Os saberes dos professores são definidos por Tardif (2014) “como profundamente sociais”, e tratando-se dos saberes relativos às TDIC também são saberes essencialmente sociais porque são oriundos de diversas temporalidades da vida social dos professores. Esses saberes permeiam a vida dos professores



desde o momento em que, ainda fora da sua existência no campo educativo eles já conhecem e operam com essas tecnologias digitais até o momento que integram às suas práticas pedagógicas no trabalho docente, tornando-os objetos de pesquisa, estudo e busca constante por formação continuada.

Deste modo, para parte dos docentes, os saberes que eles têm sobre as tecnologias digitais são advindos de cursos técnicos, onde aprenderam de forma autônoma para atender as demandas do mercado profissional, ou buscaram ajuda de amigos, familiares e pessoas que tem mais familiaridade com esses meios, muitas vezes, sem nenhuma aproximação e relação com o campo da educação e à docência.

Pereira (2019, p. 106) enfatiza que “saber como as TDIC podem ser utilizadas como um meio pelo qual será possível a construção do conhecimento é ainda um desafio para os professores”, contexto que evidencia cada vez mais emergente necessidade de formação de professores no que tange às TDIC no campo educativo, pois para a autora, utilizar as TDIC na educação formal não é tarefa simples, é necessário formação aos professores, ter equipamentos de qualidade disponíveis e busca pela mudança por parte dos profissionais envolvidos (PEREIRA, 2019, p. 108).

Assim, importante é problematizar que os saberes dos professores relativos às TDIC interagem àquilo que Tardif (2014) apresenta que é impossível “compreender a natureza dos saberes dos professores sem colocá-los em íntima relação com o trabalho desenvolvido pelos professores cotidianamente” em seu espaço de atuação. Desse modo é passível de partirmos da compreensão que os saberes dos professores acerca das TDIC também são aquilo que se conhece, sabe, faz, busca, estuda, pesquisa sobre TDIC no contexto educativo, em íntima relação com a docência.

Dizer que esses saberes são oriundos somente do conhecimento adquirido em forma de cursos técnicos sem nenhuma relação com o ensino escolar, ou até mesmo nas experiências historicamente acumuladas, pode reduzir as TDIC a meras ferramentas que só conhecendo sobre suas funcionalidades podem ser introduzidas no contexto educativo sem nenhuma formação, reflexão, criticidade, planejamento e intencionalidade.

Outro aspecto que precisa ser problematizado são os usos das TDIC como meros instrumentos reprodutivos e ilustrativos de conteúdos. Na mesma medida em que as concepções críticas repelem estratégias que se resumem a meras repetições e memorizações, é importante que não se compreenda as TDIC como meras ferramentas utilizadas como meio para troca de suporte, reprodução de aulas, conteúdos e atratividade.

Para Pereira (2019, p.90), as TDIC no âmbito educativo necessitam ser concebidas como recursos pedagógicos, e recursos que precisam ser conhecidos e explorados, pois estão disponíveis através de vários suportes tecnológicos: tablets, notebooks, celulares... Porém, esses suportes por si só não trazem mudanças significativas ao processo de ensino-aprendizagem, mas sim a utilização das tecnologias presentes neles “com intenção de aprendizagem, ou seja, com planejamento, com projeção de possíveis resultados, como utilizar e principalmente a escolha das tecnologias pelo usuário” (PEREIRA, 2019, p. 90).

Além da perspectiva dos usos das tecnologias na educação no que tange o conhecimento dos professores sobre elas, outra dimensão que precisa ser analisada e problematizada é a presença de estrutura adequada para que os professores tenham acesso a esses recursos pedagógicos. Para Moran,

Conforto, ponto de Internet e projetor multimídia vão tornando-se fundamentais para combinar atividades de pesquisa, de comunicação; atividades de organização e de mobilização, de síntese e de busca de novas perspectivas. O professor passa de uma “babá”, de dar tudo pronto, “mastigado”, para ajudar o aluno, de um lado, na organização do caos informativo, na gestão das contradições dos valores e visões de mundo, enquanto, do outro lado, o professor provoca o aluno, o “desorganiza”, o desinstala, o estimula a mudanças, a não permanecer acomodado na primeira síntese (MORAN, 2004, p.350).

A partir desse contexto, é possível compreender que a utilização dos recursos tecnológicos demanda diferentes aspectos que vão desde estrutura adequada, o que é problemático para grande parte das instituições brasileiras, até a mobilização de saberes docentes para operar esses meios, que demanda formação inicial e continuada. Conforme destaca Pereira (2019, p. 90-103), o acesso às TDIC não garante transformações, mas mudanças são possíveis a partir da reflexão crítica entre docentes e discentes, e que o uso das tecnologias por docentes vai muito além de ferramentas que possibilitam ver imagens e textos, mas podem trazer mudanças significativas que potencialize “o pensamento crítico, a resolução de problemas, a autonomia, enfim, a inserção do indivíduo como protagonista na sociedade”.

