

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd
Mestrado Profissional em Educação

CAMILA DINAT CAMPOS

**TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE
TECNOLOGIAS DIGITAIS A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19 EM
UMA ESCOLA DO CAMPO**

Jaguarão – RS
2023

CAMILA DINAT CAMPOS

**TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE
TECNOLOGIAS DIGITAIS A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19 EM
UMA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Juliana Brandão Machado

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação

**Jaguarão – RS
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

C197t Campos, Camila Dinat

TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE
TECNOLOGIAS DIGITAIS A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19 EM UMA
ESCOLA DO CAMPO / Camila Dinat Campos.

127 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2023.

"Orientação: Juliana Brandão Machado".

1. Educação no campo. 2. Ensino remoto. 3. Tecnologias
digitais na educação. 4. Formação de professores . 5.
Cibercultura. I. Título.

CAMILA DINAT CAMPOS

**TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS
A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19 EM UMA ESCOLA DE CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 30 de novembro de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado
Orientadora
(Unipampa)

Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues
(Unipampa)

Profa. Dra. Aniara Ribeiro Machado
(Unipampa)

Profa. Dra. Karina Marcon
(UDESC)



Assinado eletronicamente por **Karina Marcon, Usuário Externo**, em 12/12/2023, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 14/12/2023, às 10:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANIARA RIBEIRO MACHADO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/12/2023, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JULIANA BRANDAO MACHADO, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 24/01/2024, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1294989** e o código CRC **0F4DD531**.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Juliana, por acreditar nesta proposta de pesquisa, por me motivar em inúmeros momentos e por esperar o meu tempo, por ler cada vírgula da minha pesquisa, obrigada pela paciência e carinho em cada palavra escrita e palavras ditas nas orientações, tiveram fundamental importância pra mim.

Às minhas colegas de orientação Bárbara e Scheila pela rede de apoio nos momentos difíceis, pelas palavras de conforto e carinho.

Às minhas colegas da escola que participaram da pesquisa, mesmo muitas vezes sem tempo, pararam para me responder e ajudar. Meu agradecimento especial a diretora e a vice-diretora pelo apoio e motivação desde o início.

À minha vó, tias, mãe e ao meu marido que me apoiaram em todos os momentos e não me deixaram desistir.

RESUMO

A pesquisa investigou as ferramentas educacionais digitais utilizadas durante o ensino remoto em sala de aula na pandemia de COVID-19, e a continuidade dessas práticas no retorno presencial em uma escola do campo, resultando em um produto educacional no formato ebook, um Guia com ferramentas digitais para serem utilizadas no ensino. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas e suas potencialidades, a partir da participação em grupo focal relacionado à utilização de tecnologias digitais em sala de aula, no contexto do ensino remoto e no retorno presencial, durante a pandemia de COVID-19 e posteriormente. Os objetivos específicos são: discutir as políticas governamentais para a implementação do ensino remoto e híbrido na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul; analisar o acesso dos educandos ao ensino remoto e híbrido; identificar as tecnologias digitais adotadas no período remoto e a continuidade de seu uso no retorno presencial. Os conceitos que embasam a pesquisa são formação de professores e a cibercultura, educação no campo, ensino remoto e tecnologias digitais na educação. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, na qual tem como finalidade alcançar realizações, ações efetivas e transformações no campo social. A escolha da pesquisa-ação refere-se ao intuito da transformação da realidade do ambiente pesquisado e a participação coletiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O *ebook* intitulado “Guia prático com ferramentas digitais para auxiliar no ensino” foi elaborado com a intenção de minimizar o problema da pesquisa. Os resultados da pesquisa através da avaliação dos participantes apontaram satisfação, com linguagem clara e objetiva, *layout* atrativo e de acesso gratuito guiando os docentes na utilização das ferramentas em sala de aula. É essencial ir além das estratégias de ensino pós-pandêmicas e das ferramentas digitais, pois o perfil do estudante evoluiu ao longo do tempo. É preciso considerar essa transformação no modelo educacional para promover uma inclusão digital mais abrangente e duradoura.

Palavras-chave: Educação no campo; Ensino Remoto; Tecnologias Digitais; Formação de Professores; Pandemia; Políticas Públicas em Educação.

ABSTRACT

The research investigated the use of digital educational tools during remote teaching in the COVID-19 pandemic and the continuation of these practices upon the return to in-person classes in a rural school, resulting in an educational product in the form of an ebook—a guide with digital tools for use in teaching. The overall objective of this research was to analyze pedagogical practices and their potentials, based on participation in a focus group related to the use of digital technologies in the context of remote and in-person teaching during and after the COVID-19 pandemic. Specific objectives include discussing government policies for implementing remote and hybrid teaching in the state education system of Rio Grande do Sul, analyzing students' access to remote and hybrid teaching, and identifying the digital technologies adopted during the remote period and their continued use upon the return to in-person classes. The underlying concepts of the research are teacher training and cyberculture, rural education, remote teaching, and digital technologies in education. The methodology used was action research, aiming to achieve concrete actions and transformations in the social field. The choice of action research is related to the intention to transform the reality of the researched environment and the collective participation of the subjects involved in the research. The ebook titled "Practical Guide with Digital Tools to Aid Teaching" was developed with the intention of addressing the research problem. The results of the research, as assessed by the participants, indicated satisfaction with clear and concise language, an attractive layout, and free access, guiding educators in the use of tools in the classroom. It is essential to go beyond post-pandemic teaching strategies and digital tools, considering the evolving student profile over time. This transformation in the educational model needs to be considered to promote a more comprehensive and lasting digital inclusion.

Keywords: Education in rural areas; Remote teaching; Digital technologies in education; Teacher training; and cyberculture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola.....	56
Figura 2- Localização de São Luiz Gonzaga - RS.....	56
Figura 4 - Janela das Ruínas de São Lourenço das Missões	57
Figura 5- Expectativa para retorno presencial.....	71
Figura 6- Ferramentas utilizadas no retorno presencial.....	73
Figura 7- Recursos que a escola disponibiliza e quais as docentes utilizam.....	74
Figura 8- Outros recursos	75
Figura 9- Capa do Ebook.....	94
Figura 10- Apresentação.....	94
Figura 11- Sumário.....	95
Figura 12- Google Formulário.....	95
Figura 13- Página 6	96
Figura 14- Página 7	97
Figura 15- Página 8	97
Figura 16 - Canva	98
Figura 17- Design	99
Figura 18- Canva final.....	99
Figura 19- Atividade exemplo	100
Figura 20- Padlet	100
Figura 21- Página 14	101
Figura 22- Página 15	101
Figura 23- Página 16	102
Figura 24 - Mentimeter.....	102
Figura 25- Nuvem de palavras	103
Figura 26- Wordwall	103
Figura 27- Criar questionário	104
Figura 28- Página 21	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Idade e Tempo de Docência (em anos)	63
Tabela 2- Formação das docentes.....	64
Tabela 3- Atua em qual(is) níveis de ensino	65
Tabela 4 - Dos instrumentos de tecnologia: Quais você possuía quando o ensino remoto iniciou?	67
Tabela 5 - Quais ferramentas tecnológicas de ensino você fez uso no período remoto .	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trabalhos selecionados	47
Quadro 2: Perguntas do questionário aplicado	60
Quadro 3: Formação de professores e uso de tecnologias.....	77
Quadro 4- Temáticas	80
Quadro 5- Falas das docentes	96
Quadro 6: Perguntas	106
Quadro 7: Resposta 1.....	107
Quadro 8: Resposta 2.....	108
Quadro 9: Resposta 3.....	109
Quadro 10: Resposta 4.....	110
Quadro 11: Resposta 6.....	111
Quadro 12: Resposta 7.....	111
Quadro 13: Resposta 9.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo dos respondentes	62
Gráfico 2: Fases da carreira dos professores segundo Huberman (1999)	63
Gráfico 3: Você estava preparado (a) para ministrar as aulas remotamente?	66
Gráfico 4: Você realizou as formações disponibilizadas pelo governo estadual, referentes ao letramento digital?.....	68
Gráfico 5: Busca por outros cursos de formação.....	68
Gráfico 6: Como foi o acesso dos seus alunos às aulas remotas?	70
Gráfico 7 : Questão 1.....	107
Gráfico 8: Questão 2.....	108
Gráfico 9: Questão 3.....	109
Gráfico 10: Questão 4.....	110
Gráfico 11: Questão 5.....	111
Gráfico 12: Questão 8.....	112
Gráfico 13: Questão 10.....	113

LISTA DE SIGLAS

PIBID - Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência

UNIASSELVI - CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI

EAD - Educação a distância

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

MST - Movimento Sem Terra

EJA - Educação de Jovens e Adultos

RCG - Referencial Curricular Gaúcho

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

COVID-19- Corona Vírus

LDBEN - Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROUCA - Programa Um computador por aluno

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

AEE- Atendimento Educacional Especializado

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONACAMPO -- Programa Nacional de Educação no Campo

PNE - Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Trajetória da pesquisadora na área da educação	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Educação no campo e inclusão digital.....	19
2.2 As políticas para implementação do ensino remoto emergencial no sistema estadual de ensino do RS de 2020 a 2021	22
2.3 Políticas públicas de inclusão digital nas escolas do campo	31
2.4 Trabalho e identidade docente na pandemia de COVID-19	38
2.5 Revisão sistemática	46
2.5.1 Um ponto de partida sobre o ensino na pandemia e pós-pandemia e seus desafios	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1 Abordagem metodológica	54
3.2 Contexto da pesquisa-ação	55
3.2.1 A Proposta Pedagógica da Escola:.....	58
3.2.2 Estrutura física da escola	59
3.3 Participantes da pesquisa-ação	59
3.4 Apresentação da análise do questionário semiestruturado aplicado às docentes.....	60
3.4.1 Caracterização do perfil docente.....	62
3.4.2 Relação ao Ensino Remoto.....	66
3.4.3 Questões sobre o retorno presencial	71
3.5 A pesquisa-ação.....	77
3.5.1 Produto educacional:	78
3.5.2 Procedimentos de Avaliação do Produto	79
4 RESULTADO DA PESQUISA-AÇÃO:	82
4.1 Análise do grupo focal.....	82
4.2 O produto educacional “Guia prático com ferramentas digitais para auxiliar no ensino”	92
4.2.1 Avaliação do produto educacional.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A	125

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação apresenta o desenvolvimento da pesquisa-ação realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Jaguarão, Linha de Pesquisa 2 – Política e Gestão da Educação.

No fim do ano de 2019, em novembro, o mundo recebeu a notícia dos primeiros casos de covid19 em Huwan, na China. Após poucos meses ocorreu o primeiro caso de infecção no Brasil e em vários países, estava instalada a pandemia mundial. Até então o ensino público ainda estava no modelo tradicional, aulas 100% presenciais. E ainda não existia um plano, caso fossem necessários outros meios da educação continuar a funcionar.

O ano de letivo de 2020 iniciou com aulas presenciais, mas ocorreram poucos dias de aula. Então surgiram as primeiras orientações, sendo elas, que os professores enviassem remotamente atividades via redes sociais para os alunos, pois alunos, professores e comunidade em geral deveriam manter o isolamento social para não ocorrer risco de contágio. Ressaltamos que até esse momento não havia uma estratégia claramente sobre proceder nesses casos de pandemia. No decorrer do processo de ensino, começam a surgir algumas alternativas.

A Educação necessitava de medidas urgentes, estratégias que não comprometessem a saúde dos alunos nem a educação. Nesse sentido, alguns procedimentos foram adotados pelo Governo Estadual via SEDUC-RS, um dos meios inicialmente foi adotar em todo o estado o ensino remoto.

Então surgiram novas exigências para os educadores, sendo uma delas o uso das tecnologias digitais na educação, para que os processos escolares não fossem interrompidos. Neste contexto, durante o ensino remoto e a adaptação dos professores com as tecnologias digitais a problemática desta pesquisa surge: após o retorno presencial nas escolas, de que forma as educadoras continuam ou não fazendo uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas? Devido o retorno presencial nas escolas, surge a indagação sobre a continuidade ou não do uso de tecnologias digitais por parte das educadoras em suas práticas pedagógicas. Essa questão é central na investigação, pois busca compreender de que maneira a experiência do ensino remoto, decorrente da pandemia de COVID-19, impactou as abordagens pedagógicas das educadoras no contexto presencial. E para compreender esse processo a pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas e suas potencialidades, a partir da participação em grupo focal relacionado à utilização de tecnologias digitais em sala de aula, no contexto

do ensino remoto e no retorno presencial, durante a pandemia de COVID-19 e posteriormente.

Complementarmente, os objetivos específicos foram: discutir as políticas governamentais para a implementação do ensino remoto e híbrido na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul; analisar o acesso dos educandos ao ensino remoto e híbrido; identificar as tecnologias digitais adotadas no período remoto e a continuidade de seu uso no retorno presencial.

A pesquisa foi realizada em uma escola do campo, no município de São Luiz Gonzaga – RS, com dez docentes, vinculados à rede estadual de ensino. É a primeira escola em que exerço a profissão docente após me formar como educadora. Cabe ressaltar que comecei esse trabalho durante o período inicial da pandemia, em 2020, e ainda continuo exercendo a profissão na mesma escola, atualmente no ano 2023.

Para o desenvolvimento da dissertação, na primeira parte apresento a minha trajetória como professora-pesquisadora e, no decorrer, o referencial teórico, o qual foi dividido em 5 seções: educação do campo e especificidades, políticas públicas para implementação do ensino remoto, políticas públicas de inclusão digital nas escolas do campo, formação de professores no ciberespaço e, por último, revisão sistemática de literatura.

Na sequência, apresento o percurso metodológico, onde está a discussão sobre a abordagem metodológica da pesquisa, o contexto da pesquisa-ação, a pesquisa diagnóstica realizada na escola e, por último, os resultados da pesquisa-ação, com a análise do grupo focal e do produto educacional. Por fim, são apresentadas as considerações sobre o processo de pesquisa que resulta nesta dissertação.

1.1 Trajetória da pesquisadora na área da educação

Minha trajetória na área da educação começa com a busca de um curso superior. Em 2014, fui aprovada em licenciatura em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, cidade na qual eu nasci. Eu trabalhava no comércio e a oportunidade de um curso de licenciatura noturno foi proveitosa. Ao final da graduação, tive que tomar uma decisão difícil de deixar o trabalho para realizar os estágios, que eram no turno da manhã. Desempregada, aproveitei as oportunidades de bolsas de ensino e extensão que surgiram na universidade, pois além de serem fundamentais para a minha trajetória acadêmica, eu ganharia um incentivo financeiro. Nesse período, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por um ano. O PIBID

foi essencial na preparação para a minha vida profissional e gerou oportunidades de dar seguimento aos estudos após a graduação, teve papel essencial para estar cursando o mestrado.

Terminei a graduação em 2018 e demorou para eu conseguir trabalho na área da educação (quase dois anos). Foram anos angustiantes de espera por uma oportunidade de exercer a profissão. Enquanto aguardava, trabalhei no comércio e destinava uma parte para as pós-graduações lato sensu em Metodologia do Ensino de Geografia e Orientação Educacional, ambas cursadas na instituição UNIASSELVI.

Em 2020, fui chamada para trabalhar como professora da rede estadual de ensino na cidade de São Luiz Gonzaga, no início da pandemia de COVID-19. Então, realizei a mudança de São Borja para São Luiz Gonzaga para trabalhar em uma escola situada no campo, há 32km da cidade. Este foi um grande desafio para mim, que sairia de perto da família para uma cidade desconhecida. Duas semanas após já estar contratada, meu companheiro (também professor na área de Ciências Humanas) conseguiu contrato para outra escola da cidade, então nos mudamos e, assim, começou nossa trajetória de trabalho na área da educação.

Em busca de aperfeiçoamento profissional, participei do processo seletivo, em 2021, do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa e obtive aprovação. No mesmo período havia sido aprovada na Pós-graduação Lato Sensu em Mídia e Educação, também na Unipampa, porém na modalidade de Educação a distância (EAD).

É uma grande satisfação poder seguir minha trajetória profissional dentro da mesma instituição na qual me formei na graduação. A Unipampa mudou a minha vida, me proporcionou oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Após um primeiro semestre com aulas remotas, em 2022 retomamos as aulas presenciais. Não poderia deixar de escrever sobre o desafio de chegar até a cidade de Jaguarão para as aulas presenciais, são pouco mais de 600km percorridos através de ônibus, carro, carona de colega. Conhecer a cidade de Rio Branco no Uruguai e a cidade histórica de Jaguarão, foi uma experiência significativa.

Não me arrependo de nada, é uma das melhores escolhas da minha vida, participar dos debates nos encontros presenciais e discutir diversos temas da educação com estes professores maravilhosos que fazem parte do PPGEduc e que nos proporcionam ensino gratuito e de qualidade dentro da universidade é gratificante.

De família humilde, criada boa parte pelos avós maternos, que sabiam apenas assinar o nome, estar concluindo um curso de Mestrado é muito além do que eu poderia

imaginar para minha vida. A minha avó materna sempre falava que eu iria ser professora, eu a acompanhava em um programa de alfabetização para idosos quando tinha 12 anos e sempre tentava auxiliá-la. Infelizmente, em janeiro de 2014, ela veio a falecer e eu estava à espera do resultado do Enem, que saiu somente em fevereiro do mesmo ano.

Minha criação também teve um suporte grande da minha avó paterna. Atualmente ela está com 84 anos, e sempre fala com orgulho que estou no Mestrado. Quando iniciei a graduação, morava com ela e, diante de muitas dificuldades de trabalhar e estudar e vontade de desistências, ela nunca me deixou desistir da faculdade.

Atualmente, trabalho ainda nessa escola do campo e no ano de 2022 fui chamada para ser professora em uma escola privada da cidade. A escola do campo é onde surgiram meus anseios e questionamentos quanto à desigualdade de acesso à educação e à disparidade econômica comparada aos alunos da cidade.

É nesta escola do campo que desenvolvi a dissertação. Primeira escola em que trabalhei e tenho um carinho grande e especial por ela e todos que trabalham nessa escola e, principalmente, pelos meus alunos. É pensando neles que comecei a indagar várias questões durante o ensino remoto como dificuldades de acesso à educação, a forma com que foi implantado o ensino remoto e uma reflexão e a busca de novas práticas pedagógicas referentes ao uso das tecnologias digitais. Espero que, de alguma forma, minha pesquisa gere bons frutos para nossa comunidade escolar.

Acredito em uma educação gratuita e de qualidade, que possa ter igualdade de oportunidades a todos, acredito na educação como uma forma de emancipação dos sujeitos e é por esta busca que finalizo este aperfeiçoamento no Mestrado Profissional em Educação. Tenho a certeza que é apenas o início da minha trajetória profissional e está busca irá além.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação no campo e inclusão digital

Ser professor de escola do campo e de uma escola do meio urbano, com duas realidades diferentes, implica reconhecer que frequentemente o parâmetro educacional utilizado é o do meio urbano, impedindo, muitas vezes, a percepção de que no campo há sujeitos com especificidades, características próprias e histórias de vida marcados por lutas desde sempre. Nas palavras de Arroyo e Fernandes (1999, p. 22), “por quê de se educar o trabalhador do campo, a trabalhadora, os sem-terra, por quê? Porque são sujeitos de direitos.” Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (Idem, p. 23).

No início da década de 1980, a batalha por escola no campo veio juntamente com o Movimento Sem Terra (MST) no Brasil, que além do movimento social pela terra começaram a lutar pelo direito de escola, na qual as famílias se mobilizaram. Este esforço não veio desde o surgimento do MST, mas foi incorporada como uma causa social, consolidada com a criação do Setor de Educação, em 1987. Primeiramente, a demanda por escolas de 1º a 4º série¹, e, posteriormente, se estendeu da Educação infantil ao Ensino Superior, como também para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o MST, ter escola passou a ser uma questão política e que não fosse uma escola qualquer, mas que atendesse aos trabalhadores sem-terra com seus significados, e histórias dos movimentos sociais do campo (Caldart, 2000).

Nesse sentido, as escolas do campo possuem suas especificidades e necessitam de leis próprias que respeitem seus princípios e seus educandos. Devido à grande extensão territorial do Brasil, há diferenças e especificidades estaduais e regionais. Para a garantia de direitos, deve-se considerar estas especificidades, caso contrário, acirram-se as desigualdades sociais.

De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999, p. 63):

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras no campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos

¹ A nomenclatura "série" era a utilizada na época. Hoje utilizamos "anos" para nos referirmos a cada nível no Ensino Fundamental.

e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e igualitário desta população.

Os autores trazem essa concepção de escola do campo na qual consta o desenvolvimento social e igualitário da população. Durante o início da pandemia de COVID-19, as escolas tentaram várias formas de oferecer esse tratamento igualitário aos alunos, mas por questões econômicas, sociais e políticas de cada região, quase foi impossível a educação chegar a todos. Com relação a esses estudantes, muitos não tiveram acesso à escola por um longo período na pandemia, sendo esse um direito garantido e se constitui como parte da cidadania.

Segundo Cury, (2002, p. 246):

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

No Brasil, o acesso ao direito público e gratuito à educação é garantido por lei, conforme o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Seguindo esta ideia, Cury (2002, p. 247) afirma:

Certamente que, em muitos casos, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações.

O Estado deve garantir a igualdade de oportunidades no acesso a este princípio básico que é o acesso à educação. Pensando nas desigualdades regionais, o Estado elabora políticas públicas para essa diminuição. Um dos problemas percebidos na pandemia de COVID-19, em relação ao ensino remoto, foi a falta de acesso à internet, que tentou se resolver oportunizando acesso gratuito a todos os estudantes e educadores, mas nas localidades rurais esbarrou-se em um problema maior: falta de antena de telefone, ou seja, falta estrutura de telecomunicações. Conforme Arruda e Nascimento (2021, p. 38), "o

aluno e a família diante de suas (im)possibilidades em relação ao acesso aos recursos tecnológicos, conexão à internet e à mediação familiar para os estudos.”

A desigualdade social escancarada durante a pandemia nas comunidades do campo não faz parte somente da atualidade, muito antes vieram e continuam as lutas por uma Educação Básica do campo, muitas vezes estereotipadas, ela é marcada por lutas sociais e existe devido a essas lutas.

Conforme Kolling, Nery e Molina (1999, p. 22): “Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar do almejado projeto de modernidade”. Devido a essa exclusão, os autores afirmam a questão da falta de políticas públicas para as comunidades do campo. Refletem sobre como deve ser uma educação oferecida nesse meio, que deve estar alicerçada no processo de formação humana plena e feliz, onde se constrói referências culturais e políticas, uma educação de qualidade em que sejam visados os interesses da vida no campo. Além disso, uma escola que não trate o aluno como número, não trate o aluno como aluno, trate-os como sujeitos, sujeitos que trazem história, que têm diferenças (Arroyo; Fernandes, 1999).

Os autores tratam da falta de reconhecimento das especificidades do campo, com políticas educacionais e currículos que são pensados para a cidade e não na escola do campo. Argumentam que não basta somente a mudança de calendário, sugerem o trabalho com as raízes culturais, heranças coletivas de lutas pela terra e pelos direitos. As escolas, os saberes escolares, são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola (Idem, p.27).

Para a superação da ideia de “escola pobre e escola atrasada”, os autores afirmam que a Educação Básica do campo deve ter uma visão mais digna, situando a educação, a cultura, o conhecimento, a ciência e a tecnologia, incorporando no currículo saberes que preparam para a produção e o trabalho, emancipação e preparação para a realização plena do ser humano (Arroyo; Fernandes, 1999).

Os estudantes do campo não podem continuar sendo excluídos do acesso às tecnologias digitais, essa é uma forma de incorporar os saberes para a produção, o trabalho e a emancipação desses jovens. Não deixar de trabalhar um currículo voltado para a educação do campo, mas também acrescentar o uso de saberes tecnológicos (Maciel; Brum; Gritti, 2019). Nesse sentido, necessitamos educar o aluno do campo para

que esteja preparado para o futuro, participando ativamente da sociedade e, além disso, saibam utilizar as ferramentas tecnológicas que estarão cada vez mais presentes.

Maciel, Brum e Gritti (2019, p.05) refletem que:

Atualmente vivemos em uma sociedade movida pela tecnologia, ao qual grande parte da nossa vida permeia em torno dessa. As tecnologias hoje servem para aproximar distâncias, melhorar a produção, agregar conhecimentos e outras inúmeras possibilidades. Neste contexto também é importante que os sujeitos do campo tenham conhecimento e acesso a esse avanço tecnológico, a fim de participarem ativamente da sociedade ao qual estão inseridos.

Na atualidade, vivemos na era da informação ou revolução tecnológica, onde estamos conectados por redes, que transcendem fronteiras físicas, aproximam pessoas em âmbito global, de forma que compartilhamos capital, bens, serviços, comunicação, ciência e tecnologia (Castells, 2007).

Ainda há lugares fora deste contexto de conectividade, por exemplo, muitas comunidades rurais. Essa exclusão ficou evidente no período do ensino remoto, no qual a facilidade de acesso à educação pela internet não chegou a muitos educandos camponeses.

Maciel, Brum e Gritti (2019, p. 06), destacam:

[...] leva-nos a refletir que estando nós inseridos no ciberespaço, espaço este caracterizado pela ubiquidade, torna-se imprescindível que também levemos essa ubiquidade a educação do campo e que o aluno do campo possa utilizar as tecnologias digitais de forma que venham a contribuir com a ampliação do seu conhecimento.

Santos (2019), destaca a importância dessa inclusão nos espaços educativos, que vai além de meramente oportunizar o acesso às tecnologias, mais do que treinar pessoas para seu uso instrumental. E sim proporcionar oportunidades de se apropriar e se empoderar como sujeitos autorais e participativos com novas habilidades: produzir, interagir, desencadear dinâmicas de produção de conteúdo nas mais diversas linguagens.

Para podermos nos adaptar a atualidade e não ficarmos distantes dos alunos com relação à inclusão digital, esta requer um aprendizado contínuo por parte dos professores. Sendo assim, desenvolvo um produto educacional onde há um guia prático para o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

2.2 As políticas para implementação do ensino remoto emergencial no sistema estadual de ensino do RS de 2020 a 2021

O ensino remoto ocorreu em função do impedimento de poder realizar as aulas presenciais, no período pandêmico inicial. No sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS), fomos orientados ao isolamento social nos primeiros meses do ano de 2020, estendendo-se até agosto de 2021. Ao longo deste período, foram emitidos vários decretos com orientações para enfrentamento à pandemia. Vamos nos deter nos principais documentos, trazendo elementos relevantes para a discussão da temática na área da educação.

As primeiras medidas de enfrentamento à pandemia, no ano de 2020, foram através do decreto estadual N° 55.113, de 12 de março de 2020:

Art. 1º Os órgãos e as entidades da administração pública estadual direta e indireta deverão adotar, para fins de prevenção da transmissão do COVID-19 (novo Coronavírus), as medidas determinadas neste Decreto.

Art. 2º Ficam suspensas, pelo prazo de trinta dias:

I – as atividades de capacitação, de treinamento ou de eventos coletivos realizados pelos órgãos ou entidades da administração pública estadual direta e indireta que impliquem a aglomeração de pessoas; e

II – a participação de servidores ou de empregados em eventos ou em viagens internacionais ou interestaduais. (Rio Grande do Sul, 2020)

Com as medidas temporárias de prevenção ao contágio de COVID-19, suspendeu inicialmente por trinta dias as atividades de aglomerações como capacitações, treinamentos, eventos coletivos e estabeleceu critérios de proteção sanitária para quem viesse de outros países e tivesse algum sintoma.

Após, o governo estadual adotou normas complementares pelo decreto n° 55.118, de 16 de março de 2020 onde aparece a nomenclatura “teletrabalho”, orientando que os servidores desempenhassem suas funções em domicílio e reuniões fossem realizadas na medida do possível sem presença física. O artigo 5º deste decreto, suspende, a contar de 19 de março de 2020, pelo prazo de quinze dias, prorrogáveis, as aulas no sistema estadual de ensino, devendo a secretaria da educação estabelecer plano de ensino para cumprimento das medidas de prevenção da transmissão do COVID-19. Também constam no decreto as medidas gerais para os estabelecimentos, como mantê-los ventilados, com janelas abertas, evitar aglomerações e realizações de eventos, além de outras providências (Rio Grande do Sul, 2020).

Posteriormente, em 19 de março, o decreto n° 55.128 declara estado de calamidade pública em todo o território do estado do Rio Grande do Sul, no qual institui medidas de proibição de circulação de transporte coletivo, eventos, reuniões, excursões, cursos presenciais, missas e cultos religiosos com mais de 30 pessoas. Além disso, proíbe

aumento de preço em produtos de higiene, limpeza e alimentação, evitando fornecedores e produtores obterem vantagens em decorrência da pandemia e outras providências. Até o final de abril de 2020, o governo do estado instituiu decretos reiterando o estado de calamidade pública (decretos nº 55.154, nº 55.177, nº55.184 e nº55.220) (Rio Grande do Sul, 2020).

Em maio de 2020, institui o sistema de distanciamento por meio do Decreto Estadual Nº 55.240, também reiterando o estado de calamidade pública. Neste decreto são apresentados um conjunto de normas para o distanciamento controlado em todo o estado, objetivando a preservação da vida e também o monitoramento da pandemia, sua evolução e consequências sanitárias, econômicas e sociais. Veda o fechamento de atividades públicas e privadas consideradas essenciais como as destinadas à sobrevivência, à saúde e à segurança da população. Escolas e alguns outros departamentos estaduais, continuaram neste período com a suspensão de aglomerações de pessoas orientando na medida do possível que reuniões fossem realizadas à distância (Rio Grande do Sul, 2020).

No mesmo mês, por meio do decreto nº 55.241, foram suspensas, até que fosse estabelecido regramento específico, as aulas, cursos e treinamentos presenciais em todas as escolas, faculdades e universidades e demais instituições de ensino, em todos os níveis e graus. Durante este período, para planejamento das aulas foram cumpridas as diretrizes estabelecidas no Referencial Curricular Gaúcho (RCG), elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em junho de 2020 foi publicado, especificamente para as instituições e estabelecimentos de ensino do território do Rio Grande do Sul, o decreto nº 55.292, com as normativas autorizando atividades presenciais com plantões para atendimento de alunos do Ensino Médio, Técnico e Subsequente, Ensino Superior e Pós-graduação, desde que respeitassem as medidas sanitárias de contingenciamento, porém não retornamos presencialmente. Ainda em junho, foi publicada a normativa por atividades e grupos com critérios específicos para funcionamento, mas a área da educação, em todos os níveis, continuou restrita ao remoto/teletrabalho.

A partir de julho de 2020, iniciou a ambientalização digital e, após, o Letramento Digital, através da plataforma *Google Sala de Aula*². Essa fora implantada em toda a rede

² O *Google Sala de Aula* é uma ferramenta digital, na qual os professores podem criar ambientes virtuais de aprendizagem, salas de aula. Podem acrescentar vídeos, imagens, conteúdos e também criar atividades via formulários ou utilizar outras ferramentas que o google disponibiliza.

estadual de ensino do Rio Grande do Sul, através de uma capacitação sobre os recursos disponíveis na plataforma. Essa capacitação ocorreu via Youtube, em duas etapas: na primeira etapa, que foi a ambientalização digital, constavam as informações de acesso, login e senha para o acesso à plataforma; na segunda etapa, foram abordados os procedimentos para preparação de aulas dentro do *Google Sala de aula*. A Secretaria Estadual da Educação espelhou 37 mil turmas, criou mais de 300 mil ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) com componentes e disciplinas³. Conforme o documento orientador,

AVA é um espaço on-line construído para proporcionar interações entre usuários. Essas interações podem ser variadas, síncronas ou assíncronas, de um-para-todos, de um-para-um ou de todos-para-todos. Dentro desses ambientes pode-se disponibilizar materiais variados, textos, vídeos, planilhas, questionários, fóruns, avaliações, entre outros (SEDUC/RS, 2020, p. 146-147).

O governo do Estado do Rio Grande do Sul, em agosto de 2020, publicou o Documento Orientador para o modelo de ensino híbrido. A definição utilizada foi “Ensino Híbrido” porque mesclaria as atividades remotas com as aulas presenciais. Porém, a pandemia se estendeu mais do que o previsto e demorou mais tempo para implementação do ensino híbrido, predominando o ensino remoto. Nesse sentido, o documento traz o uso da tecnologia digital como possibilidade, mas não como única alternativa.

Segundo o documento orientador (SEDUC/RS, 2020, p.10):

No modelo híbrido, o acesso à tecnologia digital é uma possibilidade, mas não é o único meio pelo qual serão mantidas as aprendizagens, pois cada escola deve fazer as adaptações necessárias para o atendimento a todos os estudantes, segundo a sua realidade.

O Ensino Híbrido é uma metodologia que mescla várias práticas em sala de aula. Nas palavras de Moran (2015, p. 22), “Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”. O governo do estado do RS justificou a adoção do modelo híbrido como uma possibilidade de atendimento escolar essencial enquanto ocorressem as restrições sanitárias devido à pandemia de COVID-19. Também orientou para que cada escola fizesse, de acordo com sua realidade, as adaptações necessárias para atender a todos os educandos.

³ <https://educacao.rs.gov.br/comeca-implantacao-das-aulas-remotas-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em 09-01-2023.

Uma das adaptações sugeridas no documento, além de aulas e atividades impressas, foi a comunicação com os alunos via mídias sociais de longo alcance (WhatsApp⁴, Facebook⁵, Instagram⁶, etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais⁷ (SEDUC/RS, 2020, p. 47).

Neste mesmo documento orientador constavam poucas determinações para as escolas do campo e comunidades quilombolas:

Faz-se necessário, para ampliar o alcance da proposta do Modelo Híbrido de Ensino, que se conheçam as mais variadas condições de acesso, pelos estudantes, às atividades propostas. Para tanto, as escolas precisam comunicar-se com suas comunidades, a fim de identificar as condições supracitadas (Google Sala de Aula, Material Digitalizado e/ou Escola) e traçar as estratégias de aprendizagens mais adequadas. (SEDUC/RS, 2020, p. 17)

Além disso, o documento evidenciou que a escola deveria fazer parceria com outros órgãos, como a Emater, Assistência Social, Secretaria de Saúde, Centro de Referências de Assistência Social (CRAS) e Agentes comunitários buscando apoio para o combate à evasão e abandono escolares. Infelizmente, na prática, a escola se viu isolada e sozinha, sem recursos para ir em busca dos alunos evadidos. Uma das questões para essa evasão escolar pode estar no transporte público para acesso à escola. No período remoto, esse recurso foi cancelado, impedindo de muitos irem buscar as atividades impressas, estratégia adotada em muitos contextos educacionais, para contemplar quem não tinha acesso à internet.

Todas as ações realizadas pela escola em busca dos alunos evadidos deveriam constar em atas, como também todas as alternativas de impossibilidade de contato e reuniões com as famílias e alunos. Se a maioria dos pais não tinha a possibilidade de retirar as atividades impressas na escola, e muitos não tinham acesso à internet para participar de reuniões por meio de redes sociais, como seria possível realizar essas

⁴ O Whatsapp é um aplicativo que permite mensagens instantâneas de texto e áudio, além de compartilhamento de vídeos, documentos em word e pdf, fotos e também vídeo chamada.

⁵ O Facebook é uma rede social com perfis pessoais e profissionais que possibilita conexão com usuários do mundo todo, possibilita troca de mensagens, fotos, vídeos e conteúdos que o usuário achar interessante compartilhar.

⁶ O Instagram é uma rede social online focada na imagem, destinado ao compartilhamento de fotos e vídeos, também possibilita contato com inúmeras pessoas do mundo, que também possuam a rede social.

⁷ Orientações à rede pública estadual de educação do rio grande do sul para o modelo híbrido de ensino 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/03182849-2021-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-1.pdf> . Acesso em março de 2021.

interações? Além disso, é importante considerar a limitada cobertura de sinal de telefone na região, o que dificulta a comunicação por meio de ligações telefônicas com várias famílias⁸.

Como citado anteriormente, foi destinada uma pequena parte do documento às escolas do campo. As orientações foram as mesmas destinadas para as escolas da cidade, não foram consideradas as especificidades da educação do campo. Diferente das escolas urbanas, as escolas do campo possuem difícil acesso e o transporte escolar que facilitaria a busca pelas atividades impressas foi interrompido no período de ensino remoto. A falta de sinal telefônico e de acesso à internet também dificultou o recebimento de orientações dos professores.

Tentamos de várias formas, conforme a realidade da escola, fazer as adaptações necessárias, mas as orientações diferenciadas para as escolas situadas do campo nunca chegaram, estávamos seguindo conforme o previsto para as escolas urbanas. Não ocorreu ensino híbrido nas escolas do campo, pois esbarrou nas muitas dificuldades que foram citadas anteriormente. O ensino remoto, que foi a opção definida e única possível, não alcançou a todos os educandos da escola.

Seguindo os princípios da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996, no Art. 3º constam os incisos I e XI: “O ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1996). No ensino remoto, as condições de acesso e permanência não foram iguais para todos, principalmente para quem estava em condições de vulnerabilidade social.

Quanto às condições, oferta e acesso à educação, infelizmente, de um lado, muitos educadores tiveram dificuldades para a utilização da plataforma digital e, de outro, não ocorreu uma capacitação direcionada aos alunos. Havia dificuldades dos alunos de usarem a plataforma digital para a realização das tarefas e, também, para assistir as aulas via Google Meet⁹. Tentávamos, como professores, ensinar o uso da plataforma digital,

⁸ Para os estudantes que enfrentam dificuldades no acesso ao ensino remoto, as escolas oferecem materiais impressos, sendo que os educadores se encarregam de levar as atividades até as instituições de ensino. Em diversas situações, quando os responsáveis não conseguem retirar o material, os professores se deslocam até as residências dessas famílias. Em alguns casos, os pais chegam a utilizar cavalos para buscar as atividades. Para mais informações disponível em <https://www.brasildefatores.com.br/2020/08/21/educacao-fora-dos-centros-urbanos-do-rs-passa-por-dificuldades-durante-a-pandemia#>. Acesso em: 12/12/2021.

⁹ O Google Meet é um aplicativo do Google que permite realização de vídeos chamadas gratuitas, sendo um dos aplicativos mais utilizados para aplicação de aulas no período remoto.

via vídeos enviados pelo *WhatsApp* e, mesmo assim, a dificuldade de compreensão dos alunos era grande.

O governo do RS implantou a internet patrocinada em todo o estado, para que os estudantes pudessem ter acesso igualitário ao ensino híbrido. A disponibilidade também se estendeu a todos os professores da rede estadual de ensino. Foram medidas urgentes para que os alunos não ficassem sem aulas¹⁰ e também para que os professores utilizassem os recursos de internet do estado e não com recursos próprios, como estava ocorrendo desde o início da pandemia.

Para o funcionamento da internet patrocinada, era necessário que o aluno tivesse o aplicativo Escola RS¹¹ e ativasse os dados móveis. Muitos alunos do campo não conseguiam acessar a internet patrocinada porque não sabiam ou porque o sinal era péssimo, também devido a não terem um aparelho *smartphone* com capacidade de memória adequada ao funcionamento do aplicativo.

Com o passar do tempo, as tentativas de a educação chegar até nossos alunos foram ocorrendo e algumas dúvidas quanto ao cumprimento da carga horária prevista na LDBEN, como o mínimo de 800h e 200 dias letivos, (Brasil, 1996), e também estava sendo questionado se o ano letivo de 2020 iria ser validado.

Então, o Conselho Estadual de Educação publicou o Parecer nº 004/2020, em dezembro daquele ano, no qual orientava as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do RS sobre os procedimentos a serem adotados para a integralização da carga horária do ano letivo de 2020 e o replanejamento curricular de 2020/2021, nos termos da Lei federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 e sua respectiva regulamentação.

Segundo o Parecer nº004/2020:

No âmbito da Educação Básica, as instituições de ensino encontram-se dispensadas dos duzentos dias letivos, conforme o disposto na Lei N.º 14.040/2020, mantendo a obrigatoriedade do cumprimento da carga mínima anual de 800 horas, conforme o Inciso I, Art. 24 da LDB 9394/96. (CEED/RS, parecer nº 004/2020 – fl. 3)

Constava, ainda, no parecer, a afirmativa relacionada às dificuldades de acesso à tecnologia:

¹⁰<https://estado.rs.gov.br/internet-patrocinada-esta-disponivel-para-alunos-e-professores-da-rede-estadual>. Acesso em: 16/08/2022.

¹¹ O aplicativo Escola RS - Professor é destinado aos professores da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Permite aos professores registrar digitalmente informações da sala de aula (chamadas, notas) por meio de smartphones, tablets, notebooks e computadores. <https://www.rs.gov.br/carta-de-servicos/servicos?servico=893#:~:text=O%20aplicativo%20.,%2C%20tablets%2C%20notebooks%20e%20computadores>. Acesso em:16/08/2022.

O maior desafio é reconhecer o esforço dos estudantes e das equipes para garantir o processo de aprendizagem durante a pandemia, bem como reconhecer as desigualdades de acesso à tecnologia, em especial, por razões socioeconômicas (CEEd/RS, parecer n° 004/2020, p.5).

É importante observar que o documento trata como “desafio” o esforço dos estudantes, mas a experiência demonstra que foi muito além disso: vários deles nem com esforço conseguiram acompanhar as aulas e atividades remotas, ficaram sem acesso à escola, ou seja, comprometeu a aprendizagem mínima dos estudantes.

O ano letivo de 2021 também começou com o ensino remoto emergencial e as dificuldades permaneceram. O retorno presencial ocorreu nas escolas estaduais, a partir do dia quatro de agosto¹², mas no modelo híbrido de ensino, e foi definido o rodízio de turmas para as escolas se adequarem ao distanciamento social a ser cumprido (distanciamento físico mínimo de 1,5m). Devido aos pequenos espaços das salas, as turmas foram divididas em grupos.

As atividades de rodízios de turmas, se tornaram um dos momentos mais difíceis na escola durante a pandemia, pois vieram acompanhadas de muito medo e insegurança. Ocorreram alguns problemas, alunos se perdiam na sua semana de ir à escola, outros queriam ir direto todos os dias nas aulas e acabaram assistindo duas vezes as mesmas aulas (da sua semana e da semana dos outros colegas).

Os alunos e a comunidade escolar encontraram uma escola cheia de regras, diferentes das usuais: uso de máscara; entrada com medição de temperatura; o lanche não poderia ser realizado dentro da escola, mas sim levado para casa; não tinham recreio; deveriam cumprir o distanciamento mínimo; não poderiam compartilhar objetos, nem ligar o ar-condicionado; e deveriam passar álcool gel frequentemente. Ao mesmo tempo que eles estavam com saudade da escola e dos amigos, o medo era presente nos semblantes, e as perdas de amigos e alguns familiares chocavam e doía também em quem escutava os desabaços.

Neste período do rodízio de turmas ainda não era obrigatório o retorno dos alunos, as professoras estavam atendendo presencialmente e, também, remotamente, principalmente aqueles que não podiam ir à aula devido a algum parente estar em quarentena, ou aqueles com comorbidades também permaneceram em casa.

¹² <https://estado.rs.gov.br/inicio-do-segundo-semester-de-2021-e-marcado-pelo-retorno-presencial-dos-estudantes-da-rede-estadual>. Acesso em 10/01/2023.

Em outubro de 2021, foi estabelecido o retorno totalmente obrigatório, através do Decreto Estadual N° 56.171 de 29 de outubro de 2021, que orientou atividades nas escolas definindo normas e protocolos a serem seguidos, mas essas medidas só seriam válidas a partir de novembro, para que as escolas pudessem se organizar com as novas medidas. O distanciamento obrigatório diminuiu para 1m, então possibilitaria que um número maior de estudantes ocupasse as salas de aulas.

No retorno presencial, o governo estadual definiu estratégias para recuperação de aprendizagem através do Decreto N° 56.137, de 14 de outubro de 2021 (Rio Grande do Sul, 2021). Uma delas foi o “Aprende Mais”, que tem como objetivo melhorar a proficiência em língua portuguesa e matemática, ofertando capacitação e qualificação dos docentes, além de incentivos financeiros com bolsas de estudos para coordenadores e professores. Em um de seus eixos, previu o uso das tecnologias digitais e *Google Sala de aula*. As capacitações para os professores foram realizadas via Moodle. Cabe ressaltar, ao analisar a proposta do “Aprende Mais”, que as defasagens na aprendizagem não constaram somente em português e matemática, mas abrangem todas as áreas do conhecimento da Educação Básica. Então, definir estratégias somente para estas duas disciplinas, não condiz com a recuperação total de dificuldades encaradas durante a pandemia de COVID-19.

É importante destacar, também, as opiniões da sociedade neste período de 2020 e 2021. De modo geral, era possível observar a existência de pensamentos diferentes em relação ao retorno das aulas durante a pandemia. Alguns se posicionaram contra a retomada das atividades escolares, enquanto outros defendiam a continuidade das aulas desde o início da crise sanitária, questionando o sistema educacional. Os integrantes desse último grupo alegavam que os professores não estavam atuando adequadamente e expressavam a ideia de que não demonstravam disposição para o trabalho.

Os professores foram transformados em vilões no período, mas as decisões não foram nossas, as decisões vieram de inúmeros decretos e normativas para que a educação não parasse. Não participamos do processo de decisão de absolutamente nada, apenas obedecemos a tudo o que fora nos solicitado. O medo do retorno presencial e da contaminação era muito grande, acompanhado do receio da não efetividade do trabalho.

Acompanhávamos diariamente nos noticiários as inúmeras mortes ocorridas no Brasil, que no total somaram mais de 700 mil pessoas (706.808)¹³. Não fomos nós

¹³ Painel Coronavírus Brasil: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 06/11/2023.

educadores que paramos por livre e espontânea vontade e as determinações/normativas foram pensadas, primeiramente, no cuidado da saúde de milhares de crianças e adolescentes brasileiras, que sempre foi e sempre serão prioridades.

2.3 Políticas públicas de inclusão digital nas escolas do campo

Para fundamentar a discussão que a pandemia suscitou, destacamos as principais políticas públicas de inclusão digital no Brasil. Partiremos das políticas públicas pioneiras, após as de inclusão digital nas escolas de educação básica e, por fim, algumas que foram destinadas especificamente para as escolas do campo.

As primeiras políticas públicas de inclusão digital foram inicialmente de incentivo à venda e compra de aparelhos digitais, posteriormente vieram as de inclusão digital nas escolas urbanas, após surgiram nos decretos a extensão para escolas urbanas e rurais para somente após surgirem as determinações específicas de inclusão digital para as escolas do campo.

Em 2005, o governo federal regulamentou o Programa de Inclusão Digital através do Decreto Nº 5.602, no dia 6 de dezembro, no qual incentiva a venda e compra de aparelhos digitais: *mouse*, computadores, teclados, modems e telefones celulares que possibilitem o acesso à internet. Este decreto determinou a redução a zero de alíquotas da Contribuição para o PIS/PASEP e da COFINS incidentes sobre a receita bruta decorrente da venda, a varejo (Brasil, 2005).

A partir deste programa, o governo federal lançou nas escolas outros programas de incentivo ao acesso digital, como o Programa Banda Larga nas Escolas, lançado em 04 de abril de 2008 com o objetivo de conectar todas **as escolas urbanas** à internet¹⁴ (Brasil, 2008, grifo nosso). Destacamos as palavras por se tratar de uma exclusão das escolas do campo no Brasil.

Outro programa de destaque foi o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)¹⁵. Este programa existe desde 1997, com o objetivo de promover o uso da tecnologia no enriquecimento pedagógico. Importante sinalizar que no ProInfo havia uma preocupação com a educação para uma cidadania global em uma sociedade que já estava tecnologicamente se desenvolvendo, conforme consta em uma das suas diretrizes: “A

¹⁴<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas>. Acesso em: 23/07/2022.

¹⁵ <https://www.fnede.gov.br/programas/proinfo>. Acesso em: 23/07/2022.

moderna educação, por isto, deve ser dirigida para o progresso e a expansão do conhecimento e, a fim de permitir emancipação individual e coletiva, adequadamente articulada com a ciência e a tecnologia” (Brasil, 1997, p. 07)¹⁶.

Em 2007, através do Decreto n° 6.300, o ProInfo foi reestruturado, sendo destinado a todas as escolas da educação básica, abrangendo então não somente as escolas urbanas como também as escolas rurais.

São objetivos do ProInfo:

I – Promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

II – Fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2007).

É importante a constatação no ProInfo, sobre a formação de professores e os agentes educacionais, além de assegurar dentro da lei suporte técnico para a manutenção dos equipamentos tecnológicos. Pois os laboratórios de informática não existem por si só, necessitam de profissionais capacitados para dar suporte ao seu uso auxiliando os educandos. Até 2009, este programa já havia entregue cerca de 26 mil laboratórios de informática para as escolas urbanas e rurais, beneficiando mais de 10 milhões de alunos¹⁷.

Outro destaque foi o Programa um computador por aluno (PROUCA), instituído pela Lei n° 12.249, de 14 de junho de 2010 com o objetivo de promover a inclusão digital mediante a utilização de laptops educacionais, e destinado a todas as escolas públicas brasileiras. Este programa não existe mais, hoje ainda é válido o ProInfo. No Prouca utilizavam recursos do Fundo Nacional de Educação (FNDE), para possibilitar estados e municípios a adquirirem com recursos próprios ou com financiamento do BNDES.

Evidenciamos também o programa destinado especificamente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com ações em objetivos de apoio ao AEE, na qual disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado¹⁸. Segundo o site do Ministério da Educação, entre 2005 e

¹⁶ http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf. Acesso em 11/01/2023.

¹⁷ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/218-2143309032/12185-computadores-para-26-mil-escolas>. Acesso em 11/01/2023.

¹⁸ Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>.

2009, foram entregues 15.551 salas de recursos multifuncionais, em todos os estados do Brasil¹⁹.

Em novembro de 2010, o decreto N° 7.352 determinou as políticas de educação no campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)²⁰. Este programa visava a ampliação da oferta da educação básica e superior às populações do campo e outras determinações. Neste decreto, constam as especificações do que se compreende por populações do campo e escolas do campo, conforme segue abaixo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Brasil, 2010).

Ainda sobre o PRONERA, o Artigo 3º, determina, em especial, e objetivando a superação das defasagens históricas de acesso à educação das populações do campo: reduzir o analfabetismo, fornecimento de energia elétrica e água potável e contribuir para a educação digital por meio da rede mundial de computadores.

A Educação do Campo, conforme delineada em suas características fundamentais, assegura o direito a uma educação que se alinha com as vivências e realidades dos povos camponeses. Essa abordagem não apenas reconhece, mas também abraça e valoriza os aspectos culturais, econômicos, sociais e religiosos inerentes às comunidades rurais. Ao fazê-lo, contribui ativamente para a construção de uma identidade educacional intrinsecamente associada ao conceito de educação do campo.

Nesse contexto, quando observamos o PRONERA, especialmente no Artigo 3º, identificamos uma convergência de propósitos. O programa busca não apenas enfrentar, mas superar as defasagens históricas de acesso à educação nas populações do campo. Suas metas específicas, como a redução do analfabetismo, o fornecimento de energia elétrica e água potável, e a promoção da educação digital por meio da rede mundial de

¹⁹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/recursos-multifuncionais>. Acesso em 11/01/2023.

²⁰ <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 13/11/2022.

computadores, complementam de maneira sinérgica a visão abrangente da Educação do Campo.

Ambos os conceitos, ao reconhecerem a necessidade de uma educação contextualizada e inclusiva, estão orientados para a promoção do desenvolvimento integral das populações desse espaço, contribuindo para a superação de desafios educacionais e para a construção de uma sociedade mais equitativa e informada.

Em 2012, o Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO)²¹ foi instituído por meio da Portaria N° 86, de 1° de fevereiro de 2013. Este programa foi bem abrangente, consistindo em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para implementação de políticas de educação do campo (BRASL, 2013). Nele previa o respeito à diversidade do campo, Projetos Políticos-pedagógicos específicos para escolas do campo, políticas de formação de profissionais que atendessem as especificidades do campo e valorização da identidade de escolas do campo. Estava dividido em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional Tecnológica e Infraestrutura Física e Tecnológica.

Todos os Programas citados estavam em conformidade com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação vigente no período. O Plano Nacional de Educação (PNE) atual, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), em suas metas 5 e 7 e nas estratégias 5.3, 5.4 e 5.6, 7.15 e 7.15, compreende inovação e tecnologias para as escolas, conforme segue.