Para Freire (1996, p. 23) “não há docência sem discência”, pois o professor não é o único detentor do conhecimento e os alunos não são meros sujeitos receptores, mas sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, pode ser pertinente o reconhecimento por parte dos docentes que as TDIC não sirvam de ferramentas de transmissão e reprodução, pois numa perspectiva crítica as TDIC possibilitam ao aluno e ao professor a construção do conhecimento que reforça constantemente a criatividade, a autonomia e a criticidade, numa condição de dialogicidade constante. Sobre refletir criticamente sobre as tecnologias, nas palavras de Freire (2009, p. 133) “o que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia”.

Podemos compreender que, os saberes dos professores relativos às TDIC, ancorados numa perspectiva crítica, podem possibilitar uma maior afinidade aos objetivos pedagógicos, estando a serviço da educação, do professor e do aluno, utilizada de forma consciente e crítica e construindo conhecimento em conjunto onde ambos aprendem e ensinam constantemente.

Assim, quando o docente assume perspectivas que incentivam a autonomia e a criticidade de seus alunos, cada vez mais, conscientemente, vai deixando a condição de transmissor e assume-se como mediador na construção do conhecimento, imunizando-se daquela concepção bancária de educação em que “o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes” e o “educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (FREIRE, 1983, p.38).



Todavia, embora nos últimos anos diversos contextos evidenciam a necessidade da familiaridade entre profissionais da educação e as TDIC, esses saberes não podem ser entendidos e atrelados à docência como uma utilização superficial, sem reflexões relacionadas aos usos dessas tecnologias, principalmente quando se trata do uso na mediação da construção do conhecimento no contexto educativo. Portanto, a reflexão em torno dos saberes docentes relativos às TDIC contribui para a percepção de que é imensamente importante compreender esses saberes de forma crítica; ao contrário de perspectivas puramente técnicas e instrumentais, que compreende esses saberes ao fato de, simplesmente, manuseá-las e operá-las.

FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E AS TDIC: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DAS INSTITUIÇÕES INVESTIGADAS?

Buscou-se, através das entrevistas, compreender o processo de formação dos professores de Língua Portuguesa, das instituições investigadas, em relação às TDIC, para desenvolver o trabalho docente durante as aulas e atividades remotas emergenciais. Também, como as instituições ofereceram e contribuíram com a formação dos professores nessa perspectiva para desenvolver o trabalho docente durante o ensino remoto emergencial. No quadro a seguir apresenta-se a categoria analisada: saberes dos professores de língua portuguesa, relativos às TDIC, para desenvolver o trabalho docente durante as atividades remotas emergenciais. O quadro foi formulado a partir dos passos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), com unidades de registro, de contexto e categorias de análise.

UNIDADES DE REGISTRO
Dificuldades decorrente a falta de formação
Não tinha na formação inicial
Formação sobre as tecnologias
Formação oferecida pelas instituições
Ajuda de amigos, colegas e de forma autônoma
Formação prática; tutoriais, videoaulas, “passo a passo”
Contribuição parcial
Espaço de tempo curto
Formação sobre ensino remoto emergencial
Formação para o uso das tecnologias no contexto educativo
UNIDADE DE CONTEXTO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UTILIZAR AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCATIVO

**CATEGORIA**

**SABERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA,
RELATIVOS ÀS TDIC, PARA DESENVOLVER O
TRABALHO DOCENTE DURANTE AS ATIVIDADES
REMOTAS EMERGENCIAIS**

Quadro 01 – Síntese da categoria – análise de conteúdo

Fonte: o autor (2022)

No que se refere a formação inicial dos professores investigados sobre as TDIC, realizou-se os seguintes questionamentos: como aprendeu utilizar os recursos tecnológicos digitais da informação e comunicação? Foi na formação inicial? Sobre isso, temos as seguintes repostas:

Prof01 - Não, não tive nada. Tive que buscar sozinha, procurar entender, tive que estudar primeiro para entender.

Prof02 - Na verdade durante a graduação eu não tive nada disso, não sei se é porque eu já me formei faz bastante tempo. Hoje eu não sei como é que são, mas realmente, na graduação não tinha essa preocupação. Antes da pandemia eu já usava as tecnologias, para montar eslaides, coisa assim, mas isso aí eu aprendi de forma autônoma, nunca fiz um curso, foi aprendendo com algum colega e pesquisando.