A meta 05 refere-se à alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3° ano do Ensino Fundamental, tendo como estratégias vinculadas às tecnologias, as seguintes:

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização. (Brasil, 2014)

²¹ Ver mais em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13250-por86pronacampo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13/11/2022.

A meta 07 refere-se à qualidade de educação e tem como estratégias:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (Brasil, 2014)

O Decreto N° 9.204, de 23 de novembro de 2017, instituiu o programa de Inovação Educação Conectada, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Conforme o Art. 3º, são princípios do Programa de Inovação Educação Conectada:

II - equidade de condições entre as escolas públicas da educação básica para uso pedagógico da tecnologia; III - promoção do acesso à inovação e à tecnologia em escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e baixo desempenho em indicadores educacionais; V - autonomia de professores na adoção da tecnologia para a educação; (Brasil, 2017)

A BNCC (Brasil, 2017) prevê na educação, que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) sejam incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, apoiar os professores na utilização de metodologias ativas e despertar maior interesse e engajamento dos alunos: “[...]. As razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais, estar presentes no cotidiano das escolas [...]” (Brasil, 2018).

O Decreto nº 9.319, de 21 de março de 2018, instituiu o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabeleceu a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital. Em um dos seus eixos temáticos, prevê educação e capacitação profissional, conforme segue “d) educação e capacitação profissional: objetiva promover a formação da sociedade para o mundo digital, com novos conhecimentos e tecnologias avançadas, e prepará-la para o trabalho do futuro”.

No campo educacional, deve-se promover o amplo acesso de alunos e professores a recursos didáticos de qualidade e possibilitar práticas pedagógicas inovadoras, por meio da disseminação do acesso à internet de alta velocidade em escolas públicas. Também há objetivos a serem alcançados os quais são: Conectar escolas públicas, urbanas e rurais, com acessos de banda larga, e disponibilizar equipamentos para acesso a tecnologias digitais; incorporar as tecnologias digitais nas práticas escolares, com desenvolvimento do pensamento computacional entre as competências dos estudantes; promover o aprimoramento das formações inicial e continuada dos professores, no que se refere ao uso da tecnologia em sala de aula (Brasil, 2018).

Outro decreto em que constam as tecnologias digitais é o da Base Nacional Comum de Formação Continuada – BNC-Formação Continuada²², dividida em 10 competências gerais, cujo eixo número 05 consta:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2019, p.13).

As primeiras políticas públicas de inclusão digital foram instituídas na tentativa de abranger todas as escolas da educação básica, incluindo urbanas e rurais. Na educação do campo as necessidades foram além, pois havia outras demandas urgentes, e que após foram conquistadas nas leis e decretos: formação de professores, acesso à educação básica e formação superior e o tratamento das especificidades dos educandos do campo.

Primeiramente, a garantia do direito à educação básica nas comunidades campesinas e quilombolas e a busca pela inclusão, valorização da identidade, valorização da diversidade, conforme previstos nos Programas PROINFO, PRONERA E PRONACAMPO. Ambos são frutos de muita luta social das comunidades campesinas.

A inclusão digital nos decretos e leis nacionais e as previstas para a educação no campo surgem como uma forma de incluir os educandos em um processo de cidadania, na superação de que estes povos estereotipados por muito tempo como atrasados possam ser incluídos na atualidade. Isso não significa que irão deixar/ sair do campo, muito pelo contrário, a tecnologia também chega aos maquinários e aparelhos que já estão sendo utilizados por muitos de nossos educandos do campo. Desenvolver a inclusão digital é uma forma de emancipação política, social e até mesmo econômica.

²² <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 12/11/2022.

Para Marcon (2015, p.99):

Inclusão digital pressupõe o empoderamento por meio das tecnologias, a garantia à equidade social e à valorização da diversidade, suprimindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede.

Consideramos que não se trata apenas do acesso às tecnologias digitais, mas vai além, é uma forma de exercício de cidadania e garantia da equidade social. De acordo com Marcon et al. (2021), a apropriação tecnológica pode ocorrer segundo a sua realidade e interesses, sejam necessidades individuais, coletivas ou comunitárias. Sendo assim, não significa que estaremos reproduzindo a inclusão digital no campo conforme ocorre no meio urbano, pois o campo possui suas especificidades, são outras necessidades e outros interesses.

A essencialidade de trabalhar com novas ferramentas educacionais não é de hoje. É importante a atualização através de cursos destinados aos ambientes educacionais, mas se tornou evidente durante a pandemia de COVID-19, na qual não havia outro meio além do trabalho com tecnologias digitais.

As políticas públicas nacionais preveem a utilização de tecnologias em sala de aula com formações e incentivos através de leis e decretos para aquisição de recursos tecnológicos para as escolas. Mas se essas políticas não forem acompanhadas de formação continuada de professores, pouco poderão se efetivar.

Durante o ensino remoto na pandemia percebemos que mesmo havendo formação de professores para a educação digital prevista desde antes de 2010, não estávamos preparados para o trabalho com tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial. Isso nos revela a descontinuidade das políticas públicas de formação de professores.

Ocorrem sucessivas mudanças no processo de formação docente, mas em um processo de descontinuidade. Essas mudanças não preparam minimamente os docentes para o enfrentamento dos problemas da educação (SAVIANI, 2009, p. 148). Além disso, segundo Saviani (2009, p.153), a “formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho”.

Também percebemos que o ensino remoto na pandemia evidenciou a grande discrepância no acesso aos recursos tecnológicos comparando as áreas urbanas às áreas rurais. Atualmente, os avanços tecnológicos da sociedade, incidem com bastante força na

escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática (Libâneo; Pimenta, 1999).

Conforme Libâneo e Pimenta (1999, p. 260):

[...] escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola – professores, funcionários, diretores e pais de alunos –, dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Devido às exigências do mundo contemporâneo, não podemos deixar os educandos do campo excluídos do acesso aos recursos de tecnologia digital. É uma ideia errônea a de que os estudantes do campo não necessitam e não irão necessitar futuramente dessas tecnologias em seus trabalhos rurais, muito pelo contrário, cada vez mais a tecnologia está nos ambientes rurais e vem para agregar às famílias no desenvolvimento e aprimoramento de suas produções. A escola, trabalhando de forma coletiva, poderá assegurar as condições para que nossos alunos façam frente à essas exigências.

2.4 Trabalho e identidade docente na pandemia de COVID-19

Partimos de um processo de reflexão sobre a formação continuada de professores no ciberespaço a partir da pandemia de COVID-19, alternando com a experiência profissional vivida no período. Surgida a partir de novembro de 2019, em Wuhan, na China, mudou a rotina em nível mundial, incluindo a área educacional que teve que ser repensada. Analisamos as mudanças ocorridas e também argumentaremos sobre a importância da reflexão docente como formação profissional e as questões do trabalho docente.

Devido ao isolamento social, no período inicial da pandemia, entre 2020 e 2021, ocorreu a mudança de espaço na formação de professores. Não estávamos mais dentro da sala de aula ou da sala de professores da escola para discutirmos como seriam os próximos passos. Estávamos em nossas casas, recebendo informações e demandas, todas através da internet, redes sociais e plataformas de cursos online.

Essa mudança de um espaço físico para um espaço virtual foi uma das alternativas encontradas para que a educação escolar brasileira não fosse interrompida. Então, migramos de um espaço presencial, para um espaço virtual na educação, o ciberespaço. Lévy (2010, p. 94), define o ciberespaço como “espaço de comunicação aberto pela

interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Essa forma interativa de aproximação de pessoas, sem termos o contato físico, foi a melhor opção para prevenção da COVID-19, tanto para professores quanto para crianças e adolescentes em idade escolar.

Segundo Santos (2019, p.67):

As redes digitais permitem que estejamos simultaneamente em vários espaços, compartilhando sentidos. A rede permite que cada singularidade possa se conectar e emitir mensagens. O polo da emissão é liberado, permitindo que o usuário seja potencialmente emissor e receptor.

Essa facilidade de estar em vários espaços compartilhando conhecimento e sentidos para a profissão docente, veio a acrescentar na formação continuada uma maior inserção da educação no ciberespaço. Neste sentido, segundo Santos (2019, p. 63), “A cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem”.

Segundo Lévy (2010, p. 170), “[...] em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade”. Na educação, as políticas públicas deverão levar em conta esses novos suportes de informação, comunicação, gêneros de conhecimentos, critérios/modos de avaliação e tratamento desses conhecimentos.

A migração do ensino presencial para o ensino remoto veio acompanhada de algumas dificuldades por parte dos professores. Em uma pesquisa realizada por Machado e Perondi (2020), foi constatado que, dos 1.156 docentes do Rio Grande do Sul que responderam à pesquisa e que realizaram trabalho remoto durante a pandemia, 65% não possuíam formação para o uso de tecnologias na educação, como cursos de formação continuada ou especialização. Com relação ao acesso aos recursos tecnológicos, na mesma pesquisa, 97% responderam possuir *smartphone*; 89% tinham *notebook*; 24% tinham *desktop* (computador de mesa) e 21% possuíam *tablet*.

Outra pesquisa realizada em 2020 pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais, com 15.654 professores da rede pública de ensino e respondentes de todas as regiões do Brasil, demonstrou que apesar dos docentes possuírem recursos, 56,3% não possuíam preparo para ministrar aulas não presenciais, apenas 3 de cada 10 professores

detinham tanto recursos para ministrar aulas quanto preparo necessário para a realização das atividades não presenciais.

Padilha (2018), destaca que os professores se apropriam das tecnologias para o uso social, para se comunicar, para se informar e também para o uso de pesquisas e entretenimento, no que ela chama de cultura digital social. Mas que muitos docentes ainda não possuem uma cultura digital pedagógica, ou seja, o uso de tecnologias digitais dentro da sala de aula.

Segundo Santos (2019, p.92):

[...] Viver a cultura digital é um privilégio de poucos professores. Na literatura especializada sobre educação e cibercultura, os docentes são chamados de “imigrantes digitais”, ou seja, ao contrário dos “nativos digitais”, os imigrantes são sujeitos que não nasceram na cena sociotécnica contemporânea, se autorizando e autorizando-se com as mediações das redes digitais e suas conexões sociais.

A dificuldade apresentada durante a pandemia pelos professores pode se referir a que muitos não nasceram nessa conectividade mediada pelas tecnologias como os nativos digitais. A nomenclatura imigrante digital contempla esse período de maior inserção das tecnologias na educação. Migramos da sala de aula física para os ambientes de conectividade na educação, não de forma simples, foi necessária uma grande adaptação, principalmente para os professores imigrantes digitais. Na formação inicial de muitos professores, não havia o aparato tecnológico digital que existe hoje. Seguindo esta ideia, para Lévy (2010, p.175):

Hoje, a maioria dos saberes adquiridos no início de uma carreira ficam obsoletos no final de um percurso profissional ou até mesmo antes. As desordens da economia, bem como o ritmo precipitado das evoluções científicas e técnica determinam uma aceleração geral da temporalidade social.

Como foi escrito anteriormente, atualmente os docentes têm acesso às tecnologias, mas ainda não a acrescentam efetivamente em suas práticas pedagógicas. Em suas pesquisas, Veloso e Bonilla (2018) destacaram que em tempos de cibercultura os docentes possuem em seus espaços a tecnologia para criação e planejamento de aulas, mas esses espaços estão vinculados com a internet e mais destinados à pesquisa. Conforme Veloso e Bonilla (2018, p. 15):

Diante das lacunas encontradas em seu percurso formativo, além das condições inadequadas das escolas, ainda não conseguem incorporar o computador e a

internet de forma plena em seu trabalho pedagógico, como um artefato de criação, restringindo as ações que vão além do consumo de informações.

A questão da exclusão digital ficou latente, ainda persiste uma lógica que privilegia os favorecidos pelo sistema econômico e exclui os menos favorecidos (Pretto, 2006, p.20). Santos (2020, p. 24) destaca que esse modelo de sistema ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos. Neste sentido, para Santos (2020, p.28):

As pandemias mostram de maneira cruel como capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

Devido a pandemia de Cobvid-19, ocorreu uma mudança significativa na qual antes, no espaço físico da escola, eram desenvolvidas interações dos jovens com materiais físicos, quadro branco, televisores, para dar vez para ao espaço virtual com interações somente online, aplicação de atividades e conteúdos pelo *Google Sala de Aula* e redes sociais.

Segundo Souza e Vasconcellos (2021, p. 248):

Saíram de cena tecnologias clássicas (quadro de giz, piloto, televisão, retroprojeter, entre outras), para dar vez às tecnologias digitais (*whatsapp, google meet, google classroom, jamboard, kahoot, canva*, entre outras), muitas delas desconhecidas no contexto educacional [...]

Essas mudanças implicam na postura dos professores. Em outros tempos, antes da internet, os professores eram vistos como única fonte de informação. Hoje há uma infinidade de informações na internet, o que necessita de uma mudança de postura do professor, de que não sabe tudo, e está disposto a aprender com os alunos, o que pode levar a uma maior interação e participação (Veloso; Bonilla, 2018, p. 16).

Os desafios de aprender a utilizar as tecnologias digitais nas aulas não veio somente para os professores, envolveu toda a comunidade educacional: professores, gestores, famílias e alunos. Pois todos de alguma forma necessitaram aprender e há vários graus de domínio de utilização das tecnologias.

Muitos docentes que não tinham familiaridade com as tecnologias, necessitaram de suporte dos colegas que compreendiam melhor para ajudá-los a desempenhar as funções designadas na escola, o acesso ao *Google Sala de Aula*, além da busca por suporte

em outras fontes, como tutoriais via Youtube. Formou-se uma rede de apoio na escola, uns ajudando aos outros e assim conseguimos seguir adiante com o trabalho remoto.

Segundo Veloso e Bonilla (2018, p. 17):

A falta de familiarização dos professores com as tecnologias é um dos fatores que dificulta a inserção desses artefatos culturais no cotidiano da escola. No momento em que se inicia um trabalho de formação mais pontual, os professores começam a descobrir outras possibilidades para o fazer docente e se mobilizam para incorporar as tecnologias nas práticas pedagógicas.

A emergência do uso de tecnologias demonstrou a falta de preparo e a fragilidade dessa inserção no cotidiano das escolas. Os professores não estavam familiarizados com algo que não surgiu de um dia para o outro, as tecnologias estão dentro do ambiente escolar há mais de décadas. Além de saber utilizar a tecnologia, o professor necessitava interagir com os educandos para dar os *feedbacks* das atividades via plataforma *Google Sala de Aula* para também possibilitar esse retorno aos alunos. Essa demanda de adaptação veio em poucos meses e solicitava retorno dos educadores de forma rápida, necessitávamos de uma formação mais pontual e não meramente simplória e instrumental.

Segundo Souza e Vasconcellos (2021, p. 249):

Muitos ficaram bastante preocupados em como levar adiante o trabalho, devido ao não traquejo com tecnologias digitais, que são fundamentais nesse contexto. Mas, como em outros momentos, o professor precisou se adaptar, não apenas para não deixar os alunos sem estudar, mas também porque foi baixada uma portaria ministerial para que as aulas passassem a acontecer de modo virtual [...].

Além da preocupação em levar adiante o trabalho docente, os professores também necessitaram dar retorno de seu trabalho remoto para comprovação da efetividade por meio de planos de aula, planos de trabalho, relatórios, justificativas (justificar a falta de retorno dos alunos) e planilhas, muitos documentos nunca solicitados anteriormente. Uma forma de controle, devido a não estarmos no espaço físico da escola.

Nóvoa (2017) nos traz a reflexão sobre a desprofissionalização docente, que se manifesta através de baixa remuneração, difíceis condições estruturais das escolas e intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e controle. São políticas de desvalorização do professorado. Nesse sentido no trabalho remoto ficou latente a burocratização e controle, devido o professor estar sempre preenchendo planilhas, de praticamente tudo o que era realizado na sua prática docente.

O processo vivido na educação durante a pandemia intensificou mais uma vez o trabalho docente, pois de acordo com Pretto (2006, p.24), “Obviamente, intensifica-se dessa forma o trabalho do professor, já que a escola e todo o sistema educacional passam a funcionar com outros tempos e em múltiplos espaços, diferenciados”.

Além da parte burocrática, os educadores tinham o dever próprio da profissão, o envio de atividades para os alunos, que foi feito de três formas: impressa, via plataforma *Google Sala de Aula* (adaptada) e via redes sociais em formato PDF. Todos esses relatórios, justificativas e atividades para os alunos tinham datas para serem entregues e todas as fotos de atividades recebidas também tinham data para serem cumpridas, anexadas no Google drive da escola, como comprovante de efetividade do professor.

Seguindo este raciocínio, retomamos uma antiga indagação de Pimenta (2006, p.21): “será que os professores são meros reprodutores de decisões de outras instâncias?”. Ao final de cada mês, os professores recebiam uma avalanche de fotos de atividades de alunos via redes sociais ou via *Google Sala de Aula*, eram feitos *download* dessas fotos para depois serem anexadas ao Google Drive da escola. Essas atividades deveriam conter o nome de cada aluno, então o professor tinha o trabalho de renomear foto por foto das devolutivas recebidas. O trabalho era tão exaustivo, todos os dias, para poder cumprir todas as datas de entrega das solicitações da escola.

Nenhum relatório, justificativa ou planilha vinha com modelo próprio, cada escola fazia seu modelo, então se o professor trabalhava em três escolas distintas, tudo era diferente e tudo era cobrado de forma desigual. Nos relatórios deveria haver a porcentagem de devolutivas de alunos por turma, deveríamos atingir a porcentagem sempre acima de 50%. Era solicitado que cobrássemos os discentes via rede sociais até entregarem as devolutivas. Nesse sentido, segundo Nóvoa (2017, p. 1109), “O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em ‘medidas de valor acrescentado’, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos”.

Quando os professores não atingiam a porcentagem desejada vinha a insatisfação profissional e, muitas vezes, se cobravam e se sentiam insuficientes. Estavam todos os profissionais da educação sobrecarregados. Essa situação perdurou de 2020 até agosto de 2021, quando foi solicitado o retorno presencial nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Após retorno presencial, foram diminuindo as solicitações de preenchimento de papéis, o que perdura hoje (2022) são as planilhas de planejamento mensais.

Segundo Pimenta (2006), nós educadores somos condicionados ao contexto em que atuamos, por isso, os professores não conseguem, muitas vezes, tomar posições

concretas para reduzir problemas, não conseguem alterar situações além da sala de aula. Centrados muitas vezes na prática individual e não no coletivo, além de sermos educadores reflexivos, necessitamos também de uma escola reflexiva, pensada na coletividade. Essa coletividade praticamente não existiu durante a pandemia, pois ficamos ainda mais isolados em nossas práticas, buscando nos adequar ao momento que não foi fácil de enfrentar.

Atualmente, em tempos de cibercultura, repensar a coletividade é algo necessário, criar uma rede de colaboração, pois assim possibilita a troca de saberes entre os docentes em prol do desenvolvimento de novas práticas nas interações diárias do espaço escolar (Sousa; Bonilla, 2018).

Muitos professores, durante o ensino remoto, não tiveram condições psicológicas de realizarem uma reflexão sobre a sua prática. Conforme Pimenta (2006, p. 22). “[...] que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?”.

Segundo Alarcão (2011), professor reflexivo é aquele que pensa, é criativo e não é mero reproduzidor de ideias. Além disso, é aquele que age juntamente com a escola e não sozinho, o professor que é reflexivo age trabalhando também por uma escola reflexiva. Professor que pensa a sua prática e age para aprimoramento de seu trabalho, pensando nos erros, pensando nos acertos. De acordo com a mesma autora, a escola também deve se questionar, então é uma atitude essencial à comunidade escolar se unir em prol da escola, desempenhando um papel importante na sociedade.

A autonomia do professor foi inúmeras vezes questionada durante o ano de 2020. Os planos de aula eram todos enviados para a coordenação com as atividades propostas, esta fazia um documento único de toda a escola, com todas as atividades enviadas. Este documento único chegou a ter quase 500 páginas. Não havia concordância quanto ao planejamento, ora era cobrado em *word* de forma simples, ora era cobrado em planilhas, ou de outras formas. A cada mês mudava a forma deste documento, o que criou muita ansiedade nas equipes de professores.

Se enviássemos muitas atividades para os alunos, deveríamos diminuir, se enviássemos poucas, deveríamos aumentar (conforme as orientações da 32ª Coordenadoria Regional de Educação). Segundo Nóvoa (2013, p.205), “Grande parte das nossas intenções será inconsequente se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas”. Devido a essas rígidas regulações,

muitos professores, com medo de serem taxados como “não está trabalhando” enviavam muitas atividades para os alunos. Nosso trabalho docente estava sendo monitorado o tempo inteiro, e a sensação era de não ter autonomia alguma. Ao mesmo tempo, ocorreu uma “avalanche” de formações durante a pandemia. Foram exigidos vários cursos de formação para aprendizagem das plataformas online. Em geral, esses cursos foram apressados e simplórios, a rede de colaboração interna da escola foi mais efetiva.

Quando retornamos ao ensino presencial verificamos e dialogamos na pesquisa sobre os usos de novas práticas com tecnologia digital em sala de aula. Precisamos de formações continuadas mais efetivas para o uso das mesmas. De acordo com Santos (2019), “é necessário o investimento de cursos de aperfeiçoamento, formação pessoal inseridas nas experiências da cibercultura e possibilidades de formação pessoal e continuada na docência”. Atualmente, os cursos de formação inicial, segundo a autora, não dão conta da cibercultura na educação, destinando muitas vezes apenas algumas disciplinas eletivas. Em uma pesquisa realizada por Machado e Brandão (2020), foram analisados dezesseis Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos presenciais de licenciatura da Unipampa, e constataram que nenhum possuía os termos “TIC” e “inclusão digital”. Com relação a matriz curricular, em onze cursos constam vinculação ao campo das tecnologias digitais e quanto a oferta somente sete cursos tinham oferta obrigatória de componentes curriculares ligados a essa temática. Os PPCs que foram pesquisados foram elaborados entre 2014 e 2016. Essa pesquisa evidencia a falha da formação de professores partindo da própria formação inicial, e de certo modo refletiu na pandemia, quando foi necessário o uso da TIC.

Segundo Lévy (2010, p. 170), a demanda de formação de professores é maior do que nunca, pois há um avanço muito rápido na evolução dos saberes: “os sistemas educativos encontram-se hoje submetidos a novas restrições no que diz respeito a quantidade, diversidade e velocidade de evolução dos saberes”. Apesar da demanda apresentada pelo autor, se a formação não suprir as demandas do mundo atual, ainda vamos ter percalços no futuro, como ocorreu na pandemia.

Trabalhar com tecnologias vai além de um trabalho instrumental, hoje é uma questão de cidadania e um dever social da escola. Há um avanço rápido de conhecimentos e a formação continuada de professores no ciberespaço necessita ter espaço dentro dos ambientes escolares, para diálogo e troca de saberes. Pode-se criar uma rede de colaboração possibilitando maior inserção da tecnologia na proposição das atividades pedagógicas. Esses espaços são essenciais para formação de professores. São neles que o

docente se constrói e se reconstrói. São nesses espaços, junto com a coletividade, que vamos fortalecendo nossa identidade docente.

2.5 Revisão sistemática

2.5.1 Um ponto de partida sobre o ensino na pandemia e pós-pandemia e seus desafios

A revisão sistemática desempenha um papel fundamental na pesquisa acadêmica, para compreender uma temática específica. Nesse caso, optamos por realizá-la especialmente para colaborar com a nossa pesquisa que discute o uso de tecnologias digitais na escola do campo a partir da pandemia de COVID-19. A pandemia de COVID-19 provocou mudanças significativas no cenário educacional, demandando uma rápida adaptação por parte dos educadores a fim de assegurar a continuidade do processo educativo e o pós-pandemia. Neste contexto, a revisão sistemática emerge como uma ferramenta essencial para mapear trabalhos mais atuais, para analisar e sintetizar o conhecimento existente sobre o assunto. E para o desenvolvimento dessa revisão, partimos da pergunta: "Como a integração da tecnologia na educação durante a pandemia afetou o processo de ensino e aprendizagem, e quais são as perspectivas para o uso contínuo da tecnologia no ensino pós-pandemia?".

O nosso plano de revisão iniciou-se com utilização de plataformas acadêmicas, como SciELO - Brasil e Capes, e da aplicação de filtros com palavras-chave específicas, como "educação na pandemia", "uso de tecnologia na escola", "educação na pós-pandemia" e "escola do campo". Realizou-se uma pesquisa criteriosa que gerou uma seleção de 21 textos, abrangendo dissertações, teses e artigos. Este levantamento cuidadoso possibilitou uma análise profunda das tendências, práticas e desafios enfrentados pelos professores e educadores durante o período pandêmico, bem como a avaliação da eficácia das estratégias de formação e da integração das tecnologias digitais no contexto escolar.

A aplicação de um segundo filtro, baseado na leitura dos materiais e apontamentos, permitiu aprimorar ainda mais a qualidade e a relevância dos materiais selecionados, garantindo que estivessem diretamente relacionados à temática do nosso trabalho. Realizamos esse filtro a partir da proximidade com a nossa temática, sendo que a revisão sistemática resultou em uma visão geral sobre o ensino na pandemia e pós-pandemia e seus desafios do uso da tecnologia em sala de aula, chegando na escolha final

de 5 trabalhos, entre dissertações de Mestrado e Teses, conforme pode-se observar no Quadro 01. Este quadro apresenta uma síntese com dados de cada trabalho selecionado, como autor, ano, título do estudo, método de Pesquisa/instrumento de coleta de dados, objetivos e conclusões dos referidos trabalhos. Após, realizamos uma síntese dos achados e das leituras realizadas. Apresentaremos uma visão geral dos trabalhos selecionados da revisão sistemática, a partir do Quadro 1.

Quadro 1- Trabalhos selecionados

AUTOR/ano/ Tipo de pesquisa	Título do Estudo	Método de Pesquisa/instrumento e coleta de dados/	Objetivos	Conclusões
Marta Cordeiro da Silva Gomes(2022) Mestrado Acadêmico	Pandemia da COVID-19 E uso das tecnologias digitais de informação e comunicação: Relações de sentidos e significados por docentes em escolas do campo do município de Caruaru-PE	Questionário on-line, enviado aos participantes via WhatsApp e e-mail; técnica de Grupo Focal com nove docentes; pesquisa qualitativa; abordagem da Análise Dialogica do Discurso	Compreender os sentidos e significados das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, produzidos por docentes das escolas do campo do município de Caruaru-PE, dadas algumas necessidades emergentes em suas práticas educativas nas condições pandêmicas da COVID-19.	No geral, as considerações finais destacam a importância das TDIC na educação durante a pandemia, mas também apontam para desafios e questões que precisam ser abordadas em pesquisas futuras, especialmente no contexto das escolas do campo.