Prof03 – Eu fiz o curso de Português, me formei bem jovem, 1987 [...]. Depois de um certo tempo, acho que uns dez anos, eu retornei para universidade para fazer o curso de (conteúdo sensível). Aí tudo era diferente, existia o computador que não existia antes, tudo era diferente, existia a pesquisa que não existia antes, os projetos de pesquisa, toda uma realidade que eu não conhecia. Foi desafiador, não vou dizer que isso foi fácil, mas eu me obriguei a buscar esse conhecimento por conta própria. E a partir do momento que eu fiz isso, a partir do envolvimento com os grupos de pesquisa também, porque a universidade federal nos oferece uma vivência de pesquisa muito grande para quem tem interesse, e nos projetos de pesquisa se aprende muito. Então a partir da graduação do (conteúdo sensível) eu comecei a utilizar timidamente o computador, mas mais efetivamente quando eu tive que fazer o trabalho final de curso. Eu comecei a fazer, mas eu não sabia nem ligar o computador, pedia para meu filho ligar e deixar ligado antes de ir para escola. Então, realmente, foi um desafio que por conta própria eu venci, pela necessidade. A partir daquele momento que eu fiz aquele TCC eu entro no mestrado, já era outra realidade, fui mexendo no computador pela necessidade que tinha. Fui aprendendo, aprendendo [...].



Prof04 - Tive oficinas de informática na graduação para trabalhar com o Word, principalmente com o Word. Não fiz nenhum curso específico para utilizar as tecnologias durante as aulas.

Explicita-se a formação inicial dos professores sobre as TDIC e mostra o quanto frágeis foram nesse aspecto. Enfatiza-se que, em diferentes temporalidades e instituições, os cursos não ofereceram sólida formação no que tange às TDIC no contexto educativo.

Aqui, pensando nesses conhecimentos como saberes emergentes ao profissional docente percebe-se que foram desenvolvidos de forma autônoma em diferentes práticas sociais, em forma de oficina, pesquisando, com ajuda de amigos, muitas vezes, sem relação com o contexto educativo. Nesse sentido, Tardif (2014) expõe que os saberes dos professores são aquilo que se faz em seu trabalho e sua formação, com íntima relação onde os profissionais estão inseridos: o contexto educativo.

Conforme Kenski (2012), para que as tecnologias digitais possam trazer mudanças no processo educativo elas precisam ser compreendidas pedagogicamente, considerando as especificidades do ensino e da tecnologia. “Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida” (KENSKI, 2012, p. 43).

Assim, há essa difusão entre aprender sobre as TDIC em diferentes práticas sociais de forma autônoma, com ajuda de colegas, familiares, cursos e oficinas que trabalham numa perspectiva mais operacional e depois ajustam e adaptam esses conhecimentos adquiridos através dessas diferentes práticas às atividades docentes de ensino, sem a devida formação e reflexão que as coloque em íntima relação com a docência e o contexto educativo, muitas vezes utilizadas meramente como suportes, trazendo poucos avanços significativos no processo de aprendizagem.

Segundo Pereira (2019), para os professores ainda é um desafio saber como as TDIC podem ser utilizadas para a construção do conhecimento, evidenciando a emergente necessidade de ampliar as condições para que os professores participem de formações nessa perspectiva e possam tornar-se letrados digitalmente. O professor que tem essa condição/formação de letramento digital, além de veicular sua prática pedagógica numa perspectiva emancipadora e crítica, é capaz de proporcionar a inclusão social dos indivíduos e, enquanto cidadão, garantir a produção de sua própria vida material na sociedade (PEREIRA, 2019, p. 106).

Com isso, é importante dimensionar o quanto é importante, necessária e emergente essa formação relativa às TDIC, sobretudo numa perspectiva crítica, para desenvolver o trabalho docente durante o período em que as instituições estiveram com atividades remotas



emergenciais e também nas atividades presenciais. Nessa perspectiva os recursos tornaram-se os meios de interlocução entre professores e alunos, escolas e famílias e, mais do que isso, recursos pedagógicos.