Continuação

Daiana Pereira Torres Righi (2022) Mestrado Profissional	Um portfólio de Ferramentas Digitais para o Ensino de Língua Estrangeira baseado nas experiências do Ensino remoto durante a Pandemia/ COVID-19	Análise teórica bibliográfica, pesquisa bibliográfica, questionário online e entrevistas. O procedimento de análise não está claramente definido.	Investigar o uso de ferramentas digitais por professores de Língua Estrangeira, com base nas experiências do ensino remoto emergencial, durante a pandemia de COVID-19. Refletindo sobre os benefícios e as potencialidades de um ensino híbrido.	O trabalho resultou em um "Portfólio de Ferramentas Digitais para o Ensino de Língua Estrangeira" bem recebido por professores, mesmo após o retorno às aulas presenciais.
---	--	---	--	---

Continuação

AUTOR/ano/ Tipo de pesquisa	Título do Estudo	Método de Pesquisa/instrumento e coleta de dados/	Objetivos	Conclusões
Izeth Nascimento Barros (2022) Mestrado Profissional	Educação Inclusiva e o uso das TDIC na Educação Básica: desafios para garantir a aprendizagem durante a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19)	Estudo de caso, pesquisa bibliográfica, análise documental. Coleta de dados com questionários e entrevistas semiestruturadas para a análise dos dados coletados foram realizadas na perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2011)	Analisar como as escolas públicas da Educação Básica do município de Grajaú/MA inseriram as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia da COVID-19.	A pesquisa também resultou na produção de um e-book intitulado "As Tecnologias Assistivas no Ensino da Educação Física: brincadeiras e jogos inclusivos". Este recurso educacional pode desempenhar um papel fundamental na disseminação de práticas inclusivas na Educação Física e servir como modelo para outros domínios educacionais

Continuação

AUTOR/ano/ Tipo de pesquisa	Título do Estudo	Método de Pesquisa/instrumento e coleta de dados/	Objetivos	Conclusões
Vanessa Godoy Lopes da SILVA (2022) Doutorado	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na sala de aula: um estudo sobre as formas de apropriação pedagógica	O estudo parece ser uma pesquisa mista, pois combina elementos qualitativos (entrevistas) com uma análise documental (uso de banco de dados) para abordar as questões; foram realizadas entrevistas por meio de um questionário semiestruturado. A análise dos resultados dos questionários foram realizadas por meio da codificação usando o <i>software Iramuteq</i> , seguida pela formulação de categorias conforme as diretrizes da UNESCO. Além disso, houve uma análise documental da escola sobre o tema.	O objetivo geral da pesquisa foi analisar as formas de apropriação pedagógica das TDIC nas práticas de professores, a partir do cenário modificado que antecedeu, foi vivenciado e consolidado no contexto escolar da escola pública com a pandemia de 2020, gerando um novo contexto escolar no Ensino Fundamental 2 do município de São José dos Campos – SP	O estudo parece buscar compreender como as TDIC foram integradas às práticas pedagógicas em uma escola pública, especialmente no contexto da pandemia, e como as perspectivas político-curriculares, a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores e os resultados esperados para os alunos foram afetados por essa integração. Além disso, o estudo parece destacar a

				importância de uma abordagem crítica ao uso das TDIC na educação.
--	--	--	--	---

Continuação

AUTOR/ano/Tipo de pesquisa	Título do Estudo	Método de Pesquisa/instrumento e coleta de dados/	Objetivos	Conclusões
Lucas Gambogi Antunes (2022) Mestrado Acadêmico	Desafios docentes em aulas remotas do Ensino fundamental: uso de plataformas digitais e aplicativos	Pesquisa qualitativa, exploratória e colaborativa. Foram utilizados questionários do Google Formulários para coletar dados relacionados ao perfil e à formação dos docentes. A análise dos dados coletados foi realizada utilizando o software <i>MaxQda</i> e seguiu a abordagem de análise de conteúdo de Bardin (2016). Portanto, o procedimento de análise foi a "análise de conteúdo"	Investigar e compreender os desafios enfrentados pelos docentes do ensino fundamental - anos iniciais, no ERE, sobre a integração das TDIC nas metodologias de ensino utilizadas no momento da pandemia da COVID-19.	A integração bem-sucedida das TDIC na educação exige uma abordagem holística, que inclui formação docente adequada, infraestrutura tecnológica, políticas públicas e uma compreensão clara das potencialidades dessas tecnologias para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Conclusão Fonte: elaborada pela autora

A partir dos achados, identificamos algumas semelhanças nos títulos dos trabalhos selecionados, que geraram algumas palavras-chave tais como, “Pandemia da COVID-19”, que está presente em vários títulos, indicando a ênfase na pandemia como contexto de pesquisa; “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)”, expressão comum em vários títulos, destacando o foco nas TDIC como parte central das investigações. O termo “Ensino Remoto” também está em evidência, pois é mencionado em vários títulos, pois está relacionado ao uso das TDIC durante a pandemia.

O “professores” ou “docentes” é uma palavra usada para se referir aos educadores envolvidos nas pesquisas, já o termo “educação” é comum em muitos títulos, enfatizando o contexto educacional das pesquisas, não diferente a palavra desafios que é mencionada em alguns títulos, indicando o interesse em identificar os obstáculos enfrentados pelos docentes durante a pandemia. Na questão da aprendizagem, a palavra é recorrente devido a estar presente no destaque de compreender o impacto das TDIC na aprendizagem dos

alunos. Enfim, essas palavras-chave são recorrentes nos títulos porque refletem os temas centrais das pesquisas, que envolvem a pandemia da COVID-19, o uso das TDIC na educação, o ensino remoto e seus impactos, bem como os desafios enfrentados pelos docentes e a aprendizagem dos alunos.

Com base nas informações levantadas, foi possível fazer uma análise comparativa dos métodos de pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados em cada estudo. O primeiro trabalho analisado se tratava de pesquisa qualitativa com abordagem de análise dialógica do discurso, que usou o método de pesquisa: grupo focal utilizando o instrumento de coleta de dados com entrevistas em grupo focal que usou o procedimento de análise com uma abordagem da análise dialógica do discurso. Observamos que este estudo está alinhado com nossa pesquisa, a qual também empregou a abordagem do grupo focal e adotou uma metodologia de pesquisa qualitativa.

No entanto, o segundo estudo analisado apresentou uma pesquisa qualitativa com análise teórica bibliográfica, porém não especificou o método, embora tenha incluído uma pesquisa bibliográfica. Usou como instrumento de coleta de dados os questionários online e entrevistas, mas não deixou claro o procedimento de análise. O que podemos identificar foi que esse estudo combina métodos qualitativos (questionários e entrevistas) com análise teórica bibliográfica, embora o procedimento de análise não esteja claramente definido.

Já o terceiro estudo selecionado se tratava de um estudo de caso com abordagem qualitativa, que deteve como instrumento de coleta de dados, questionários, entrevistas, pesquisa bibliográfica e análise documental, e usou como procedimento de análise de conteúdo de Bardin. O quarto estudo analisado se tratava de uma pesquisa qualitativa exploratória e colaborativa, que usou o instrumento de coleta de dados, questionários do Google formulários, e igualmente ao trabalho anterior, o procedimento de análise de conteúdo de Bardin.

Em uma visão geral, comparando os métodos e instrumentos de coleta de dados, pode-se observar que todos os estudos empregam métodos qualitativos e utilizam questionários e/ou entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Além disso, a análise de conteúdo (ou variações dela) é a técnica comum para a análise dos dados em três dos cinco estudos. No entanto, o segundo estudo não especifica claramente o procedimento de análise, enquanto o primeiro estudo utiliza uma abordagem de análise discursiva.

Portanto, há uma semelhança geral na abordagem qualitativa e nos instrumentos de coleta de dados usados na maioria dos estudos, mas diferenças nos métodos de análise específicos. Ressaltamos que apenas um dos trabalhos se utilizou do grupo focal, e outra questão interessante foi sobre o uso de ferramentas de análise de dados. O quarto estudo menciona o uso do *software Iramuteq* para a codificação dos resultados dos questionários. O *Iramuteq* é uma ferramenta de análise textual que ajuda na análise de dados textuais, incluindo a identificação de palavras-chave e padrões nos textos. No mesmo padrão de *softwares*, o quinto estudo utilizou o software *MaxQda* para a análise dos dados coletados por meio de questionários. O *MaxQda* é um software amplamente usado para análise qualitativa de dados, que ajuda a categorizar, codificar e explorar dados qualitativos, geralmente usam no auxílio de análise de conteúdo.

Analisando os principais pontos em comum desses estudos, podemos observar que todos estão relacionados ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto da pandemia da COVID-19 e do ensino remoto. Identificamos que existem pontos em comum, além da pandemia da COVID-19, é a necessidade de adaptar o ensino em resposta a esse desafio. Nesse arcabouço a maioria dos estudos tem como objetivo compreender a experiência dos docentes, suas práticas, desafios e necessidades no contexto do uso das TDIC durante a pandemia e propor algum material didático educacional. Além disso alguns estudos buscam avaliar as contribuições das ferramentas e plataformas digitais usadas por professores, identificando quais foram mais eficazes e propondo a criação de portfólios de ferramentas.

Um estudo específico aborda a inclusão de estudantes com deficiência no ensino remoto e os desafios associados, destacando a importância da acessibilidade (Barros, 2022). Em relação à formação de Professores em TDIC, estudos investigam os mecanismos de formação de professores em relação às TDIC, enfatizando a formação continuada. Não deixando de mencionar que as pesquisas buscam entender a percepção dos docentes em relação ao uso das TDIC, nas práticas pedagógicas, na interação entre docentes e alunos, na aprendizagem dos alunos e nos desafios associados à utilização dessas tecnologias na educação.

Em resumo, esses estudos compartilham um interesse em entender como as TDIC foram adotadas e utilizadas no contexto educacional durante a pandemia, com um foco especial nos docentes, nas práticas de ensino, na formação de professores e na inclusão de alunos. Cada estudo aborda aspectos específicos relacionados a esses temas com o objetivo de fornecer percepções úteis para a melhoria da educação em tempos de crise

como a pandemia da COVID-19, essas percepções enfatizam a relevância das TDIC na educação, particularmente durante a pandemia. Eles demonstram que as TDIC desempenharam um papel fundamental na adaptação das práticas pedagógicas, possibilitando o ensino remoto e mantendo a continuidade da educação. Além disso, os estudos evidenciam que a criação de recursos educacionais específicos, como o "Portfólio²³ de Ferramentas Digitais" e o e-book²⁴ sobre "Tecnologias Assistivas," foi bem recebida pelos professores, ampliando seu valor mesmo após o retorno às aulas presenciais.

Entretanto, desafios significativos foram identificados, incluindo a falta de infraestrutura tecnológica em algumas regiões e a necessidade de capacitação docente adequada para a eficaz integração das TDIC. Os estudos ressaltam a importância de investimentos em infraestrutura, políticas educacionais eficazes, e uma abordagem holística para superar esses desafios e promover a educação inclusiva em tempos de crise.

Em suma, as pesquisas destacam a importância das TDIC, mas também apontam para a necessidade de abordar obstáculos, buscando aprimorar as práticas pedagógicas e garantir o acesso equitativo à educação digital.

Os estudos analisados proporcionam uma visão abrangente sobre o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação durante a pandemia de COVID-19. Em linhas gerais, destacam a importância fundamental das TDIC nesse contexto desafiador, mas também identificam questões e desafios dignos de investigações futuras, com um foco particular nas escolas rurais.

Os resultados dessas pesquisas resultaram na criação de recursos educacionais valiosos servindo como referência para diversos domínios educacionais. Essas análises concentram-se em compreender a integração das TDIC nas práticas pedagógicas em escolas públicas, sobretudo durante a pandemia, e seu impacto em aspectos político-curriculares, processos de ensino e aprendizagem, formação de professores e resultados dos alunos. Além disso, enfatizam a importância de uma abordagem crítica na adoção das TDIC na educação.

Conclui-se que uma integração eficaz das TDIC na educação requer uma abordagem abrangente, envolvendo formação docente adequada, infraestrutura tecnológica, políticas públicas e uma compreensão sólida das potencialidades dessas tecnologias para aprimorar o ensino e a aprendizagem. As análises desses estudos a partir

²³ Righi (2022)

²⁴ Barros (2022)

da revisão sistemática ampliam nossa compreensão sobre o impacto das TDIC na educação em tempos de crise, e o uso de ferramentas digitais em sala de aula, esses resultados complementam nosso próprio trabalho.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresento neste capítulo o enfoque metodológico que foi desenvolvido nesta pesquisa. O capítulo abordará o contexto, os sujeitos participantes, o método, o produto educacional e a avaliação da pesquisa-ação.

3.1 Abordagem metodológica

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, nesse sentido, coletamos os dados do diagnóstico através da aplicação de um questionário semiestruturado com os docentes, e analisamos respeitando-os de forma minuciosa.

Seguindo este raciocínio, para Bogdan e Biklen (1991, p. 48):

Na sua busca por conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados com toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma que estes foram registrados ou transcritos.

Na construção da pesquisa partimos da busca por políticas públicas e referenciais sobre formação de professores, inclusão/exclusão digital, cibercultura e educação no campo. Para a coleta de dados, desenvolvemos a pesquisa diagnóstica através da análise documental e do questionário semiestruturado.

Ressaltamos que a nossa escolha pela pesquisa qualitativa se ampara nas ideias de Minayo (1994, p.22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para realizar a análise documental utilizamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e relatórios escolares do período remoto. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p.174), “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

A abordagem metodológica do trabalho foi desenvolvida dentro dos princípios e procedimentos da pesquisa-ação, na qual tem como finalidade alcançar realizações, ações

efetivas e transformações no campo social (Thiollent, 2011). A escolha da pesquisa-ação refere-se ao intuito da transformação da realidade do ambiente pesquisado e a participação coletiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa-ação se difere da pesquisa convencional segundo os princípios de participação dos pesquisadores junto aos usuários ou pessoas da situação observada. Na pesquisa convencional, no geral, os usuários não são considerados como atores. A pesquisa-ação sempre propõe ação efetiva dos interessados. Não apenas ação e participação, também é necessário produzir conhecimentos, experiências, objetivando o avanço das questões abordadas (Thiollent, 2011).

Segundo Thiollent (2011, p. 14)

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa possibilitará uma ação transformadora, reflexão acerca da prática laboral dos docentes incluindo a pesquisadora. Essa ação transformadora, proposta por Thiollent (2011), deve estar alicerçada em termos realistas, com considerações estratégicas e táticas para saber como alcançar os objetivos, superar ou contornar os obstáculos, neutralizar as reações adversas, entre outros.

Dentro dos princípios da pesquisa-ação, a fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa e realizar o primeiro levantamento, chamado diagnóstico. No diagnóstico, os pesquisadores tentam identificar: expectativas, problemas da situação, característica da população, e também outros aspectos. Após, definem a estratégia metodológica: pesquisa teórica, pesquisa de campo e planejamento de ações. A seguir, apresentamos o contexto da pesquisa, sujeitos e análise do questionário semiestruturado que compôs a fase exploratória da pesquisa-ação.

3.2 Contexto da pesquisa-ação

O contexto da pesquisa-ação é uma escola situada no campo, na região das Missões no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de São Luiz Gonzaga.

Figura 1 - Escola



Fonte: autora

Figura 2- Localização de São Luiz Gonzaga - RS



Fonte: internet²⁵

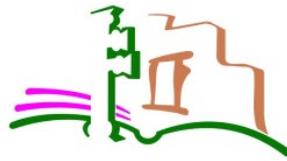
A escola situa-se a 37km de São Luiz Gonzaga, em São Lourenço das Missões. A cidade possui como base econômica a agropecuária, seguida pelo comércio e prestação de serviços. Na agricultura, destaca-se pelo cultivo da soja, trigo e milho. Na pecuária, destaca-se o rebanho bovino extensivo.

A escola foi criada em 1941, como Escola Estadual de 1º Grau, incompleto São Lourenço das Missões, funcionando com turmas até a 5º série. Em 1976, foi autorizado o funcionamento da 6º série, e em 1996 passou a funcionar também a 7º série e 8º série, tornando-se Escola Fundamental São Lourenço das Missões (Theisen, 2022).

Em 29 de abril de 2009 foi transformada em Escola Estadual de Ensino Médio e mudou sua localização para o prédio recém construído. Em 1º de dezembro de 2010, teve sua denominação alterada para Escola Estadual de Ensino Médio Professora Terezinha Medeiros Schneider (Theisen, 2022). Essa denominação é uma homenagem à Terezinha Medeiros Schneider, devido a seus filhos terem doado o terreno para a construção da nova escola, um terreno de 7000m².

²⁵ https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Luiz_Gonzaga. Acesso em: 01/06/2021. Mapa RS – São Luiz Gonzaga

Figura 3- Símbolo da escola



Fonte: Arquivo da escola

Figura 3 - Janela das Ruínas de São Lourenço das Missões



Fonte: Foto produzida pela autora em visitação às ruínas com os alunos do 6º e 7º ano, dia 17/10/2022.

O símbolo da escola (Figura 3) remete às Missões, uma janela da redução de São Lourenço Mártir e a Cruz Missioneira, a redução localiza-se a apenas 2km da escola.

Segundo Theisen (2022, p. 18):

Foi a quinta Redução estabelecida no atual território brasileiro, na segunda fase das missões jesuítico guaranis. Foi declarado patrimônio nacional em 1970, juntamente com os sítios de São Batista e São Nicolau. Hoje integra o Parque Nacional das Missões administrado pelo Iphan.

Segundo a mesma autora, a redução de São Lourenço Mártir foi fundada sob orientação jesuítica de Bernardo de La Veja e com o auxílio de 3.152 índios Guaranis, oriundos de Santa Maria de Mayor, no atual território argentino, em virtude do excesso populacional em que se encontrava com mais de 6 mil habitantes que vieram da região do Guairá, atual estado do Paraná, fugindo dos ataques dos bandeirantes (Theisen, 2022).

São Lourenço das Missões foi reocupada neste espaço cheio de história e patrimônio da humanidade, uma história com mais de 300 anos e que faz parte do

território do entorno da escola. Atualmente, o sítio arqueológico está aberto para visitas de terça a domingo²⁶.

3.2.1 A Proposta Pedagógica da Escola:

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola busca trabalhar em uma filosofia da Educação no Campo, objetivando a valorização dos saberes locais do contexto rural, como também a compreensão das complexas relações sociais e econômicas locais. Tem como principal objetivo a valorização da permanência das famílias no meio rural, levando em consideração as especificidades locais, históricas, culturais e econômicas, também condições dignas de sobrevivência e capitalização da família e da propriedade rural.

Como missão, a escola procura ofertar uma educação de qualidade voltada para o campo, preparando as crianças e os jovens para interagir com a comunidade, propondo mudanças positivas no seu meio, visando um futuro sustentável.

Atende educandos de anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. No ano de 2023 atende 48 alunos nos anos iniciais, 57 alunos nos anos finais e 37 alunos no ensino médio, totalizando 142. Em seu quadro de funcionários possuía: 2 merendeiras, 2 no setor da limpeza e 01 secretária. As docentes são no total de 15. A direção é composta por 01 diretora e 01 vice-diretora, 01 coordenadora e orientadora educacional.

Predominantemente, os discentes são oriundos de famílias de trabalhadores rurais assalariados (ligados à atividade agrícola e pecuária); uma minoria é oriunda de famílias de pequenos proprietários. Muitos são provindos dos assentamentos rurais, cerca de três assentamentos. A renda familiar varia entre um e dois salários mínimos entre os empregados, já os pequenos agricultores familiares não possuem uma renda fixa, sobrevivendo de acordo com as possibilidades da produtividade agropecuária.

Alguns alunos contam com o benefício Auxílio Brasil, este utilizado na compra de materiais necessários à vida escolar e como complemento da renda familiar. O transporte escolar é utilizado por quase todos os alunos, pois são oriundos de comunidades distantes. O transporte é realizado por empresas terceirizadas e utilizado por outras escolas. Esta realidade exige a adequação da escola à capacidade e horários para a realização de projetos extraclasse e atividades de integração.

²⁶ <https://www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/358/sitio-arqueologico--de-sao-lourenco---reducao-jesu.html>. Sítio Arqueológico de São Lourenço das Missões.

A realidade da comunidade escolar consiste em famílias com baixa escolaridade e, como consequência, os pais esperam que a escola proporcione aos filhos a formação que não tiveram. Fica, assim, sob responsabilidade da escola, a construção do conhecimento, da leitura, da escrita, dos cálculos e até mesmo a formação como cidadão. O trabalho e a baixa escolaridade são os argumentos usados pela maioria das famílias para justificar o não acompanhamento do desempenho escolar.

A escola tem consciência desta realidade e busca ser um ambiente de encontro, oferecer um trabalho direcionado ao meio, aberta ao diálogo, empenhada no resgate de valores e busca de alternativas para melhor desenvolvimento dos alunos. Para isso, escola e família procuram assumir compromissos em conjunto, para enfrentar as dificuldades e alcançar seus objetivos.

3.2.2 Estrutura física da escola

O prédio da escola é estadual, doado pela família Schneider. Nele, existem 05 salas de aula ocupadas, além de outras dependências, como Biblioteca, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, refeitório, cozinha e banheiros. Possui instalação de 2 projetores em duas salas e em todas as salas possui televisores. Possui instalação de ar-condicionado e ventiladores em todas as salas, como também na biblioteca, laboratório de Informática, sala dos professores, coordenação, direção e sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dispõe de quadros brancos em todas as 5 salas.

A sala de AEE atende alunos no contraturno, tendo em vista o apoio complementar ao ensino regular, de modo a garantir e promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência e/ou defasagem na aprendizagem, de todas as etapas e modalidades de ensino desenvolvidas na escola.

3.3 Participantes da pesquisa-ação

As participantes da pesquisa são 12 professoras que atuam na escola no ano de 2023. Seguindo os princípios da pesquisa-ação, para o diagnóstico, foi aplicado um questionário impresso semiestruturado. É nessa fase que o pesquisador tenta identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos relevantes (THIOLLENT, 2011).

3.4 Apresentação da análise do questionário semiestruturado aplicado às docentes

Foi aplicado um questionário impresso com perguntas abertas e fechadas para 12 docentes entre os dias 12 de julho de 2022 até o retorno do recesso escolar, em 1º de agosto de 2022, obtendo retorno de 10 professoras. As respondentes serão identificadas como P1, P2 assim por diante, desse modo mantendo em sigilo a sua identidade.

Segundo Lakatos (2003, p.200):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Os questionários foram aplicados na escola e a devolução também ocorreu dentro do ambiente escolar. Para iniciar o questionário, construímos uma apresentação com o título da pesquisa, finalidade e termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), para que as respondentes declarassem o aceite em participar da pesquisa. Conforme Lakatos (2003, p. 200):

Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

No questionário constavam 26 perguntas, divididas em três blocos: perfil de identificação, relação ao ensino remoto e retorno presencial. Para compor o questionário, foram escolhidas perguntas abertas e fechadas. Segundo Lakatos (2003, p.203):

Perguntas abertas. Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Perguntas fechadas ou dicotômicas. Também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: *sim* e *não*.

A seguir, no Quadro 02, as perguntas que constaram no questionário.

Quadro 2: Perguntas do questionário aplicado

Perguntas	Nº	Perfil Docente
	1	Área do conhecimento:
	2	Graduação (curso e instituição):
	3	Pós-graduação:
	4	Tempo de docência:

	5	Atua em qual(is) níveis de ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Perguntas	Nº	Com relação ao Ensino Remoto
	6	Você estava preparado (a) para ministrar as aulas remotamente? Sim () Não () Se marcou Sim: Como foi essa preparação?
	7	Dos instrumentos de tecnologia abaixo, quais você possuía quando o ensino remoto iniciou? (marque quantas opções forem necessárias) (a) Celular (b) Notebook (c) Tablet (d) Computador de mesa
	8	Dos instrumentos marcados acima, eram de uso individual ou coletivo (para uso de tarefas dos filhos, por ex)?
	9	Possuía acesso à internet durante o ensino remoto? Se sim, qual tipo de conexão à internet?
		Continua
	10	Você teve que adquirir algum instrumento de trabalho no ensino remoto? Se sim, qual(is)?
	11	Você realizou as formações disponibilizadas pelo governo estadual, referentes ao letramento digital?
	12	Além do letramento digital, você foi em busca de outros cursos de formação?
	13	Antes da pandemia você já utilizava recursos digitais em sala de aula?
	14	Possui alguma formação anterior, em recursos digitais?
	15	Quais ferramentas tecnológicas de ensino abaixo você fez uso no período remoto? (marque quantas opções forem necessárias) (a) Formulários google (b) Gamificação (c) Vídeos e conteúdos digitais (d) Aplicativos de criação de imagens e vídeos (e) Redes sociais (f) Canva (g) Outros, quais?
	16	Como você se sentiu durante a pandemia com relação ao trabalho remoto?
	17	Na sua visão como profissional da educação, como o ensino remoto interferiu na aprendizagem dos alunos?
	18	Como foi o acesso dos seus alunos às aulas remotas? () Bom () Ruim () Péssimo. Por quê?
Perguntas	nº	QUESTÕES SOBRE O RETORNO PRESENCIAL
	1	Como estava sua expectativa para o retorno presencial?
	2	Dentre as ferramentas disponibilizadas nas formações, durante o período remoto, quais ainda estão sendo utilizadas em suas aulas?
	3	Quais recursos tecnológicos a escola disponibiliza?
	4	Dentre “esses recursos”, quais você usa em suas aulas?
	5	Continua participando de alguma formação referente ao uso de tecnologias digitais em sala de aula?
	6	Com relação à formação de professores e uso de tecnologias, você busca se aperfeiçoar ou pensa que foi algo importante somente durante o trabalho remoto?
	7	Além do uso das tecnologias você buscou no retorno presencial o uso de outros recursos? (Por exemplo: jogos, brincadeiras, roda de conversa, aula fora da sala de aula, etc...) () Sim () Não. Se sim, quais?
	8	Em relação ao perfil do aluno da escola no campo as suas aulas são planejadas conforme este perfil? () Sim () Não

Fonte: elaborada pela autora

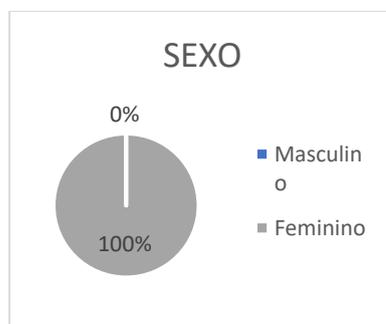
A coordenação e direção da escola auxiliaram na divulgação da pesquisa nos dias em que eu não estava presente na escola e garantimos que toda a equipe de professores recebesse. Tive receio de não receber muitas respostas, pois o período aplicado foi antes do recesso escolar e tínhamos que fechar notas e chamadas, além de outras demandas da profissão. Propusemos 26 perguntas, para não ser tão longo que causasse fadiga e também não ser tão curto que não trouxesse informações o suficiente (Lakatos, 2003). Os questionários foram essenciais para a construção da pesquisa-ação, pois através dele pudemos obter informações se a pesquisa teria futuro.

A análise seguiu na sequência dos questionamentos elaborados e as informações geradas. O diagnóstico buscou trazer elementos que contribuíssem com a pesquisa-ação que foi realizada.

3.4.1 Caracterização do perfil docente

Iniciaremos com o perfil básico, que é o perfil de identificação sociodemográfica dos participantes da pesquisa. Nossa primeira análise é com relação ao sexo dos respondentes.

Gráfico 1: Sexo dos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 1 mostra a distribuição do grupo de respondentes por sexo, dado importante uma vez que identificamos que a totalidade das profissionais da educação da escola são do sexo feminino. Característica essa que é nacional, segundo o Censo Escolar de 2021, as professoras são maioria em todas as etapas da Educação Básica, na qual 57,8% do corpo docente é composto por mulheres.

O outro dado é a idade dessas profissionais da educação, ou seja, as docentes que estão nessa escola apresentam um perfil variado, conforme podemos observar a partir dos dados apresentados na Tabela 1.

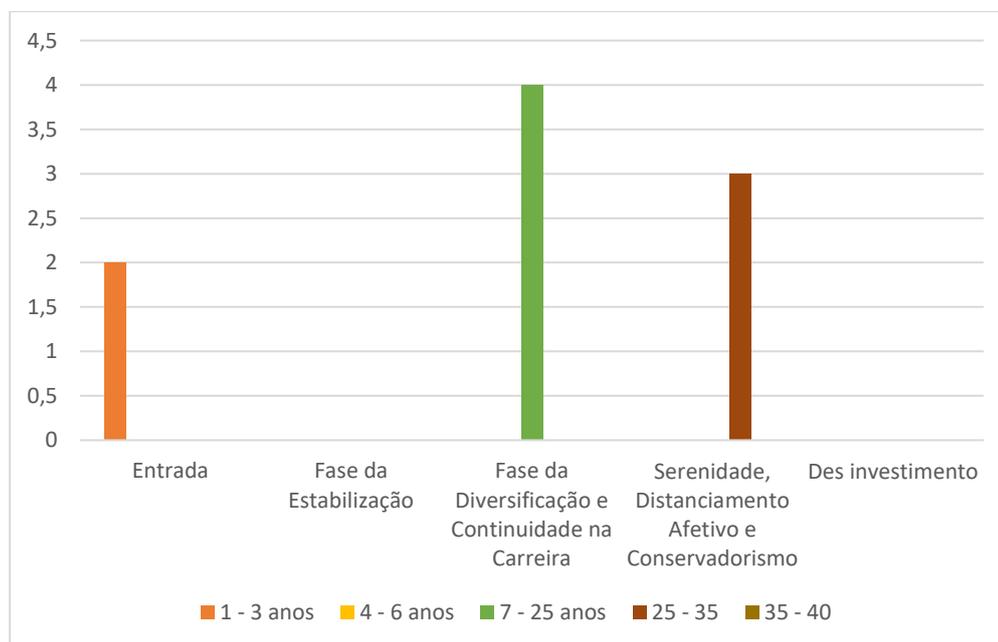
Tabela 1-Idade e Tempo de Docência (em anos)

Docente	Idade	Tempo de Docência
P1	51	32
P2	32	9
P3	31	8
P4	49	30
P5	59	Não respondeu
P6	58	25
P7	41	1
P8	54	22
P9	49	27
P10	26	3

Fonte: Elaborado pela autora

Para a análise do perfil dessas docentes é interessante observar, a partir da Tabela 1, que uma parcela dessas profissionais está na docência há mais de 20 anos em sala de aula, e em uma faixa etária acima dos 45 anos de idade. No entanto, também apresenta uma parcela com menos de 10 anos de docência, como podemos observar no Gráfico 2.

Gráfico 2: Fases da carreira dos professores segundo Huberman (1999)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das fases de Huberman (1999)

Huberman (1999) classifica o ciclo de vida profissional docente em fases: início de carreira, estabilização, diversificação, distância afetiva e desinvestimento. Analisando os perfis, duas profissionais estão em início de carreira. Outras quatro estão no ciclo da diversificação, que compreende de 07 a 25 anos de docência. Esta é a fase que já foram

eliminadas outras opções de carreira segundo Huberman (1999, p. 40): “Num dado momento as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros [...]”. Nessa fase, o autor usa o termo “pôr-se em questão” onde muitos realizam um balanço profissional, uma reflexão se foram ou não correspondidas as expectativas desde o início da profissão. Das profissionais restantes, 03 estão na fase de distância afetiva ou serenidade, ciclo onde o nível de ambição diminui e a serenidade aumenta “as pessoas nada mais tem a provar aos outros ou a si próprias [...]”. (Huberman,1999, p.44). O grupo da escola possui experiências distintas no ciclo da profissão docente, conforme demonstrado acima, mas entendemos que esta não é uma caracterização restrita, nem podemos engessar os períodos, mas mostrar as diferentes fases da carreira docente.

Também é importante considerar qual a formação dessas profissionais. Para uma melhor explanação, dividimos em área de conhecimento e pós-graduação, como observa-se na Tabela 2.

A área de conhecimento da formação das docentes são Ciências da Natureza; Linguagens; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Pedagogia; Ciências Humanas, Ciências Exatas. E a graduação são, Letras, Ciências Biológicas, Português e Espanhol, Matemática, História, Pedagogia, Educação Física, conforme a Tabela 2.

Tabela 2- Formação das docentes

Resp	Área de conhecimento	Pós-graduação
P1	Linguagens- Letras	Educação Ambiental
P2	Ciências da Natureza- Biológicas	Metodologia do Ensino de Ciências Naturais /Educação Ambiental
P3	Linguagens, Letras: Português/Espanhol	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
P4	AEE- Pedagogia	AEE-UEM-LIBRAS
P5	Pedagogia	Interdisciplinaridade
P6	CH-História	S/P

P7	CH- HISTÓRIA	Educação Ambiental
P8	Exatas /Matemática	Metodologias do Ensino de Matemática e Física / EJA
P9	CH-História	Gestão
P10	Linguagens/Educação Física	Educação Física Escolar e Treinamento Esportivo

Fonte: Elaborada pela autora

A partir dos questionários, podemos identificar que praticamente todas os docentes têm algum tipo de especialização, mas nenhuma possui Mestrado.

Os dados gerados a partir dos questionários apresentaram em qual nível de ensino as docentes exercem a sua profissão, sendo nos Anos Iniciais, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, isso poderá ajudar a ter uma melhor compreensão de nossa temática e quem são essas profissionais, conforme Tabela 3.

Tabela 3- Atua em qual(is) níveis de ensino

Docentes	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA
P1	X	X		
P2		X	X	
P3	X	X	X	X
P4	X	X	X	
P5	X	X		
P6	X	X	X	
P7	X	X	X	
P8	X		X	
P9	X	X	X	
P10	X	X	X	

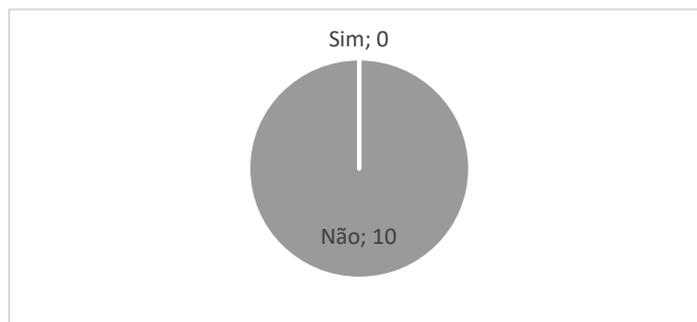
Fonte: Elaborada pela autora

Após apresentar o diagnóstico inicial do perfil docente, vamos seguir com a análise do diagnóstico em dois momentos, em um primeiro momento vai ser realizada uma análise a partir dos dados gerados através da seção intitulada “Relação ao Ensino Remoto”. Em um segundo momento, as “Questões sobre o retorno presencial”.

3.4.2 Relação ao Ensino Remoto

Em relação à situação das professoras no início das aulas no modo remoto, buscamos saber se as professoras estavam preparadas para essa situação. A partir das respostas das docentes, construímos o Gráfico 03, que apresenta de forma direta, em uma resposta de “Sim” ou “Não”.

Gráfico 3: Você estava preparado (a) para ministrar as aulas remotamente?



Fonte: elaborado pela autora

Conforme o Gráfico 3, a totalidade das professoras não estava preparada para ministrar as aulas remotamente. A partir das respostas dissertativas dos relatos, identificamos as razões. Segundo P1, em seu relato, afirma que “não estava preparada, mas fui em busca, fiz o curso de letramento digital, tirava dúvidas com as colegas que tinham mais facilidade e superei as dificuldades”.

Outras situações também ocorreram, conforme relato da P2, “Além de não estar preparada, foi bastante complicado no começo, pois ao mesmo tempo de estar atendendo os alunos estava realizando formação para trabalhar com aulas online”. Já outras relataram que no decorrer da modalidade foram aprendendo conforme a necessidade.

O termo “desafio” também aparece nas falas, como relatam outras respondentes. Uma salienta que foi “Desafiada a buscar alternativas, formações para melhor atender os alunos” (P4). No mesmo sentido, P5 afirma que “foi um grande desafio, muito estudo para poder realizar o trabalho”.

Alguns relatos demonstraram situações de medo e até insegurança, como foi o caso de P7: “iniciei meu trabalho no meio da pandemia, então tive que trabalhar dobrado para poder conciliar e ministrar as aulas, me senti insegura”. As falas apresentam que não houve nenhum preparo, basicamente foram aprendendo no decorrer da prática a lidar com a situação, gerando insegurança e desafios às professoras, além disso outras situações ocorreram.

Possuir instrumentos de tecnologias em suas residências (conforme a Tabela 4) não resultou em preparo para o uso pedagógico durante o ensino remoto emergencial conforme demonstrado nos relatos da pergunta do Gráfico 03. Segundo Machado, Perondi e Marcon (2022) a apropriação, domínio e fluência tecnológica são os elementos necessários da cultura digital. Segundo os autores, as pessoas possuem diferentes níveis de domínio tecnológico, devido a isso a maioria das docentes relataram a falta de preparo, porém buscaram se apropriar da tecnologia, algo totalmente novo para muitas.

A Tabela 4, refere-se aos instrumentos de tecnologia que as professoras possuíam quando o ensino remoto iniciou.

Tabela 4 - Dos instrumentos de tecnologia: Quais você possuía quando o ensino remoto iniciou? ²⁷

Docente	Celular	Notebook	Tablet	CPU	Acesso à internet
P1	Sim	Sim	Não	Não	Sim
P2	Sim	Sim	Não	Não	Sim
P3	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
P4	Sim	Sim	Não	Não	Sim
P5	Sim	Sim	Não	Não	Sim
P6	Sim	Sim	Não	Não	Sim
P7	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
P8	Sim	Sim	Não	Não	Sim
P9	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
P10	Sim	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora

A Tabela 4 expõe uma visão geral dos instrumentos de tecnologia que os docentes tinham a sua disposição no início da pandemia. O que podemos identificar a partir desses dados, juntamente com os dados das perguntas sobre o uso individual ou coletivo, é que todos possuíam algum recurso, salientando que todas as respondentes possuíam acesso à internet, celular e notebook.

No entanto, muitas vezes esses recursos eram compartilhados com outras pessoas no seu ambiente familiar, principalmente as docentes que possuem filhos em idade escolar. Alguns relatos foram sobre a necessidade de investir em um novo equipamento ou atualizar o que já possuíam, também afirmaram o aumento da velocidade da internet para poder conseguir ministrar as aulas remotamente. No decorrer do ano de 2020, a SEDUC/RS disponibilizou formações sobre letramento digital, conforme já mencionado

²⁷ 1 significa que o respondente possuía o instrumento, 0 não possuía.

no Capítulo 2. Nesse sentido, uma pergunta do questionário trata dessa questão, conforme observamos no Gráfico 4.

Gráfico 4: Você realizou as formações disponibilizadas pelo governo estadual, referentes ao letramento digital?



Fonte: elaborada pela autora

No Gráfico 4, 90% das docentes afirmaram ter realizado as formações. Este dado demonstra a dificuldade de algumas professoras, que muitas vezes necessitaram de auxílio de colegas nas dúvidas, um curso online para quem não costumava utilizar o computador é difícil. O Letramento digital foi disponibilizado, mas além disso buscamos saber se os docentes foram buscar outros conhecimentos. No Gráfico 5, teremos uma visão melhor sobre essa questão.

Gráfico 5: Busca por outros cursos de formação



Fonte: elaborada pela autora

Observamos que essa busca de conhecimento também foi através de plataformas, como a do *Youtube*, conforme alguns respondentes do questionário, sendo nesse caso duas respondentes que fizeram essa afirmação, P2 e P6. No entanto uma das respondentes buscou ajuda de um profissional da área com aulas particulares, sendo ela a P9.

Esta tendência acompanhou o nível nacional, conforme pesquisa do Censo Escolar 2021 referente à COVID-19, apresenta que 97,1% das escolas estaduais do Brasil

utilizaram o *WhatsApp*, *Messenger* e *Telegram*; 76,6 % utilizaram as redes sociais *Youtube*, *Facebook* e *Instagram*²⁸.

No que se refere à utilização de recursos digitais antes da pandemia, algumas professoras relataram que pouco utilizavam recursos digitais em sala de aula. Outras nunca tinham utilizado. Com relação à formação, haviam somente realizado cursos básicos de informática, no entanto uma das professoras (P9), relatou que teve uma formação no ano de 2016 sobre o uso do *Google Drive*, mas somente foi usar na pandemia. Enfim, as informações mostram que não havia uma cultura de uso de recursos digitais em sala de aula.

Seguindo nosso diagnóstico, identificamos as ferramentas mais usadas no período remoto, como pode-se observar na Tabela 5.

Tabela 5 - Quais ferramentas tecnológicas de ensino você fez uso no período remoto

Docente	Formulários google	Gamificação	Vídeos e conteúdos digitais	Aplicativos de criação de imagens e vídeos	Redes sociais	Canva	Outros, quais?	Google Sala de aula
P1	Fez	Não	Fez	0	Fez	Não	Nenhum	Não
P2	Fez	Não	Fez	Fez	Fez	Não	Nenhum	Fez
P3	Fez	Não	Fez	Fez	Fez	Não	Nenhum	Não
P4	Não	Não	Fez	Não	Fez	Não	Nenhum	Não
P5	Fez	Não	Fez	Não	Fez	Não	Meet	Não
P6	Fez	Não	Fez	Não	Fez	Não	Nenhum	Não
P7	Fez	Não	Fez	Não	Fez	Não	Nenhum	Não
P8	Fez	Não	Não	Fez	Fez	Não	Nenhum	Não
P9	Fez	Não	Fez	Não	Fez	Não	Nenhum	Não
P10	Fez	Não	Fez	Fez	Fez	Fez	Nenhum	Não

Fonte: Elaborado pela autora

No decorrer do ensino remoto, as professoras, em sua maioria usavam *Google* Formulários, vídeos e conteúdos digitais e aplicativos de criação de imagens. Isso pode ser entendido como uma maior inserção de ferramentas digitais durante o período remoto.

O uso dessas ferramentas mostra que foram utilizadas diversas formas de exercer a sua prática docente, além disso o uso do *Google* Sala de Aula também foi implementado na sua prática, variando conforme a disponibilidade do aluno ao acesso a essa plataforma.

Salientamos que o diagnóstico trouxe à tona algumas questões sobre os efeitos do trabalho docente remoto, e apresentou algumas informações que não são possíveis de

²⁸ Censo Escolar 2021:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 11/11/2022

serem analisadas a partir de dados quantitativos, mas quando partimos de dados qualitativos vamos além do que os dados estatísticos apresentam.

A partir das respostas, algumas situações foram relatadas, como o sentimento da P1: “Nervosa e apreensiva. Preocupada, muitos alunos não tinham acesso à internet... Muita cobrança por parte do Estado.” (P1, 2022). Também outra docente faz o seguinte relato: “Estressada, exausta... era muito trabalho. Com pouco retorno, pois os alunos não conseguiam aprender meus conteúdos” (P6, 2022).

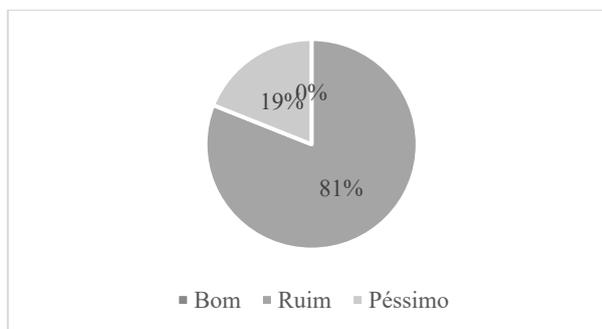
Esses dois relatos demonstram o que foi ocorrido na pandemia, além da sobrecarga por inúmeras tarefas extras, que aparecem nas respostas. O termo “desafio” é constante nas respostas. Conforme P3, “Muito desafiada, me senti despreparada para enfrentar a situação, visto que nunca havia acontecido” (P3, 2022).

Outras respostas também apresentam situações de saúde psicológica:

Tive várias crises de ansiedade, me senti muitas vezes excluída na escola por ter dificuldade de entender como fazer as planilhas, relatórios, pois tive Covid em 2020 e o Covid comprometeu minha memória devido a encefalite que tive. Já irá fazer 2 anos que tive e ainda apresento algumas sequelas. (P9, 2022)

A partir desses relatos, podemos ter uma visão geral do trabalho docente no ápice da pandemia, desde problemas de saúde e até mesmo de infraestrutura para atender os alunos, na própria escrita das professoras, tudo era novo e desafiador, para poder atender os alunos, que muitas vezes não tinham acesso à internet, como relata P10: “Senti dificuldade pelo fato de nem todos os alunos terem a mesma acessibilidade de internet como os alunos da cidade” (P10, 2022). Neste recorte das falas dos entrevistados nota-se claramente as dificuldades passadas tanto pelo corpo docente quanto pelos alunos, o que influenciou diretamente no ensino e na aprendizagem. Esses relatos vão ao encontro dos dados sobre o acesso dos alunos ao ensino remoto, conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6: Como foi o acesso dos seus alunos às aulas remotas?



Fonte: elaborada pela autora

toda a turma, seria porque não conseguimos durante muito tempo ver os alunos, enxergá-los, os que conseguiam participar das aulas online não abriam as câmeras. Então, ter mais acesso, chegar perto dos alunos e vê-los era o que todas aguardavam. Durante o ensino remoto, aqueles que acessavam, não conseguiam abrir as câmeras nem microfone, muitas vezes com vergonha de demonstrarem onde residem e os barulhos dos animais, o que também foi um dos fatores da falta de participação dos alunos. Também a P03 traz essa saudade de interagir com os alunos: “Animada para interagir ao vivo com os alunos”.

Outra preocupação que estávamos todas sentindo com relação à aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto, sobre o que realmente eles estavam aprendendo ou não estavam aprendendo absolutamente nada. Como demonstra a resposta da P01: “Apreensiva, ansiosa em verificar o nível de aprendizado dos alunos”.

Além disso, algumas docentes associaram o ensino remoto com os alunos estarem “fracos na aprendizagem”, a P02 demonstra em sua resposta e justifica com a falta de internet e aparelhos de tecnologia por parte dos alunos.

Esta é uma condição de dificuldades e desigualdades não somente regional, como nacional. Segundo pesquisa da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD), em 2021, dos 3,6 milhões de estudantes que não possuíam acesso à internet, 94,7% eram da rede pública de ensino. Outro dado do IBGE revela que na área do campo 49% das famílias não possuem internet, sendo que nas áreas urbanas este número cai para 25% . A resposta de P02 corrobora tais dados: “Que a aprendizagem dos alunos não seriam como eram antes. Já imaginava que eles retornariam fracos por vários motivos (internet, aparelhos, etc). E com isso a atenção seria dobrada”. Esta mesma percepção tem a P06: “Estava ansiosa pelo contato humano, pela rotina da escola, mas não esperava grande crescimento do aprendizado pelos alunos”.

Ademais, uma resposta que me chamou atenção foi da P09:

Os alunos estavam empolgados para rever os colegas, eu também estava empolgada para revê-los, quanto ao desempenho nos estudos não correspondeu a empolgação, muitos com bastante preguiça para estudar, pouco comprometimento inclusive de vir nas aulas depois dos meses de março a abril. Muitos sabem apenas trabalhar nesses aplicativos como *face* e *whats* mas formatar um texto, fazer slides para apresentar um trabalho, não sabem, muitos nem lembram o e-mail do @educar.

Esta mesma percepção está na resposta da P08: “Achei que seria bom a partir dali; mas foi uma decepção. Eles não estudaram e esqueceram o que sabiam. Perderam o interesse”.

Recordando que fazem parte de uma política pública de inclusão digital, conforme destacado no capítulo anterior.

Destaco também a importância da manutenção deste local, e frequentemente a direção da escola oportuniza esta manutenção, quando se refere a problemas com internet ou problemas nos computadores. Antes do retorno presencial, a direção solicitou a manutenção para vários computadores que estavam com problemas, sabendo que necessitaríamos de seu uso devido à utilização da plataforma *Google Sala de aula*. Importante destacar que o uso do laboratório sempre foi contínuo antes e após o retorno presencial, há uma lista para agendamentos do laboratório para que todos tenham oportunidade de utilizar e um limite de 2 períodos para cada professor.

Com o recebimento dos *chromebooks* na escola, e devido as turmas serem pequenas, há mais oportunidades para utilização desses instrumentos. Cada professor do ensino médio também recebeu um Chromebook, a partir de novembro de 2020.

Outra questão abordada foi a de além do uso de tecnologias se as professoras utilizavam outros recursos. Dentre as palavras de maior destaque na nuvem constam as rodas de conversa, brincadeiras, aulas práticas e jogos. Também aparecem as contações de história em destaque.

Figura 7- Outros recursos



Fonte: elaborado pela autora

Quanto às rodas de conversa, Silva (2012, p. 09), nos traz elementos importantes sobre esta ferramenta de ensino:

Ele é visto como ferramenta básica para a prática dialógica, devido à oportunidade oferecida ao desenvolvimento do discurso da criança. Ao dar o direito da palavra ao aluno, a educadora pode se surpreender com as múltiplas significações que a criança tem do mundo, das coisas e das pessoas a sua volta.

[...] a partir do diálogo e da interação dos sujeitos, é que se estabelecem as mais variadas construções e compreensões das ideias.

As ferramentas de ensino destacadas demonstram a quantidade e variedade possíveis de se trabalhar no ensino presencial, e da utilização de outros espaços que vão além da sala de aula. Pode-se utilizar a quadra da escola, o pátio, o campo que a escola tem, a área em que recentemente acrescentaram uma mesa grande com bancos. Também demonstram que foi necessária uma adaptação ao retorno presencial, buscando alternativas fora das quatro paredes da sala de aula, pois ficamos todos enclausurados dentro de casa por muito tempo nos meses em que a pandemia estava mais forte.

A última indagação do questionário tratou da relação ao perfil do aluno da escola no campo a se as aulas são ou não planejadas conforme este perfil. Para P09, “Nem sempre, pois a escola é no campo, mas não prepara o aluno para uma área técnica relacionada ao campo”. Para P08, “Principalmente a avaliação do nosso aluno é diferenciada, por sua realidade social, cultural e econômica”. A resposta da P09 nos traz bons elementos, pois realmente a escola situa-se no meio rural, mas não contém disciplinas relacionadas ao campo.

A resposta de P08 nos traz uma reflexão sobre avaliação, pois são alunos que auxiliam os pais desde cedo e a partir do Ensino Médio já estão trabalhando normalmente no turno inverso e até mesmo no período noturno em época de plantio, colheita e preparação do solo. Então, para esta profissional, preparar avaliações que estejam de acordo com a realidade deste aluno é essencial.

As respostas das perguntas anteriores estão mais voltadas a trabalhos, pesquisas e projetos que se desenvolvem na escola e não somente aplicação de provas e notas. Quanto a este tipo de avaliações, Luckesi (2008), denomina de pedagogia do exame onde tudo deve ser quantificado em números, notas e se o professor não devolve bons resultados em número, ele é um mau professor e até mesmo os pais aguardam “boas notas”. Este mesmo autor escreve sobre medo ou castigo como controle social dentro do ambiente escolar.

Sobre a pergunta se as docentes continuam participando de alguma formação referente ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, cinco das docentes responderam que sim, continuam participando de formações, mas não destacaram mais detalhes.

O próximo questionamento, se trata da relação entre formação de professores e uso de tecnologias, se buscam aperfeiçoamento ou pensam que foi algo importante somente durante o trabalho remoto.

Quadro 3: Formação de professores e uso de tecnologias

PROFESSORA	RESPOSTAS
P1	Busco me aperfeiçoar
P2	Foi muito importante, pois aprendi bastante coisas. Penso sim em fazer alguma formação.
P3	É importantíssimo continuar estudando as tecnologias digitais e utilizá-las em aula.
P4	Penso que é de suma importância o aperfeiçoamento do uso da tecnologia, levando em conta os pontos positivos que traz para a educação.
P5	Busquei me atualizar, penso que em todo o país foram 2 anos que devido a falta das aulas presenciais ficaram enormes lacunas, no conhecimento dos alunos, a busca pelo aprender deles foi muito vaga.
P6	Procuro sempre estar me aperfeiçoando.
P7	Eu procuro sempre aprender mais.
P8	Continuo sempre procurando novos conhecimentos.
P9	Essa busca continua sendo muito importante, precisamos conciliar a tecnologia em nosso dia a dia e dentro das escolas.
P10	Sempre procuro me aperfeiçoar nesse sentido.