Oferta de formação relativa às TDIC pelas instituições investigadas

Sobre o incentivo e oferecimento de formação pelas instituições, relativo ao uso das TDIC e atividades remotas emergenciais na pandemia, modalidade adotada pelas instituições, fez-se os seguintes questionamentos: a instituição ofereceu alguma formação sobre as TDIC? Teve algum evento ou momento formativo organizado pela instituição? Avalia que essa formação contribuiu significativamente para desenvolver as atividades durante a pandemia? Assim, tem-se as seguintes respostas:

Prof 01 – Não tivemos, tivemos que se organizar e aprender tudo sozinhos. Busquei muito com os colegas professores. Até mesmo os alunos, que as vezes sabiam mais que a gente. Pesquisando sozinha, estudando e buscando vídeos explicativos. No começo foi bem complicado sabíamos usar o celular, mas com coisas básicas. Fazer os vídeos, baixar os programas, foi bem difícil, mas conseguimos buscando informações com colegas, família, e conseguimos atender a demanda. É claro que seria bem melhor que estivessem presencialmente, mas a gente conseguiu fazer o máximo que pode. Formação sobre aulas e ensino remoto não teve. A única coisa que teve foi o PLANCON, que tratava das medidas sanitárias, mas da questão pedagógica não teve nada.

Prof 02 - De início tive que chamar uma pessoa para me ensinar a gravar aulas e postar no You Tube, paguei um moço pra ir até minha casa lá em (conteúdo sensível) e ele me ensinou a gravar. Aí durante a pandemia, essa questão de transmitir, de gravar e de passar a instituição deu algumas formações para gente. Tivemos alguma formação, até de como gravar uma aula pra colocar no You Tube, mas assim, tudo muito rápido, quando eu fui tentar fazer eu não consegui, tive que chamar uma pessoa para ir passo a passo comigo, foi onde eu aprendi. Nós tivemos, até inclusive alguma coisa pra fazer eslaides diferentes, alguns recursos do Power Point, tivemos uma base disso. Foi mais de modo prático mesmo. Inclusive eles passaram tutoriais, de como fazer isso, de como fazer um eslaide diferente, de como fazer a gravação de aula, videoaulas, foi mais no prático mesmo, passando tutoriais no passo a passo, de como executar mesmo, de como montar, de como fazer. A questão da teoria, de falar sobre a importância, isso aí não. Não vou dizer que não contribuíram, mas vou dizer que contribuíram parcialmente, porque assim, como vem tudo junto, foi uma coisa de urgência, a gente passava o dia inteiro e aprendia vários tipos de coisas e tal, mas aprendia muitas coisas de forma muito misturada, que quando vai sentar para fazer a gente já ficava com dúvidas, então alguma coisa



tu lembravas, outras não conseguias mais. Talvez se fosse num espaço de tempo maior, de trabalhar uma por vez e fazendo na prática também, a gente fosse apresentar melhor. Mas assim, como foi muito junto e muito de urgência, elas contribuíram só parcialmente. A gente teve que bater bastante cabeça e errar bastante. Se aquilo ali tivesse sido feito mais pausadamente a gente não teria sofrido tanto, batido tanto a cabeça para conseguir fazer, trabalhar com mais facilidade. Formação sobre aulas de atividades remotas e coisa assim não, mais no uso das tecnologias e coisas assim.

Prof03 - A própria instituição elaborou um curso de formação para os professores, eu inclusive participei como mediadora, não participei da elaboração do material, mas recebi uma formação para atuar direto com os professores, na formação desses professores. Então houve aí mais um tempo sem atividades para que os professores fossem qualificados para isso. Pra mim não teve problema nenhum, participei daquela experiência ali na formação dos professores, mas a gente percebia que para os professores era bastante difícil [...]. Essa formação teve prática e teoria, e como te disse, eu participei como mediadora, era a função. Eles colocavam as coisas no ambiente e a gente ficava responsável por oferecer um chat para tirar dúvidas, para estar em contato com os colegas e auxiliar no que fosse necessário. Eu acho que o material foi bom, mas foram muitas informações de uma vez só. Então a gente sabe que quando tu consegues assimilar as coisas com tempo assim, porque tudo era urgente, e eles estavam preparando essa formação porque o núcleo de educação a distância estava se formando no (conteúdo sensível), então já havia um pessoal que estava pronto para fazer isso em algum momento, mas aí passou a existir um caráter de urgência e eles tentaram dar conta de oferecer várias formas do professor trabalhar só que eu acho que foi muita coisa ao mesmo tempo [...] a forma como o curso foi colocado foi boa, e eles ofereceram mais de uma vez, então aqueles que não puderam fazer numa etapa foi oferecido novamente, foi melhorado inclusive, talvez o tempo... aquele tempo que um curso é necessário para que se possa paulatinamente ir adquirindo aquele conhecimento e colocar em prática. Eles faziam assim, as tarefas eram colocar em prática, então eu achei que foi bem elaborado, o que eu acho é que o tempo não foi suficiente... poderia ter sido mais longo, mas pela urgência não foi, e isso dificultou, porque era muito conhecimento e pouco tempo, e realmente fica complicado. Havia uma parte teórica desde a questão educação e o perfil do aluno de ensino a distância, na verdade era isso que estava sendo, ninguém queria dizer isso, mas era isso que estava acontecendo. Só que era um curso que não era a distância, que não foi pensado para ser a distância, e de repente todo mundo tem que fazer isso na prática. Participaram da elaboração desse curso pedagogos, especialistas em tecnologias, então era uma equipe muito boa que estava preparando, e pessoas com experiência também no ensino a distância. Começou falando da questão do perfil do aluno, do perfil do professor, o que é necessário para fazer esse trabalho a distância, quanto tempo seria o ideal pra gente fazer uma atividade.