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as docentes responderam que procuram se aperfeiçoar no uso das tecnologias em sala de aula e que essa busca continua sendo importante, não somente no ensino remoto.

A síntese dessas respostas é que há uma conscientização da importância do aperfeiçoamento no uso da tecnologia e do conhecimento para a educação. Além disso, as respostas têm em comum a importância do aperfeiçoamento no uso da tecnologia e do conhecimento para a educação, e a busca constante por novos conhecimentos e aperfeiçoamento. Enfim, as respostas nos trazem informações preciosas quanto ao desejo da realização de formações sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula, elementos importantes para nossa continuidade da pesquisa-ação.

3.5 A pesquisa-ação

Na atualidade, diante da era da informação, é necessária a capacidade de discernir entre informações corretas e incorretas, fontes de informações boas e ruins. O professor,

como mediador do conhecimento, pode auxiliar nessa trajetória, objetivando a emancipação dos alunos. Para isso, necessitam se colocar dentro deste processo, utilizando as ferramentas didáticas digitais com vias de proporcionar aos alunos este uso, aprendendo na relação entre teoria e prática.

No diagnóstico, a falta de acessibilidade dos alunos ficou em ênfase em várias das respostas das professoras. Alunos sem acesso à informação, onde ocorria o contato com a escola. Então, refletindo sobre a falta de acessibilidade e a não exclusão dos alunos é que surge elementos para a pesquisa-ação.

A afirmação das docentes quanto ao interesse da continuidade de formações relacionadas com as tecnologias digitais nos deu respaldo para a proposta de um produto educacional, um *e-book* interativo com as ferramentas digitais pedagógicas que poderão ser utilizadas com os educandos da escola, em todos os níveis de ensino. O *e-book* também foi pensado conforme as ferramentas que a escola possui, que darão suporte à sua utilização. A escolha do *e-book* deve-se à praticidade, a questão de baixo custo, e a permanência (outras pessoas poderão acessá-lo).

3.5.1 Produto educacional:

Através da pesquisa realizada, sobre a exclusão de muitos dos nossos alunos às tecnologias digitais, pretendemos fornecer mais acesso aos nossos alunos do campo, incluí-los dentro desse processo de emancipação social dentro do ambiente escolar.

O desenvolvimento do produto baseia-se no método da pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011, p. 69): “Para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve ser concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação.”

Dentro desta perspectiva de ação planejada e conforme as respostas do questionário pelas docentes da escola, escolhemos a elaboração de um produto educacional para dar andamento a nossa pesquisa e chegarmos ao nosso objetivo. Segundo Thiollent (2011, p. 75) “A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas.”

Com relação ao produto, segundo Thiollent (2011, p. 76) “[...] paralelamente à pesquisa haveria também produção de material didático, gerada pelos participantes e para ser distribuídos em escala maior.” A intenção do produto decorre da perspectiva do

conhecer e do agir, dentro da pesquisa-ação, agir no sentido de ação pedagógica, remete a uma transformação de conteúdo social.

O produto é no formato de um *e-book*, um guia prático com sugestões de ferramentas pedagógicas digitais. Foi disponibilizado via e-mail e Google Drive. Os elementos que programo incluir no produto são recursos pedagógicos digitais: Mentimeter³⁰, ³¹Google Formulários, Canva³², Wordwall³³ e Padlet³⁴.

3.5.2 Procedimentos de Avaliação do Produto

Após partirmos do diagnóstico, aplicamos a técnica grupo focal. Segundo Gatti (2005, p. 12), o grupo focal

É uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado seguimento, o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos, com o emprego de entrevistas e questionários.

O trabalho com grupos focais permite compreender perspectivas diferentes de uma mesma questão, compreender ideias compartilhadas, ações e reações a fatos e eventos (GATTI, 2005). Para organizar o grupo focal seguiremos alguns critérios, de forma que as docentes possam contribuir para a pesquisa: se a professora está utilizando ou utilizou as ferramentas digitais em sala de aula; duração do tempo que utilizou e resultados; critérios sobre a aula, comparações com aulas e uso dos recursos; critérios sobre os estudantes (níveis de interesse e participação).

Seguindo as orientações de Gatti (2005) em como elaborar um grupo focal, definimos previamente o local, os relatores, um roteiro prévio com as temáticas e a

³⁰ O Mentimeter é uma plataforma online que permite criar apresentações interativas. <https://www.fm.usp.br/cedem/conteudo/tutorial%20mentimeter.pdf>. Acesso em: 28/02/2023.

³² Lançado em 2013, o Canva é uma ferramenta online que tem a missão de garantir que qualquer pessoa no mundo possa criar qualquer design para publicar em qualquer lugar. https://www.canva.com/pt_br/about/. Acesso em: 28/02/2023.

³³ O Wordwall pode ser usado para criar atividades interativas e imprimíveis. Atividades interativas são reproduzidas em qualquer dispositivo habilitado para web, como um computador, tablet, telefone ou quadro interativo. Eles podem ser reproduzidos individualmente por alunos ou conduzidos por professores com alunos, revezando durante a aula. <https://wordwall.net/pt/features>. Acesso em: 28/02/2023.

³⁴ O Padlet foi criado por uma startup de tecnologia educacional norte-americana que leva o mesmo nome como uma ferramenta voltada para organização. Baseada em computação na nuvem, sua plataforma online promete tornar os usuários mais produtivos através de quadros e murais que podem ser de grande ajuda em projetos colaborativos. <https://olhardigital.com.br/2022/01/14/tira-duvidas/padlet-o-que-e-como-funciona-e-como-usar/>. Acesso em: 28/02/2023.

primeira parte com as questões básicas que necessitam ser faladas no começo da aplicação de um grupo focal. O local de encontro foi na escola, em uma sala de preferência onde se possa montar um círculo, uma roda para que os participantes se vejam face a face.

Foram escolhidos dois relatores, pois somente um não consegue coletar todas as informações. Para a coleta de dados e registro do trabalho foram utilizados gravação em áudio e registros fotográficos. A temática que permeou o grupo focal é “ferramentas pedagógicas digitais”, com um roteiro prévio. Para a condução do encontro, primeiramente fizemos uma auto apresentação com motivos e objetivos do encontro, deixando claro que não existe certo ou errado nas respostas e todas as opiniões seriam respeitadas e o aviso sobre o sigilo dos nomes.

Após a reunião, para análise e interpretação dos dados do grupo focal, foi elaborado um relatório com o resumo das impressões colhidas: palavras utilizadas repetidamente, concordância entre opiniões, comportamentos, gestos, impressões vagas, valores de ordem pedagógica, dificuldades, entusiasmos. Foi extraído tudo o que for relevante e associado ao tema e após será gerada as categorias de análise (Gomes, 2005).

O método utilizado para o grupo focal, seguiu a seguintes etapas, para a motivação da atividade usamos uma caixinha onde continham as temáticas a serem sorteadas, e foi utilizada uma música de plano de fundo. Sendo organizado um círculo em uma das salas da escola. No decorrer explicamos sobre o que significa um grupo focal e como seria a dinâmica das temáticas a serem dialogadas pelo grupo. Começamos com um clima agradável de descontração assim que tocou a primeira música e caixinha rodou o círculo.

Quando parava música a pessoa que estava com a caixinha escolhe um bilhete e nesse bilhete continha uma temática, e foi assim sucessivamente até todos realizarem a atividade, cada um fazia seu relato sobre a temática sorteada. A atividade gerou dados que foram gravados em áudio via celular. Ressaltando que me surpreendi com o tanto de conversa e participação das docentes no dia e a naturalidade e sinceridade das mesmas. Lembrando que para a análise inicial via formulário as respostas eram curtas e diretas, agora nessa segunda análise pode-se ter uma visão mais ampla. No quadro 4 a seguir apresentamos as temáticas discutidas no decorrer no grupo focal.

Quadro 4- Temáticas

Dificuldades no Uso da Tecnologia no Ambiente Escolar na Percepção das Docentes.
Recomendações para promover o uso eficaz das tecnologias em sala de aula.
O papel das tecnologias no ensino atual e a perspectiva para o futuro.

Exclusão digital e ampliação da desigualdade educacional.
Necessidade de atualização constante às tecnologias e adaptação às demandas em constante mudanças.
Suporte e treinamento para utilização das tecnologias em sala de aula.
Apoio desejado no uso contínuo das tecnologias.

Fonte: elaborado pela autora

Posteriormente foi realizado a transcrição das falas, identificação das docentes nas falas, leitura do material, leitura aprofundada, escolha das palavras principais para a análise. Portanto os respondentes serão identificados como P1, P2 (pessoa) e assim por diante. Duas moderadoras Moderadora 01 e moderadora 02 para manter sigilo e a identidade dos participantes. Após a elaboração do grupo focal decidimos que a pesquisadora fará um produto educacional com ferramentas digitais comentadas durante o grupo.

4 RESULTADO DA PESQUISA-AÇÃO:

4.1 Análise do grupo focal

A partir da análise do diagnóstico realizado com as docentes da escola em questão, e seguindo o plano de ação delineado, foi proposta a realização de um grupo focal na escola com a intenção de escutar as docentes envolvidas com a temática tecnologias em sala de aula. Destacamos a importância da realização do grupo focal no cenário da educação presencial, pós-pandemia e a essencialidade da interação, e a percepção dos professores quanto às ferramentas digitais em sala de aula utilizadas no período remoto e a continuidade no retorno presencial.

O grupo focal foi realizado dia 20 de julho de 2023, em uma quinta-feira, no turno da tarde. Somente foi possível a realização devido ao interesse e apoio da equipe diretiva da escola, que autorizou a liberação dos alunos nesse turno, assim os professores ficariam totalmente à disposição da atividade.

Participaram do encontro o total de doze docentes. Durou cerca de uma hora e, no decorrer, foi realizada uma apresentação de ideias para o trabalho pedagógico com ferramentas digitais.

Após o desenvolvimento do grupo focal, inspirada nos princípios da análise de conteúdo, estabelecemos a discussão a partir das falas das docentes envolvidas no grupo focal, e realizamos a escolha das categorias principais para uma melhor compreensão da realidade do nosso objeto de estudo.

Abordamos a análise a partir da temática "Dificuldades no Uso da Tecnologia no Ambiente Escolar na Percepção das Docentes". Essa primeira temática a ser explorada é de extrema importância para dar início à nossa análise, dado que o uso de tecnologias na escola sempre estar em discussão, tanto na dificuldade no uso e também como fazer o uso. As dificuldades apresentadas na pesquisa durante a pandemia sobre o uso de ferramentas digitais permaneceram também após o retorno presencial, seguindo atualmente.

Segundo P9, no decorrer da pandemia muito se usou Formulários via *Google*, mas era algo novo, que até então não tinham sido usados no ambiente escolar. A mesma continua sua fala dizendo que ainda tem dificuldade na configuração do formulário e no compartilhamento do mesmo, pois ainda não está como gostaria. No entanto, P9 ressalta que é uma tecnologia que “deveríamos utilizar mais na escola, na prática, não só pela

facilidade, pela economia em termos de estoque, eu acho que a gente gasta muito material e que é desnecessário, o formulário é uma ferramenta que a gente poderia utilizar muito mais, mas que falta domínio, não temos esse domínio (P.9)”.

Em relação esse tipo de dificuldade P6 argumenta:

Eu quase enfartei. Tive muita dificuldade e não tinha quem me ajudasse e quem conseguiu me ajudar me ensinou uma maneira mais difícil ainda e a falta de ter alguém que nos oriente. Isso eu achei super difícil. Já usei, mas de outras maneiras. A minha dificuldade foi no inserir figuras, quase enfartei.

O relato da docente se refere ao uso, neste ano de 2023, do formulário para a aplicação do simulado trimestral para alunos do terceiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio da nossa escola.

Começamos a utilizar os *Chromebook* que a escola ganhou do estado para podermos aplicar simulados para os educandos. A escolha do simulado é devido algumas provas de avaliação em larga escala serem ofertadas via formulário e os nossos educandos não saberem utilizá-lo, marcar o gabarito por exemplo. Como também uma forma de incentivo aos nossos estudantes a estudarem, se prepararem para as avaliações, vestibulares, Enem, se familiarizarem com o uso de tecnologia e uma rotina de preparo e estudo.

Segundo P4, que é do campo das Exatas, afirma que tem dificuldade de trabalhar o formulário na matemática, devido ser preciso ver o cálculo, a resolução, o papel, a escrita, “para mim, o papel ainda continua perfeito”. De acordo com esse pensamento, P5, do campo das linguagens, diz que na língua portuguesa, a gramática ainda é usada para a questão escrita da redação, a mesma sabe usar a ferramenta do formulário, sabe como redigir, mas não é a mesma coisa que a escrita cursiva, e complementa que não usa para provas, mas a ferramenta é usável.

A partir de algumas falas, nota-se que ainda existem dificuldades no uso do formulário, tanto na parte de configuração quanto na busca por uma melhor otimização dessa ferramenta. Essa ferramenta de formulário é eficaz pois auxilia o professor a corrigir de maneira mais rápida, automática. A tecnologia foi desenvolvida para auxiliar-nos a desempenhar o trabalho de forma mais eficiente e eficaz, utilizando menos tempo e liberando os docentes de tarefas menos repetitivas (Santaella, 2020).

Também surgiu a questão de formações mais aprofundadas para o uso desse tipo de ferramenta e outras. Ao invés de os professores aprenderem durante sua prática em

sala, muitas vezes as formações são no mesmo horário de aula do professor e isso dificulta ainda mais, o que pode representar um obstáculo adicional para os educadores. Nessa linha de pensamento da questão da formação, e tanto na promoção de usar uma ferramenta digital em sala de aula, a participante P11 menciona:

Mas olha, eu acho que uma formação bem dada para os professores, é como uma formação que tu vás fundo nas plataformas digitais a gente consegue aplicar. Eu na verdade não tenho tanta dificuldade, mas é que eu fico mexendo e vou fazer. E quando eu tenho tempo, eu vou mexendo, eu vou fuçando, eu vou procurando. Outras questões ali que nem na pandemia, né? Como disse, como é que tu conseguiste fazer os cursos? A gente ia fazendo e ia colocando em prática. Mas tem muitas coisas, ainda que do Google, da parte do Google ali que eu não mexi. Mas mesmo na parte do Google sala de aula, né? Os formulários, os da criação de jogos que eu até passo para os alunos, mas assim, outras coisas a fundo eu não vou.

Em síntese, a respondente acredita que uma formação mais detalhada seria o ideal, apesar da mesma não enfrentar muitas dificuldades, devido explorar e experimentar constantemente, como fez na pandemia, pois quando tem tempo disponível, investiga e aprende. No entanto, admite que ainda existem aspectos mais complexos, especialmente no *Google Sala de Aula* e formulários, há funcionalidades mais avançadas que ainda não explorou em detalhes.

De acordo com essa linha de pensamento, P5 expressa concordância e complementa com outra abordagem, afirmando que a combinação proposta por P11 se mostra como a opção mais viável. No entanto, P5 também faz uma ressalva, “Nós precisamos parar para nos formar e não querer que a gente se forme dando aula, porque as formações em horário de aula, muitas eu não fiz por causa disso” (P5). Além disso, P5 acredita que deve existir um tipo de nivelamento nessas formações, quando faz a seguinte reflexão: “É outra que a gente precisa que elas sejam niveladas, nós temos professores atuantes de várias gerações” (P5).

Segundo P4, a sua geração não é digital e não tem experiência, e P5 colabora dizendo que a geração dos anos 80 não tinham acesso à internet, sendo que os outros nasceram com a internet, e faz um contraponto que a formação dela é diferente da P11, devido ser outra geração, que já é digital, assim tem a facilidade de usar, e que existem colegas professores que estão entrando em sala de aula com uma perspectiva do uso do digital pois já são da era digital.

Contribuindo com a discussão na temática “recomendações para promover o uso eficaz das tecnologias em sala de aula”, P7 retoma a questão do nível das formações,

quando menciona que a mesma formação era ofertada para todos, tanto para os que não sabiam nada e os que sabiam algo, isso demonstra que não havia um nivelamento, e assim dificultava ainda mais o entendimento sobre o uso das tecnologias em sala de aula.

Em meio dessa reflexão surge alguns termos, se assim podemos dizer, para diferenciar as gerações, teria a geração da telefonista de “conectar os cabinhos”, como P9 menciona em sua fala quando diz que a mesma não é nem da geração “orelhão” e nem do celular, mas da geração da telefonista, mas mesmo assim buscou aprender e não tem medo de tentar, e exercitar isso no seu trabalho. Isso demonstra que na escola em questão existem gerações distintas de professores, mas não justifica o não saber utilizar as ferramentas digitais. Para P9, por exemplo, falta cerca de dois anos para se aposentar e gosta de aprender e vai em busca de metodologias novas, gosta de tecnologias:

Isso, essa aprendizagem é uma aprendizagem como qualquer outra. Quem é que aprende a nadar? Eu trago para mim essa frase. Quem é que aprendeu a nadar? Quem perde o medo da água? Quem enfrenta o medo da água! Se tu vais para dentro da água e tu não enfrenta o teu medo, pode nadar quem for. Tu não vais conseguir. Tu podes até fazer os exercícios ali, mas se te deixar sozinho, não vai nadar, porque o medo tu não enfrentaste. É a mesma coisa da tecnologia. Se a gente não enfrentar esse medo de que vai mexer numa tecla e o computador vai explodir na nossa cara. A gente não vai aprender. A gente tem que ir exercitando essa curiosidade. É uma coisa que a gente tem que exercitar no trabalho, ajudando os outros.

Essa questão do “não saber nadar e não conseguir enfrentar” em alusão ao uso das tecnologias fica evidente também na fala da P5, com relação a insegurança, não se sentir segura para trabalhar com certas ferramentas digitais:

Eu não acho que atrapalha em nada sem a tecnologia, ela não atrapalha nem entre nós e nada. A tela nos favorece, assim como favorece nosso aluno aprender. Só que o que nós precisamos enquanto docentes. E eu acho que isso que é vem a insegurança. Por que a mim, que eu acredito ser da maioria, não de vocês, são jovens, mas assim, eu preciso dominar o meu conceito. Fazendo uso da fala da minha ex diretora que eu tenho que estar duas páginas à frente do meu aluno. Esse é o bom professor, tipo no quadro ele já sabe dar show. E aí o que acontece? Acontece que eu não tenho domínio de certas ferramentas digitais. Então eu já vou um pouco mais insegura em trabalhar.

A P5 continua falando em outro momento que apoia o uso de plataformas e aplicativos: “eu defendo a plataforma que nós usamos na escola e faço isso com segurança.” A professora se refere ao uso do sistema positivo de ensino. E continua falando que nele há trilhas de aprendizagem, livro digital, mas que somente domina esse sistema devido ter realizado os cursos e ter suporte e apoio da escola na qual trabalha.

Outra temática importante para a nossa reflexão é “o papel das tecnologias no ensino atual e a perspectiva para o futuro”, pois cada vez mais estamos integrados a ela. Considerando esses aspectos aparece nos achados de nossa análise alguns pontos importantes, como veremos a seguir. Segundo P6, a utilização de jogos em sala de aula é o máximo, devido poder criar jogos dentro de cada conteúdo, mas a tecnologia não é somente isso, os alunos já estão acostumados com jogos.

Em conformidade, P8 diz que “o uso dos jogos como uma tecnologia é eficaz, para ajudar eles, na questão da matemática, existem cálculos de raciocínio tanto em jogos online como jogos com mesmo material concreto, além do trabalho em série, eles ajudam bastante na parte do ensino aprendizagem, principalmente quando o foco é diferente, lembrando que trabalho no AEE”. Na pandemia usamos sites com historinhas com explicações, por exemplo, no cálculo de dividir, dos numerais, coisas simples para eles entenderem, então a tecnologia também nos ajudou. P7 soma a essa fala: “Para aquele aluno tem mais dificuldade as imagens, algumas ajudam a fazer a correlação.” E a P6 também contribui “até porque temos alguns alunos que são visuais, outros não. E não é por falta de entendimento, só explicando, outros não. Eles têm que fazer bastante atividades ou aprender de uma outra maneira e às vezes nem sempre a maneira que foi, explica ele. Então alguns vídeos nem ajudou muito”.

Em relação ao aluno do AEE, Barros (2022, p.27) apresenta o seguinte pensamento sobre o uso de Tecnologias Digitais.

A acessibilidade e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação tornam-se um caminho para que esses alunos alcancem a aprendizagem. Assim, o professor deve procurar diferentes maneiras de ensinar para que esse aluno compreenda e aprenda as competências e desenvolva suas habilidades durante sua escolarização.

P1 ressalta a importância do uso emancipatório das tecnologias pelos alunos, como quando o 1º ano do ensino médio apresentou um trabalho sobre sustentabilidade e tecnologia com maquete e slides para uma mostra de trabalhos regional que a escola participou em 2023: “É muito legal pela empolgação deles em estar usando aquele material. É também para expressar e se expressarem. Eu acho que para eles, de certa forma, o uso dessas tecnologias é interessante. Isso é importante, é importante eles trabalharem com essas ferramentas.” Ficou nítido na fala de outra professora e dos alunos de outras turmas, como “Até o terceiro ano eles estavam comentando. Ah, isso aí não acontecia conosco, sabe? vocês não nos levam nessas amostras de trabalhos” (P2). No

diálogo, P1 responde: “Sim, eles estavam todos assim, empolgados”. P1 ainda continua falando sobre o preparo para o futuro:

No começo do segundo ano do médio eles já devem estar preparados para uso dessas tecnologias, porque, no ano que vem vão fazer vestibular, Enem. Ano que vem também já estarão na faculdade com os trabalhos científicos, a maioria são ali, tem aquele determinado tempo de apresentação. Então, assim, teremos que trabalhar desde agora com eles, desde cedo para já estarem familiarizado nesses ambientes.

No entanto, P1 tem receio do uso excessivo para os jovens e crianças, pois pode prejudicar a escrita. Cita como exemplo o uso do *WhatsApp* para comunicação, pois muitos usam áudio e abreviações de palavras e assim não escrevem. Silva (2022, p.14) faz a seguinte afirmação: “É preciso fazer com que o aluno reflita sobre o que está sendo executado, para que a utilização da ferramenta não se torne vazia e sem notáveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem”.

P5 argumenta que a tecnologia não atrapalha em nada, o uso das telas favorece nosso aluno aprender, mas com alguns limites, o uso da escrita na folha ainda é essencial, e cita exemplo da maioria das avaliações externas que vem impressa e lacrada para serem realizadas.

Em contrapartida, uma visão oposta é apresentada por P2:

Exigem de nós o uso de tecnologias (preencher planilhas, documentos). Vocês poderiam deixar a gente um pouco em paz e trabalhar mais em sala de aula, né? Então, acho que pós pandemia poderia. Nós não tínhamos aluno no presencial, então nós usar a tecnologia para entrar em contato com o aluno, para explicar, para botar em drive, para preparar a aula, para mandar aula, mas agora não. Agora é corpo a corpo, aluno/aluno, não tem diferença. Eu nasci nos anos 70, então eu não sei se devo ou não aceitar, porque agindo é o que eu acredito, não adianta. Eu acho que o ensino tá péssimo, mas com boa tecnologia. Bom pra acrescentar, sim, mas que não seja um meio de ensinar, porque isso não vai acontecer e o aluno não vai aprender. Principalmente essa questão que o aluno está imediatista, quer obter uma resposta e vai direto na internet. Ele tem que pensar, utilizar a cabeça para pensar, eu sou mais assim, professor/aluno, eu sou do tempo da moda velha mesmo.

Considerando esses aspectos de P2, em relação às mudanças que ocorrem na educação, a pessoa em questão expressa sua opinião, argumentando que ela é mais tradicional em sua abordagem como professor e aluno. Ela demonstra ceticismo e preocupação em relação às mudanças e ao uso excessivo de tecnologia na escola, enfatizando a importância fundamental da relação entre professor e aluno no processo de ensino. Ela reconhece, também, que a tecnologia pode ser um recurso valioso, mas

acredita que não deve substituir completamente o papel central do professor no ensino. Esse pensamento sobre a substituição de professores ou até mesmo a educação formal, a pesquisadora Lucia Santaella refuta, pois, a educação sempre dependeu e dependerá de habilidades humanas:

O ensino é uma atividade complexa que sempre dependeu e continuará dependendo de habilidades humanas autênticas, especificamente humanas. Nenhum robô poderá ocupar inteiramente o lugar do humano, pelo simples fato de que será muito difícil simular e emular características que são fundamentais no humano e em particular no professor, como empatia, simpatia, amor pelo que faz, motivação, comiseração, enfim [...].(Santaella, 2020, p.158)

Partindo para a outra temática, que se trata da “exclusão digital e ampliação da desigualdade educacional”, P5 salienta que a dificuldade e falta de acesso sempre existiu, não é um problema educacional, é um problema social, não da nossa escola, é desde que o Brasil existe. Concordando, P9 diz que vai continuar essa exclusão, e “vai depender de o aluno se colocar”. Ela quis dizer que vai depender do aluno ir em busca do conhecimento além do que é ofertado em sala de aula. Alega que a exclusão não é um fator tão determinante de aprendizagem escolar, porque o acesso, de acordo com ela, não garante nada. P5 fala que “se formos nivelar nossa escola com as escolas da nossa coordenadoria de educação, dentro das provas, essas provas, tá todo mundo no mesmo nível? Pois então, não tem diferença. Acho que não é. Não é determinante, não é determinante. E são experiências diferentes”.

Segundo P9, depois da pandemia, o uso de tecnologias ficou evidente, mas antes raramente usava algum recurso tecnológico, agora é uma realidade, ela começou acontecer na escola. Mas ainda falta domínio, não estamos preparados, não sabemos se tem alguém preparado, com essa segurança de usar, não sei se tem profissional na escola com segurança e do uso de tantas tecnologias, dominar alguns recursos até tem, mas de forma geral é difícil alguém.

Segundo P10, que está começando a lecionar, da área da Pedagogia, salienta que não teve contato na graduação com metodologias que ensinassem a trabalhar com tecnologias em sala de aula, a matriz da sua graduação não oferecia esse tipo de discussão, isso no ano de 2019 quando se formou, no entanto gostaria de ter acesso a guias que oferecem lições e exemplos práticos, desse modo teria acesso a algo.

Soma-se a isso a fala de P5, quando salienta importância de ter um material digital com uma apostila com algumas ferramentas para serem usadas nas aulas, um tipo de passo

a passo, não essas ferramentas que já conhecem, como as de jogos. Igualmente, P6 acredita que um material em formato pdf seria viável, devido gostar de ler em material impresso.

Em consonância com essa ideia, P9 acredita que se o material tiver possibilidade de imprimir seria incrível, já que gosta de ter em mãos o documento, compreendendo melhor em vez de ler na tela do computador, uma vez que não tem a mesma segurança que ter o papel impresso. Outra questão apareceu durante a análise das falas do grupo focal, como a dificuldades encontradas na pandemia e nos pós-pandemia no acesso aos equipamentos, algumas salas de aula não têm nem projetor multimídia, que é um equipamento que facilita as aulas, quando o professor buscar passar algum documentário, ou mesmo um filme, ou mesmo uma apresentação.

Na temática “necessidade de atualização constante às tecnologias e adaptação às demandas em constante mudanças”, P10 comenta sobre dominar as tecnologias já existentes antes de se atualizar com novas:

O básico que eu digo assim nós temos colegas com dificuldades de digitar no Word, que é uma ferramenta em termos de tecnologia, mas que é pré-histórica, de digitar no Word, formatando, colocando imagem, colocando, posicionando imagem em relação ao texto ou formatando, por exemplo, para justificar, botar em colunas ou até rodapé essas coisas assim, o que é uma coisa básica numerada nesta página. Agora imagina uma coisa difícil demais, né?

De acordo com a professora, pouca coisa irá ficar, há muita informação. Um professor não consegue utilizar toda a tecnologia disponível no momento, pois elas ficam obsoletas em pouco tempo. Para isso, segundo Ferreira (2020, p. 4), o docente necessita eleger as que são de interesse tanto do aluno quanto do professor e as que estão ao alcance em sua instituição.

A moderadora pergunta para a docente “tu achas que o problema da falta de formações está onde? Na escola que não oportunizou, na coordenadoria que não precisou, na Seduc ou no sistema amplo? Ou deixa muito para o individual?”. P10 responde:

É uma corrida no sistema. Por exemplo, assim a escola poderia ter oportunizado ok, mas aí o professor teria disponibilidade e tempo para fazer isso? E a mesma coisa Seduc poderia ter pensado. Poderia, mas aí a gente teria que se analisar bem. Claro que se contar oportunizou um monte de cursinhos, tá? Eu fiz isso antes, mas curso que está lá com mais clareza no nosso conceito de aprendizagem, de aplicação.

Novamente as docentes falam que estamos em níveis diferentes de aprendizagens no que se refere ao digital. Como também a falta de tempo é bastante citada entre as falas, falta tempo para realização de cursos.

Outra questão levantada foi a busca de um ponto de equilíbrio entre o uso da tecnologia e a interação humana no processo educacional. Conforme P4:

Acho que nós também não sabemos aonde está esse ponto. E esse nós estamos buscando e graças a Deus que pesquisas assim como a tua, que nos levam a pensar nisso. E aí nós vamos achar uma hora esse equilíbrio. Tomara. Tomara que ele venha, porque a partir do momento que nós tivermos esse equilíbrio, entender isso aqui é um momento e uma interação social e que as pessoas precisam interagir entre pessoas, mas que a tecnologia tem que se fazer presente em algum momento a emoção feita na vida. Mas ainda, infelizmente, nós estamos formando gerações que estão em busca ainda do equilíbrio. Nós estamos frustrados com isso. Sim, é uma cena do meio e é uma obrigação de toda a nossa comunidade. Por ordem. Pode ser, por exemplo, explorar estratégias inovadoras e criativas do ensino mediadas pela tecnologia.

Silva pode contribuir com essa discussão quando a mesma apresenta a seguinte reflexão.

Foi possível perceber que várias ferramentas que não eram utilizadas anteriormente, passaram a fazer parte do cotidiano das aulas, assim como a metodologia também foi modificada como adaptação. Pode-se notar também a importância que é dada para a relação professor aluno, dando preferência ao ensino presencial, ainda que reconheça que a tecnologia tem sido primordial em suas práticas (Silva, 2022, p.112).

O imediatismo dos educandos também foi relatado nas falas “E a outra reação dos alunos quando o professor utiliza algo com tecnologia, eles gostam, mas imediatistas eles gostam, acham lindo, mas tenso de ver. Brincou, explorou, conheceu, deu, já querem outro e vai jogando”.

Essa é uma visão instrumental do uso de tecnologias, necessitamos como educadores utilizar de forma crítica e integrada, que atenda às necessidades de aprendizagem dos nossos educandos. Para que isso ocorra, “a formação tecnológica do professor deve permitir que o docente adquira uma prática pedagógica digital, que leve o mesmo a repensar a sua ação, assim como, pensar o aluno como centro do processo de ensino” (Ferreira, 2020, p. 5).

Diante do diálogo estabelecido entre as professoras durante o grupo focal, o que ficou evidente nas falas foi a dificuldade que uma parcela das professoras tem de usar alguma ferramenta digital no ensino, muitas vezes pelo fato desse processo ter sido acelerado a partir da pandemia, e nos pós-pandemia, muita coisa se perdeu. Ainda que

que a utilização de ferramentas digitais seja um processo lento, outra parte do grupo de docentes já utiliza ou utilizou alguma ferramenta digital em sala de aula.

Segundo Antunes, (2022, p. 93):

“Entende-se que a aceleração da integração das TDIC à educação no período de pandemia da Covid-19 pode vir a influenciar novos currículos e novas práticas pedagógicas na escola, e na educação como um todo, no período pós-pandemia, mesmo que esse processo seja um pouco lento”.

Outra questão apontada foram as formações que o estado ofertou não condizente com a disponibilidade de tempo e interesse das docentes como também a falta de um nivelamento de acordo com o entendimento de cada indivíduo sobre tecnologias digitais.

Unânime foi a falta de formação com tecnologias durante a graduação, mesmo as docentes que se formaram até 2019, não havia no currículo uma disciplina relacionada as ferramentas digitais em sala de aula.

Segundo Ferreira (2020, p. 07):

[...] a necessidade de políticas educacionais para a formação de professores voltadas para a relevância das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem, assim como, a sua viabilidade e utilização das tecnologias digitais no contexto escolar, sem esquecer da valorização do trabalho docente. As políticas exercem um papel muito importante na formação docente, pois elas podem promover mudanças e melhorias para a qualidade da educação.

Algumas ferramentas digitais utilizadas no período da pandemia permaneceram, como as reuniões *online*, e alguns jogos que as docentes utilizam em sala de aula, além de o Estado ofertar equipamentos como *Chromebook* para a escola (alunos e professores).

O grupo focal foi essencial dentro da perspectiva da pesquisa-ação. Ouvir presencialmente as docentes da escola contribuiu para o pensar docente. Pela falta de tempo, muitas vezes as reuniões escolares são para tratar de assuntos pontuais, como reprovações/aprovações, faltas de alunos, questões normativas e regras para o andamento do trabalho docente. Normalmente, são reuniões a cada final de trimestre. Então, parar para conversar sobre o uso de tecnologias em sala de aula e seus desdobramentos, como não utilização, perspectivas futuras, aprimoramento, formações ou a falta de, é essencial.

Dentro desse panorama, identificamos que existe uma necessidade de algo a mais, que é a elaboração de um material que possa ajudar nessa lacuna, pois no decorrer da análise essa demanda aparece e demonstra a sua importância para o compartilhamento de saberes, novas ferramentas educacionais para o uso de tecnologias entre docentes no

ambiente escolar. Salientamos que a nossa construção teórica teve um papel importante tanto para compreender nossos objetos de estudo e também pensar como extrair ao máximo dos atores envolvidos suas perspectivas e visões do que enfrentaram na pandemia, e também o que pensam do futuro sobre o processo de ensino e aprendizagem envolvendo tecnologias digitais. Para complementar o que foi discutido anteriormente, vamos apresentamos no próximo subcapítulo o material elaborado para buscar suprir inicialmente essa demanda e após a sua distribuição para os professores da rede pública de ensino.

4.2 O produto educacional “Guia prático com ferramentas digitais para auxiliar no ensino”

Após a realização da pesquisa diagnóstica e o desenvolvimento do grupo focal, foi identificado nas falas das docentes o interesse e a necessidade de um produto educacional que contemplasse as ferramentas digitais utilizadas no ensino. A partir disso, realizamos uma pesquisa sobre como elaborar um guia didático, que pudesse ser utilizado digitalmente e também impresso a quem desejar. Ele surge dentro da proposta da pesquisa-ação e fundamenta-se no compartilhamento de saberes entre os docentes em sua prática.

O guia didático desenvolvido foi construído em formato *ebook*. Conforme Miranda e Souza (2013), o *ebook* ou livro eletrônico surge na década de 1970, a partir do advento da Internet. Algumas organizações começaram a digitalizar livros e disponibilizar suas versões eletrônicas. De acordo com os autores, o *ebook* foi um marco da explicitação da cultura digital. O termo *ebook* é a abreviação de *eletronic book* (livro eletrônico), surge inicialmente a partir da digitalização de livros impressos, posteriormente se identificou que podem ser criados diretamente via digital, sem um correspondente impresso e, também, acrescentar recursos hipertextuais e multimidiáticos (Miranda e Souza, 2013). Ainda, há uma discussão sobre a concorrência de livros impressos e livros eletrônicos, chegou-se a pensar que os livros impressos iriam sumir.

Segundo Miranda e Souza (2013, p. 143):

O ebook não se apresenta necessariamente como um concorrente do livro. Apesar de ser equiparado ao livro impresso, o livro eletrônico surge como uma possibilidade de maior aproximação da cultura livresca com a sociedade do conhecimento, onde as necessidades de acesso rápido à informação e de interação com o conteúdo se fazem cada vez mais prementes.

A possibilidade de acesso rápido e interação promovidas pelo *ebook* torna-se relevante para a elaboração de um produto educacional no Mestrado Profissional em Educação. Além do compartilhamento facilitado, ocorre também a economia na impressão e na entrega do produto via transporte/correios. Sendo possível enviá-lo por e-mail, plataformas sociais, divulgá-los via mídias sociais. Os *ebooks* são uma boa alternativa para a utilização como um produto educacional.

Mas o que é um produto educacional?

A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Brasil, 2019, p. 16).

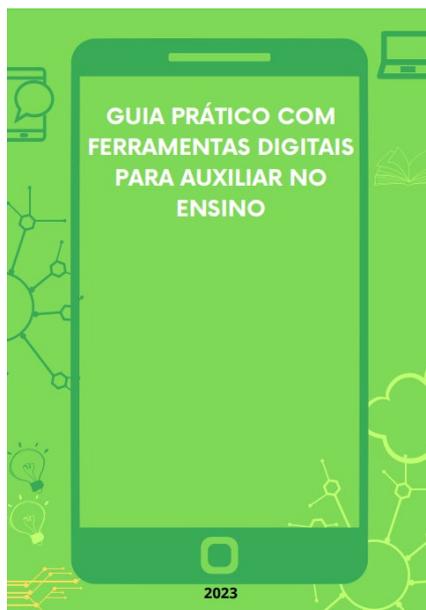
Nesse sentido, observa-se a necessidade de um produto educacional do tipo material didático, pois surge nos achados da pesquisa essa demanda. Conforme Rizzatti (2020, et.all), “Material Didático: produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (impressos, audiovisuais e novas mídias)”.

O material didático *ebook* foi criado primeiramente no word e, posteriormente, após curadoria, foi elaborado e editado na plataforma Canva³⁵. A curadoria foi realizada com a finalidade de reunir informações pertinentes conforme as falas dos docentes no grupo focal, gerando algumas sugestões de plataformas digitais de ensino que podem ser usadas em diferentes áreas do conhecimento.

O *ebook* “Guia Prático com ferramentas digitais para utilizar no ensino”, possui 20 páginas, organizado em cinco capítulos: *Google* Formulários, *Canva*, *Padlet*, *Mentimeter*, *Wordwall*. Os capítulos são compostos por textos, imagens e passo a passo de como utilizar cada ferramenta. Também há informações de links de vídeos do *YouTube* como complemento. Escolhemos a cor verde para ficar mais atrativo e uma ilustração que remete a ícones digitais por se tratar de ferramentas digitais, conforme a Figura 9.

³⁵ Um site que permite elaboração de vários materiais digitais como folhetos, slides, infográficos e ebooks possibilitando a criação com recursos criativos, links e interação digital.

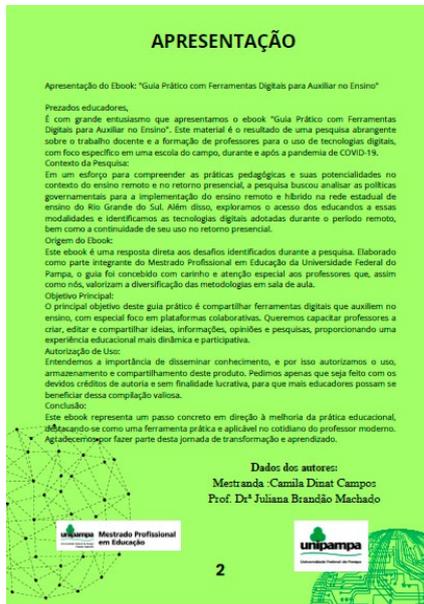
Figura 8- Capa do Ebook



Fonte: elaborado pela autora

Na Figura 10, a imagem mostra a apresentação do *ebook*, finalidade e como ele surge, assim como o nome das autoras. Também foi acrescentada a autorização/licença para uso, armazenamento e compartilhamento do produto.

Figura 9- Apresentação



Fonte: elaborado pela autora

A Figura 11 mostra o sumário contendo as cinco ferramentas escolhidas para a elaboração do *ebook*. Essa escolha foi devido à manifestação das docentes no grupo focal e na pesquisa diagnóstica.

Figura 10- Sumário

Sumário	
GOOGLE FORMULÁRIOS	5
CANVA	9
PADLET	13
MENTIMETER	17
WORDWALL	19

3

Fonte: elaborado pela autora

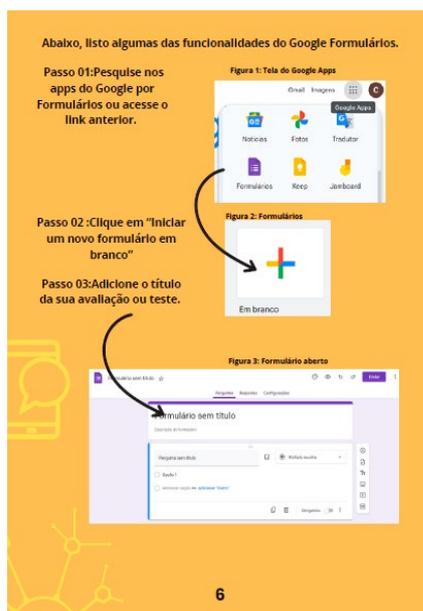
A Figura 12 demonstra a apresentação do primeiro recurso, *Google* Formulários, nele contém um *QRcode* que pode ser acessado pelo celular, e dará acesso direto à página. Nas páginas seguintes (06 a 08) apresentamos o passo a passo de uma das várias funcionalidades do *Google* Formulários. Escolhemos a opção de criação de testes, provas ou simulados e acrescentamos as imagens contendo a explicação por partes.

Figura 11- Google Formulário



Fonte: elaborado pela autora

Figura 12- Página 6



Fonte: elaborado pela autora

Ao final do tutorial acrescentamos também uma dica complementar de acesso ao vídeo explicativo do canal Youtube.

No grupo focal a dificuldade em trabalhar com o *Google* Formulários esteve presente em algumas das falas das docentes:

Quadro 5- Falas das docentes

P6	Tenho dificuldade ainda em algumas configurações do formulário. Até fácil pra mim fazer criar o formulário, mas não é fácil configurar ele pra compartilhar e a forma como eu quero que ele aconteça no compartilhamento e isso eu ainda tenho bastante dificuldade.
P9	Economia em termos de estoque. Eu acho que a gente gasta muito. Muito material e que é desnecessário. Eu acho que é necessário, mas, que poderia ter outra forma mais efetiva de desenvolver atividade do que a folha impressa. Eu acho que o formulário é uma ferramenta que a gente poderia utilizar muito mais, mas que falta bastante domínio. A gente não tem esse domínio.
P4	Eu tenho dificuldade de trabalhar o formulário como matemática, porque acima eu preciso ver o cálculo, a resolução, o papel, a escrita.

Fonte: elaborado pela autora

As falas das docentes demonstram que o curso virtual, letramento digital, realizado pela Seduc durante a pandemia foi insuficiente para alguns casos, foi uma aprendizagem momentânea que após o retorno presencial se perdeu. Durante a pandemia de COVID-19, a partir de 2020, foram criadas salas de aulas virtuais com o *Google* Sala de Aula. Como citado anteriormente, toda a rede estadual de educação no Rio Grande do Sul passou por uma adaptação e letramento digital para poder se qualificarem e utilizarem o *Google* Sala de Aula nas aulas remotas.

Em 2022, já havíamos retornado às aulas presenciais e a Secretaria de educação distribuiu os Chromebooks para alunos do ensino médio e professores de todas as escolas

do Rio Grande do Sul, mantendo assim a utilização do *Google Sala de Aula*. Cada aluno e professor possui um e-mail de acesso as suas salas de aulas virtuais, atualmente. Então, as funcionalidades do *Google Sala de Aula* permanecem, como a utilização do *Google Formulários*. No *ebook* acrescentamos o passo a passo para quem possui o *Google Sala de Aula*.

Figura 13- Página 7

Passo 04: Clique na seção "Pergunta" para adicionar uma pergunta. Escolha o tipo de pergunta, como "Múltipla escolha" ou "Caixa de texto", e insira a pergunta e as opções de resposta.

Figura 4: Formulário exemplo

Atenção: Em baixo das questões vá em "resposta correta" e marque também quanto vale cada questão.

Marque como obrigatória, assim o aluno não consegue passar pela questão sem respondê-la.

OBS: Se a sua escola possui o Google Classroom, você seleciona a turma e vai em criar atividade.

Passo 01: Criar Atividade no classroom

Figura 5: Formulário no Google Classroom

Dicas complementares nesse link: <https://www.youtube.com/watch?v=0m7DeRkx7YE>

7

Fonte: elaborado pela autora

E finalizamos o capítulo do *Google Formulários* alertando que há outras funcionalidades do mesmo, outros tipos de atividades que podem ser realizadas, como demonstra a Figura 15.

Figura 14- Página 8

Passo 02: Clique em atividade com teste:

Figura 6: Atividade com teste no classroom

Aqui estão os elementos que você pode configurar ao criar a sua atividade: Título; Instruções da atividade; Pontos; Data de entrega; Tema (qual disciplina pertence); A data de atribuição você pode escolher quando os alunos farão a atividade e a hora que será liberado a atividade. Preenche conforme a necessidade e após clique em Formulário Google e faça os passos anteriores das páginas 6 e 7.

O google formulários permite outros tipos de atividades como perguntas descritivas.

Passo 01: Para mudar para pergunta descritiva, clique na flechinha ao lado onde está escrito "múltipla escolha" e modifique para resposta curta ou parágrafo.

Figura 7: Formulário com perguntas descritivas

Você também pode acrescentar imagem ou vídeo na questão. Ao lado aparece o ícone de imagem e vídeo. Clique e acrescente o que você deseja

8

Fonte: elaborada pela autora

O segundo capítulo contém outra ferramenta que despertou o interesse das docentes, para o uso de cartazes online, o Canva pode ser utilizado tanto por professores quanto por alunos. Ele permite edição e compartilhamento por várias pessoas, tem funcionalidades gratuitas e outras pagas.

Figura 15 - Canva



Fonte: elaborado pela autora

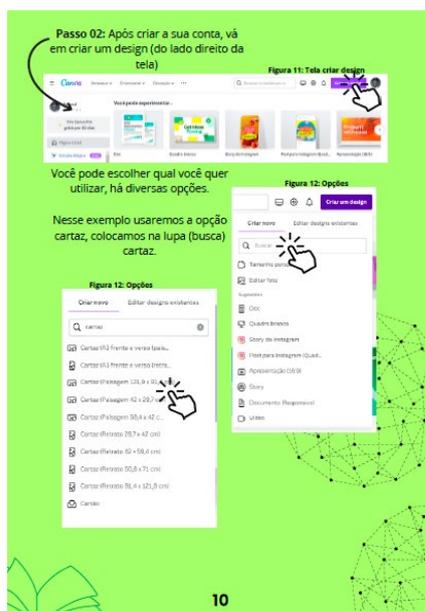
Na imagem há a apresentação do Canva e também contém o *Qrcode* de como acessá-lo. Há o passo a passo de como criar a conta. Uma das possibilidades do Canva para a educação é possibilitar que o aluno explore a plataforma, utilizando as ferramentas para criar, escolher elementos, figuras, cores, letras variadas, aplicando a sua criatividade. Essa apropriação de forma autoral dos alunos vai além da utilização meramente para consumo.

Conforme Marcon et.all (2021):

[...] é importante indagar se as práticas pedagógicas que envolvem a utilização de tecnologias digitais respondem aos princípios da inclusão digital e caracterizam-se, também, pela oportunidade de construção de novos saberes marcados pela autoria, pela participação, pela colaboração e pela criatividade.

Mas para que ocorra a inclusão digital, o professor precisa dominar a plataforma para poder explicar como funciona e sanar as dúvidas dos educandos, e assim mediar o processo de aprendizagem. A seguir a continuação do passo a passo de como criar um design.

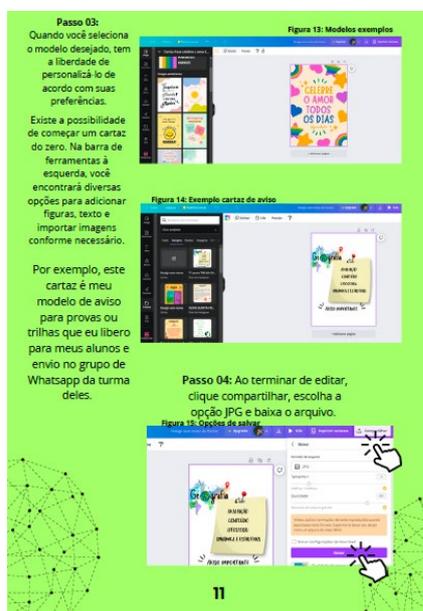
Figura 16- Design



Fonte: elaborado pela autora

A partir da página 10 há o passo a passo de como criar um design e a escolha das variadas opções que o Canva possui. Na página 11, acrescentamos um tutorial de como criar um aviso em forma de cartaz para compartilhamento aos alunos como aviso de provas e trabalhos.

Figura 17- Canva final



Fonte: elaborado pela autora

Figura 18- Atividade exemplo



Fonte: elaborado pela autora

Finalizamos o capítulo do Canva com a imagem de como fica um cartaz de aviso e com uma dica de acesso a um link do Youtube para aprender mais, conforme a Figura 19.

No terceiro capítulo acrescentamos a Plataforma Padlet. Na Figura 20, a imagem demonstra a apresentação e link de acesso para criação da conta. Há variadas funcionalidades do Padlet, como mural, linha do tempo, utilização de mapas. Pode-se acrescentar nele imagens, links, tornando-se colaborativo.

Figura 19- Padlet



Fonte: elaborado pela autora

Escolhemos a opção mural para criar o tutorial como aparece a partir da página 14 (Figura 21).

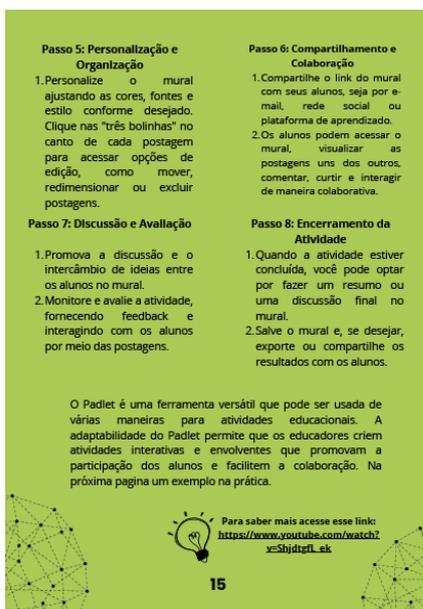
Figura 20- Página 14



Fonte: elaborado pela autora

Seguindo, na página 14, acrescentamos mais ideias e funcionalidades do Padlet, como personalização, compartilhamento e colaboração, além da dica de avaliação. Também há um link com tutorial do YouTube para acesso e aprender mais.

Figura 21- Página 15



Fonte: elaborado pela autora

Na página 16 há uma ideia de atividade utilizando mapas, com o passo a passo de como realizá-la. Essa atividade foi elaborada por mim na disciplina de Iniciação

Científica, fazendo parte de uma sequência didática, foi editada, compartilhada e comentada pelos alunos.

Figura 22- Página 16

Eu utilizei a opção "mapa". No lado direito do Padlet, vá na opção compartilhar, copie o link e compartilhe com os alunos.

Figura 19: Mapa da atividade



Os alunos teriam que pesquisar as religiões de países do mundo todo e acrescentar no padlet. Cada ícone que aparece no Padlet foram eles que adicionaram e eles também puderam ver o que os outros acrescentaram e comentar, curtir.

Na opção compartilhar perceba se está como "visitantes podem escrever/editar". Caso contrário seus alunos só poderão ver e não editar.

Figura 20: Acrescentar informações



Para acrescentar as informações novas, clique nesse ícone com sinal de +.

No caso da opção mapa, vai abrir uma janela para pesquisar um local do mundo, escolha o local. Após, acrescente as informações deste local e publique. Pode acrescentar imagens, links e arquivos dentro da publicação. Pode mudar a cor também. Ao publicar, pode excluir e também editar.

16

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, no capítulo 4, temos a apresentação do Mentimeter, a partir da página 17. Assim como os outros capítulos contém o link de acesso e *Qrcode*, conforme a Figura 24.