Prof04 - Teve algumas lives que explicavam o passo a passo de utilizar a plataforma, o Google Sala de Aula. Muita coisa não era com formação mesmo, a gente se orientava com os próprios professores. Aqueles professores que sabiam mais ajudavam, a gente fez isso na escola.

Referente a oferta de formação para que os professores tivessem melhores condições de desenvolver o trabalho pode-se perceber muitas fragilidades, o que pode ter dificultado mais a atuação do professor nessa temporalidade.

Considerações finais

A partir das falas dos professores percebe-se que essa modalidade precisou ser executada pelos profissionais sem uma grande preocupação das esferas que as instituições competiam, se haviam condições formativas para isso ou não, sem contar a parte estrutural que foram totalmente disponibilizada, organizada e mantida com os recursos próprios dos professores.

Assim, para desenvolver o ensino remoto emergencial os profissionais recorreram a amigos, familiares, tutoriais, colegas que tinham mais conhecimento e habilidades para utilização das TDIC e até mesmo pagando com seus próprios recursos financeiros profissionais para ensinar e auxiliar, sendo uma busca mais autônoma do que oferecida e proporcionada pelas instituições das diferentes naturezas de ensino que atuam.

Dois participantes relataram participar de atividade formativa oferecida pela instituição para desenvolver esse trabalho, e junto com os relatos apresentam suas fragilidades e fragmentações. Percebe-se, nesse movimento, que as formações foram aligeiradas, técnicas e práticas, com muitos conteúdos ao mesmo tempo, contribuindo parcialmente com o processo. Ainda, que esse processo foi de caráter de urgência, oferecido de forma remota, sendo que, segundo os participantes, não seria o mais adequado.

Com isso, outra situação que precisa ser problematizada é a formação técnica sobre as TDIC, em forma de oficinas, tutoriais, passo a passo para desenvolver as aulas a partir de algum recurso tecnológico, reduzindo-os a meras ferramentas de uso prático e técnico. Assim, Kenski (2012) diz que as tecnologias vão além do caráter instrumental e restrito dos usos das tecnologias na escola, pois é hora de alargar os horizontes de todos que a compõe. Ainda, segundo a autora, nessa nova sociedade o que se propõe para educação de todos é “não apenas formar o consumidor e usuário, mas criar condições para garantir o surgimento de produtores e desenvolvedores de novas tecnologias” (KENSKI, 2012, p. 67).

Portanto, nessa perspectiva que se configurou a formação dos docentes para utilizar as TDIC para desenvolver o ensino remoto emergencial mais uma vez se enfatiza a falta de reflexão das tecnologias em íntima relação com contexto educativo. Aqui, recorreremos também a Pino (2003, p. 286), quando afirma “que é um grande equívoco pensar que os modelos tecnológicos são autoaplicáveis a fins educacionais, sem levar em conta as características próprias do ato educativo”.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

Brasil, Medida Provisória nº 394, de 1º de abril de 2020. Normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/04/2020&jornal=600&pagina=1>>. Aceso em: 25 de maio 2022.

CONTE, Eliane; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

GASPARIN; João Luiz; PETENUCCI. (2008). Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. Texto apresentando ao Encontro Regional de Pesquisa Sudeste, no Simpósio sobre Diferentes Enfoques Teóricos na Pesquisa Educacional Brasileira. Vitória, 1987.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: Marx Os pensadores. Tradução de José Carlos Bruni (et al). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.103-132.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**-8ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora**. Contrapontos - volume 4 - n. 2 - p. 347-356 - Itajaí, Maio/Ago. 2004.

Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_margarete_campagnolo_de_morais.pdf>.

Acesso em: 30 de maio de 2022.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. **Aprender e ensinar geografia na sociedade tecnológica: possibilidades e limitações**. Curitiba: Appris, 2019.

PINO, Angel. **Técnica e semiótica na era da informática**. Contrapontos - volume 3 - n. 2 - p. 283-296 - Itajaí, mai./ago. 2003.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Ligia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.