Figura 23 - Mentimeter

4. MENTIMETER




O Mentimeter é uma plataforma colaborativa que oferece diversas funcionalidades, permitindo que você faça perguntas, crie apresentações interativas, colete feedback, realize enquetes, e até mesmo gere nuvens de palavras, entre outras possibilidades.

Passo 01: Acesse <https://www.mentimeter.com/pt-BR>, ou código QR e realize o cadastro no site.

Passo 02: Clique na opção "Nova apresentação":

Figura 21: Tela Bem-vindo



Para complementar buscar em <https://www.youtube.com/watch?v=3m73am9LJfw>

17

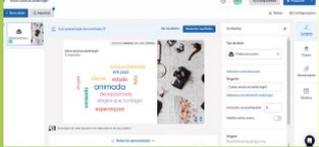
Fonte: elaborado pela autora

Na página seguinte, contém o passo a passo de uma das funcionalidades, que é a nuvem de palavras.

Figura 24- Nuvem de palavras

Passo 03: Você pode escolher o tipo de slide no lado direito, um exemplo é a nuvem de palavras.

Figura 22: Tipo de slide



Passo 04: Acrescente a pergunta que você deseja compartilhar com sua turma.

Passo 05: Você pode acrescentar uma imagem para aparecer para seu público.

Passo 06: Vá em compartilhar, copie o link e compartilhe com sua turma. Aguarde as respostas. As palavras mais citadas irão aparecer maiores.

Passo 07: Clicando com o lado direito do mouse você tem a opção de criar um QRcode para a sua turma acessar.

As respostas que aparecem no slide foram as colegas professoras que responderam.

Figura 23: Resultado



18

Fonte: elaborado pela autora

No último capítulo, apresentamos ferramenta digital *Wordwall*. A gamificação apareceu muito presente nas falas das docentes no grupo focal, algumas já utilizam e outras também apresentaram interesse em aprender como utilizar.

Figura 25- Wordwall

5. Wordwall

Acesse: <https://wordwall.net/pt/> e inscreva-se. Se trata de uma plataforma online de gamificação. Você pode acessar e utilizar jogos prontos (elaborados por outros professores) como também pode criar os seus jogos. Você pode utilizar até seis tipos diferentes de jogos gratuitamente se quiser utilizar mais recursos há pacotes com planos mensais ou anuais. A seguir, o passo a passo da criação de um dos tipos de jogos.

Passo 1: Para a criação de um jogo clique em Criar atividade. Antes faça o cadastro.

Figura 24: Tela Bem-vindo



Passo 02: Escolha um modelo:

Figura 24: Modelos



19

Fonte: elaborado pela autora

Na Figura 26 há a apresentação da plataforma para a criação de jogos, com funcionalidades gratuitas e outras pagas.

No grupo focal, a palavra jogos foi citada mais de 18 vezes. A inclusão digital não está somente em jogos, mas há uma variedade de possibilidades que podem ser inclusas na educação. Algo que chamou atenção foi a seguinte resposta de uma das docentes que já utiliza o *Wordwall* (P11):

[..] até na educação física, quando eu peço para eles criarem jogos no Wordwall sabe eles Bah, meu Deus do céu, é uma coisa ou um bicho de sete cabeças, Mas o momento que eles vão mexendo no computador vão criando. Eles montam no caderno e colocam em prática depois no jogo. Meu Deus do céu eles, hein? Eles transferem o conhecimento deles para os colegas através dos links ali e cada um joga o jogo que eles mesmos criaram, que para nós isso é a coisa mais normal, né? Nós montar o joguinho para eles jogarem, só que vir deles, sabe?

Outra fala demonstra interesse em aprender gamificação, conforme exposto na fala de P09 [...]ouvindo vocês falarem dos jogos, eu não sei esses jogos, mas falar do *Wordwall* tenho bastante limitações. Então assim, eu acredito que eu não consigo transmitir pra eles nenhum tipo de ensino nessa parte. Se eu não fizer um curso bem aperfeiçoado[...].

Essa plataforma não é novidade para algumas professoras da escola, ao menos três ou quatro já utilizaram e ainda utilizam, então acrescentamos o *Wordwall* para que as docentes que desconheciam tivessem acesso a esse recurso e aprendessem também a utilizarem. A seguir continuação do tutorial do questionário. Na página 20 há o passo de como criar um questionário.

Figura 26- Criar questionário

Por exemplo escolhemos a opção questionário
Passo 03: Acrescente a pergunta, se preferir pode acrescentar uma imagem.
Passo 04: Marque em cima do X que está em vermelho selecionando a resposta correta da pergunta.
 Conforme observa-se na figura 25.

Figura 25: Exemplo de questões



Passo 5: Após acrescentar todas as questões que você deseja, marque a opção "Concluído".
 Ficará desta forma:

Passo 06: Para compartilhar com sua turma selecione a opção compartilhar. Copie o código e compartilhe.

Figura 26: Exemplo pronto



Figura 27: Exemplo pronto



20

Fonte: elaborado pela autora

Na Figura 28 aparece a página em que há a explicação de como verificar os resultados dos alunos. Podemos ver quantas perguntas acertaram, erraram, em quanto tempo realizaram e uma classificação geral.

Figura 27- Página 21

Passo 7: Para ver o resultado do questionário você clica em "meus resultados". Vai aparecer a quantidade de aluno que participou, o tempo que realizou, quais acertou/errou e o resultado por aluno em escala.

Figura 28: Meus resultados

Questionário Você usa qual tipo de gamificação

Uma série de perguntas de múltipla escolha. Clique no registro correto para continuar.

Você usa qual tipo de gamificação?

Resposta	Acerto	Pontuação	Tempo
10	-	-	-
20	-	-	-
30	-	-	-
40	-	-	-
50	-	-	-
60	-	-	-
70	-	-	-
80	-	-	-
90	-	-	-
100	-	-	-

Para saber mais acesse:
<https://www.youtube.com/watch?v=7yy-ljdlkPFA>

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, apresentamos a avaliação do produto educacional, que foi disponibilizada via e-mail para as docentes através de um formulário de avaliação com dez questões.

4.2.1 Avaliação do produto educacional

A elaboração do *ebook* “Guia prático com ferramentas digitais para auxiliar no ensino” faz parte da pesquisa-ação. O período de construção do e-book foi no mês de outubro de 2023. Primeiramente, realizamos um esboço e posteriormente escolhemos a plataforma digital *Canva* para concretizá-lo.

A pesquisa-ação foi construída com base no que expõe Thiollent (1986, p. 75), na qual os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. A pesquisa-ação tem sido concebida principalmente como metodologia de articulação entre o conhecer e o agir, e o agir remete a uma transformação de conteúdo social. O autor defende a busca de consciência a partir da solução de problemas reais através da ação, e que os participantes tenham voz e vez dentro da pesquisa.

A pesquisa-ação deu suporte para a realização da prática na pesquisa do mestrado profissional posteriormente à pesquisa teórica. A execução da parte prática se tornou essencial, somada ao compartilhamento dos saberes com as docentes envolvidas e a avaliação do produto educacional, o *feedback* foi fundamental.

Para avaliação do produto foi compartilhado um formulário via e-mail para as docentes participantes do grupo focal e um anexo com o ebook, contendo passo a passo de cinco ferramentas digitais educacionais para utilização na escola. Nele continha o passo a passo de cada ferramenta com textos, imagens e links do *YouTube* com tutoriais. Recebemos o retorno de 10 das 12 participantes do grupo focal. Utilizamos dez questões para avaliação do produto educacional, conforme o Quadro 6.

Quadro 6: Perguntas

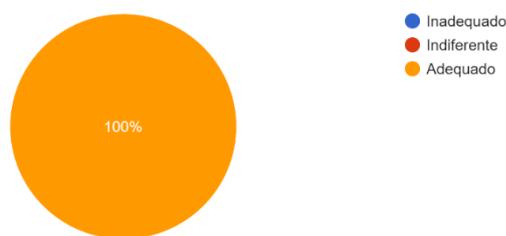
Questão 01:	O produto educacional apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão?
Questão 02:	O conteúdo apresentado no produto educacional é atrativo e estimula seu uso?
Questão 03:	Selecione um valor para a importância das ferramentas digitais educacionais abordados no e-book Guia Prático com ferramentas digitais para auxiliar no ensino:
Questão 04:	Das ferramentas educacionais digitais abordados no e-book Guia Prático com ferramentas digitais para auxiliar no ensino, quais você já utilizava?
Questão 05:	Das ferramentas educacionais digitais abordados no e-book Guia Prático com ferramentas digitais para auxiliar no ensino, quais você não conhecia e deseja utilizar?
Questão 06:	Há alguma ferramenta digital educacional que você conhece e gostaria de compartilhar com o corpo docente da escola?
Questão 07:	Espaço para registro, considerações, críticas ou sugestões.
Questão 08:	As ferramentas digitais educacionais contidas no e-book você pretende aplicar em qual(is) etapa(s) da educação básica?
Questão 09:	O conteúdo do e-book colabora com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade?
Questão 10:	Em uma escala de 01 a 05 quanto você recomendaria o uso desse produto a outros professores?

Fonte: Elaborado pela autora

Chisté (2018) propõe que os produtos educacionais sejam avaliados seguindo cinco componentes: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação. Seguindo estes ideais, a questão 01, Gráfico 7, consiste em saber de forma geral se as docentes compreenderam o material, se é atrativo e de fácil compreensão, como propõe a autora no componente de “compreensão”, na qual implica perguntar se os conteúdos do material são entendidos pelo grupo destinatário. Do que trata o material? Que mensagem passa? Existem palavras de difícil compreensão? (Chisté, 2018).

Gráfico 7 : Questão 1

1. O produto educacional apresenta um texto atrativo e de fácil compreensão?
10 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Foi unânime a consideração das docentes de que o produto é de fácil compreensão, adequado. Para cada questão acrescentamos um espaço para a justificativa das respostas. Cada docente foi identificada como “Pessoa 01” (P1) e assim por diante.

Quadro 7: Resposta 1

P1	Sim
P2	De fácil compreensão!
P3	Achei bem atrativo e de fácil compreensão o texto do produto.
P4	O conteúdo é atrativo e de fácil compreensão.
P5	Um produto de grande utilidade
P6	Ótimo trabalho!
P7	Está bem explicado.
P8	Pois explica por detalhes cada aplicativo.
P9	Apresenta uma linguagem objetiva.
P10	Layout atrativo e com linguagem clara.

Fonte: elaborado pela autora

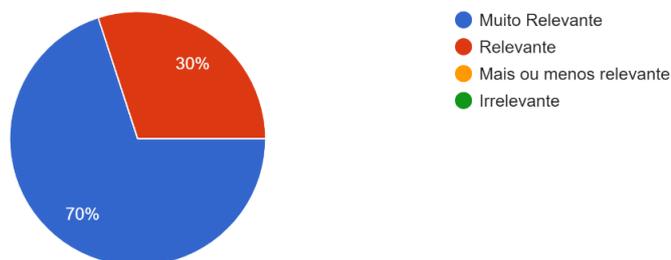
Com relação ao componente “atrativo” proposto por Chisté (2018), as justificativas das docentes demonstraram que o produto tem um *layout* atrativo e linguagem objetiva.

A segunda questão refere-se à avaliação de quanto a pessoa se sente estimulada a utilizar o *ebook*, se considera o conteúdo muito relevante, relevante, mais ou menos relevante ou irrelevante.

Gráfico 8: Questão 2

2. O conteúdo apresentado no produto educacional é atrativo e estimula seu uso?

10 respostas



Fonte: elaborado pela a autora

Conforme o Gráfico 8, observamos que 70% das docentes consideraram muito relevante e 30% relevante. Considerando a proposta de Chisté (2018) no componente “envolvimento”, que se refere a averiguar se o destinatário reconhece o material como destinado a ele. Parece que esse material é destinado a pessoas como você? Por quê? Existe expressão que não é familiar? Qual? Com relação à justificativa da questão 02, as docentes responderam de diversas formas.

Quadro 8: Resposta 2

P1	Devido existirem poucos materiais desta forma.
P2	Dá vontade de querer aprender.
P3	Com certeza.
P4	Estimula o uso.
P5	Apresenta um guia muito útil para explorar as ferramentas digitais.
P6	Traz possibilidades de utilizar as ferramentas digitais.
P7	De fácil explicação.
P8	Sim. Pois demonstra o passo a passo de como se usar.
P9	O layout do produto, a forma de apresentação é pragmática.
P10	Sim, contém o passo a passo para cada ferramenta educacional.

Fonte: elaborado pela autora

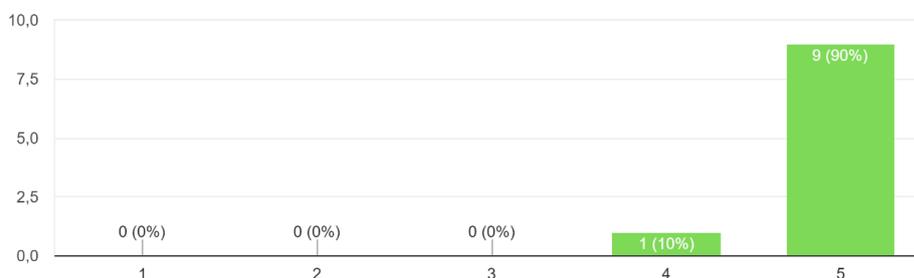
As justificativas da questão 02 foram muito positivas, demonstrando o entusiasmo para a utilização do produto educacional como exposto na tabela com as palavras “fácil”, “útil”, “estímulo”, “vontade” e “aprender”.

A terceira questão refere-se a avaliar quantitativamente o produto educacional com relação a sua importância, obtivemos 90% como nota máxima (5) e apenas 10% nota quatro.

Gráfico 9: Questão 3

3. Selecione um valor para a importância das ferramentas digitais educacionais abordados no e-book Guia Prático com ferramentas digitais para auxiliar no ensino:

10 respostas



Fonte: elaborado pela autora

As justificativas da questão 3 também foram positivas, conforme demonstraremos no quadro abaixo.

Quadro 9: Resposta 3

P1	Devido ser algo fácil de compreensão.
P2	Auxilia no planejamento das aulas.
P3	Pois auxilia para aprendermos novas tecnologias e como usá-las.
P4	O uso das ferramentas digitais pode auxiliar muito no ensino.
P5	No mundo globalizado é de grande relevância um e-book desta natureza.
P6	Muito importante para a nossa prática pedagógica.
P7	Me ajuda muito.
P8	Pois visa a diversidade de aplicativos que podemos trabalhar na educação dentro da disciplina.
P9	Conheci 2 novas ferramentas e já quero usá-las.
P10	É importante o compartilhamento de saberes e materiais didáticos entre professores.

Fonte: elaborado pela autora

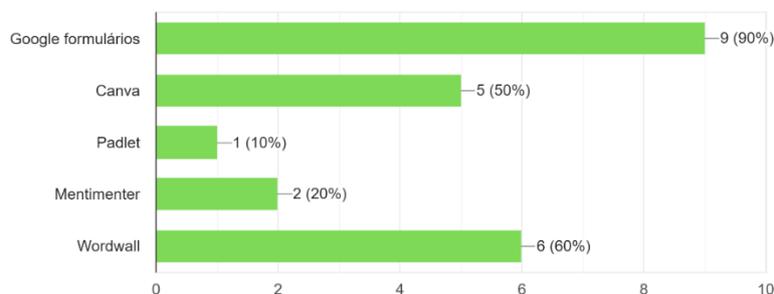
As respostas evidenciaram que todas as docentes consideraram importante o uso de ferramentas digitais em sala de aula para auxiliar no ensino, além de compreender a importância também é importante a utilização do produto educacional como exposto pela P9 que escreveu que já irá usar, demonstrando uma disposição. Conforme proposto pela autora Chisté (2018), no componente “mudança de ação”, que consiste na busca de comprovar se o material estimula uma mudança de olhar e atitude, a mensagem do material pede que faça algo? O quê? Você está disposto a realizar?

Na questão 4, indagamos quais as ferramentas as docentes já utilizavam.

Gráfico 10: Questão 4

4. Das ferramentas educacionais digitais abordados no e-book Guia Prático com ferramentas digitais para auxiliar no ensino, quais você já utilizava?

10 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Google Formulários, *Canva* e *Wordwall* são as mais utilizadas. Mas nenhuma ferramenta digital educacional fora unânime em utilização pelas docentes, representando que há uma quantidade de docentes que utiliza algumas e desconhece outras. Na justificativa a maioria respondeu conhecer o *Google Formulários*.

Quadro 10: Resposta 4

P1	Google formulários, Canva
P2	Google formulários
P3	Google formulários, Canva, Wordwall
P4	Google formulários
P5	Google formulários, Wordwall
P6	Wordwall
P7	Google formulários
P8	Google formulários, Canva, Mentimeter, Wordwall
P9	Google formulários, Canva, Wordwall
P10	Google formulários, Canva, Padlet, Mentimeter, Wordwall

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme escrito anteriormente, o *Google formulários* foi escolhido para o *ebook* devido as falas de algumas docentes no grupo focal e apresentarem ainda dificuldades na sua utilização.

Conforme Gráfico 11, as ferramentas *Padlet* e *Mentimeter* são as que docentes menos conheciam, mas desejam utilizar.

Gráfico 11: Questão 05

5. Das ferramentas educacionais digitais abordados no e-book Guia Prático com ferramentas digitais para auxiliar no ensino, quais você não conhecia e deseja utilizar?

10 respostas



Fonte: elaborado pela autora

A questão 06 oportunizou um levantamento sobre outras ferramentas digitais que possivelmente as docentes poderiam conhecer e gostariam de compartilhar.

Quadro 11: Resposta 6

P1	Não
P2	Não
P3	Não
P4	Diferente das acima citadas, não.
P5	Não
P6	No momento não.
P7	Não
P8	Acho que todas foram citadas no e-book são as que conheço.
P9	Não.
P10	Não.

Fonte: elaborado pela autora

Fora unânime as respostas de que as docentes não conhecem outras ferramentas digitais. É essencial a oferta de espaços/abertura para compartilhamento de conhecimentos entre docentes nas escolas, de materiais educativos, ideias, trilhas didáticas.

A questão 07 refere-se ao espaço para sugestões, críticas e considerações, conforme o Quadro 12.

Quadro 12: Resposta 7

P1	Adorei o material
P2	Gostaria de aprender a usar!
P3	Muito interessante é importante a informação sobre o e-book.
P4	Ótimas ferramentas para serem utilizadas.
P5	Um excelente trabalho.
P6	Ótimo trabalho Camila!
P7	Belo trabalho.

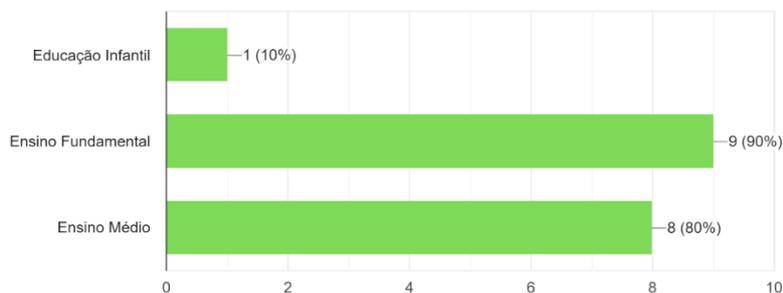
P8	Muito bem elaborado. Pois faz com que tenhamos uma vasta visão de aplicativos que podemos utilizar em sala da aula.
P9	Parabéns pelo trabalho.
P10	Material didático que auxilia o professor a conhecer novas alternativas de ensino.

Recebemos *feedback* animador na questão 07, com palavras de apoio e incentivo, nas quais as docentes revelaram estarem satisfeitas com o produto educacional e parabenizaram a mestranda pelo trabalho.

A questão 8 refere-se à aplicabilidade do produto educacional.

Gráfico 12: Questão 8

8. As ferramentas digitais educacionais contidas no e-book você pretende aplicar em qual(is) etapa(s) da educação básica?
10 respostas



Fonte: elaborado pela autora

O gráfico demonstra que 90% das docentes responderam que utilizariam o produto no Ensino Fundamental, 80% responderam que utilizariam no Ensino Médio e 10% na Educação Infantil. Demonstra que o produto pode ser adaptado para todas as etapas da Educação Básica, depende do planejamento de cada docente.

A questão 09 refere-se à utilidade do produto para o debate sobre repercussões, relações e aplicações do conhecimento na sociedade.

Quadro 13: Resposta 9

P01	Auxilia sim, instiga a aplicar formas diferentes de aprender e ensinar.
P2	Sim. Pois, permite dinamizar a mobilização desse conhecimento.
P3	Sim, podemos conhecer e aplicar novas ferramentas para impulsionar a cidadania digital.
P4	Sim

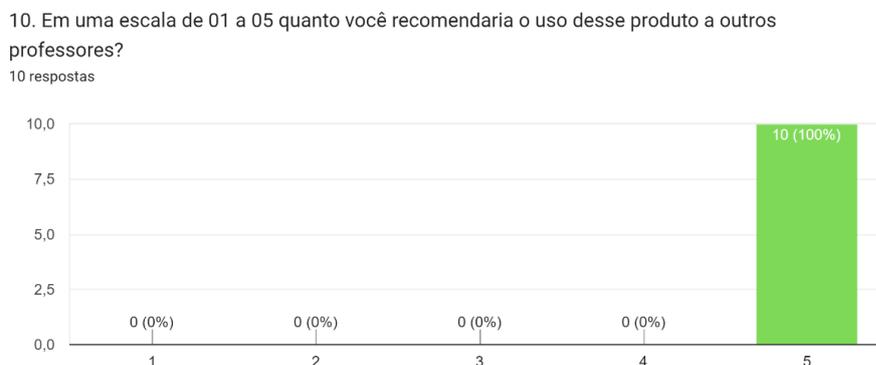
Fonte: elaborado pela autora

As respostas da questão 09 significam que o produto implica na ampliação das práticas pedagógicas das docentes, que são expostas na possibilidade de criação de diversos materiais com as ferramentas digitais educacionais do produto através da

diversidade linguística como figuras, quadrinhos, charges, cartum, infográficos, textos científicos, textos jornalísticos (Chisté, 2018).

Por fim, na questão 10 indagamos o quanto as docentes recomendariam o uso desse produto para outros docentes.

Gráfico 13: Questão 10



Fonte: elaborado pela autora

Das dez docentes, foi unânime a resposta de que recomendariam a outros professores o produto educacional.

Seguindo as ideias de Chisté (2018), é fundamental garantir que os produtos educacionais, especialmente os materiais textuais destinados a professores, sejam elaborados e avaliados de forma colaborativa em situações práticas, considerando as particularidades do público-alvo. A formação de professores, nesse contexto, emerge como uma oportunidade promissora para o desenvolvimento e avaliação de materiais educativos, proporcionando um espaço de estudo e reflexão sobre a prática docente. Chisté (2018) destaca, a avaliação de cada material educativo deve ser realizada por meio de instrumentos específicos que considerem a interrelação entre forma e conteúdo, incluindo a análise dos diversos capítulos que compõem o material.

Alinhado a essas premissas, é imperativo implementar um feedback aberto, pois a intenção não é restringir o produto a uma única escola. Pelo contrário, pretende-se disseminar este Guia Prático para que mais docentes possam utilizar as ferramentas educacionais digitais. A colaboração e a produção conjunta de outros produtos educacionais são incentivadas, promovendo a formação de um amplo grupo com foco na educação gratuita e de qualidade, contribuindo para a promoção da cidadania digital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do estudo e todo o contexto educacional envolvido, é possível reconhecer sucesso na pesquisa. A presente dissertação considerou aspectos e qualitativos para embasar a pesquisa teórica e prática, assim como as considerações e alterações sugeridas na banca de qualificação, a qual nos orientou a uma mudança da ideia inicial da pesquisa-ação aprimorando nossa pesquisa.

Consideramos que a fundamentação teórica do ensino remoto estava sendo alicerçada conforme as mudanças nas políticas públicas e ações diárias do cotidiano educacional que foram ocorrendo ao passo que estávamos realizando a pesquisa, no período da pandemia e pós-pandemia. Período em que surge o anseio quando comparamos a realidade da escola na cidade com a do campo, percebendo a falta de acesso à internet e recursos digitais dos alunos, esses são os fatores que culminaram nesta dissertação.

Durante o ensino remoto, como docente, tive que ir em busca de suporte e cursos de aperfeiçoamento para poder ensinar *online* e comprovar efetividade do trabalho docente. E a partir do grupo focal também ficou evidente nas falas dos professores que também enfrentaram esses anseios. No momento da transição entre remoto e presencial que surgem indagações quanto ao que ficou de todos os cursos aprendidos na pandemia no retorno presencial. Em busca de responder essa dúvida e analisando que após o ensino presencial voltamos (a maioria) com quadro, giz e folhas impressas, e que nem todas as docentes continuaram a utilizar as ferramentas digitais como apoio. Nesse sentido, o nosso problema inicial, que era de que forma as educadoras continuam ou não fazendo uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, foi abordado de maneira abrangente, considerando as diversas nuances do cenário educacional pós-retorno presencial, possibilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada das dinâmicas envolvidas.

Durante a nossa pesquisa no grupo focal que surge a ideia de um ebook, um guia didático com ferramentas digitais para serem utilizadas na educação e distribuído ao corpo docente da escola do campo. Buscamos com o produto educacional contemplar as especificidades da pesquisa, alinhada à formação de professores e à cidadania digital dos educandos. Compreendemos que o período pandêmico deixou muitas lacunas nas aprendizagens essenciais e quando retornamos ao presencial não sabíamos de que forma retornar e de onde partir, então não estamos criticando a falta de uso de ferramentas

digitais educacionais digitais e sim uma maneira de oportunizar novos conhecimentos e compartilhar saberes entre docentes.

O resultado da avaliação do produto demonstra o alcance dos objetivos traçados, podendo ser utilizadas as ferramentas em sala de aula, com fácil compreensão e acesso e com todas as etapas da Educação Básica. As ferramentas educacionais permitem a criação de diversas atividades com diferentes tipos de interações, com figuras, textos, charges, vídeos, jogos. Também podem ser disponibilizadas de forma editável com todas as turmas ou compartilhamento individual. Os *feedbacks* da avaliação do produto foram importantes nesse processo final do mestrado em educação, receber um resultado positivo demonstra participação e comprometimento das docentes da escola.

As políticas públicas de inclusão digital dos educandos do campo foram essenciais na pesquisa e necessitam ser mais efetivas e com apoio de formações docentes alinhadas com o nível de compreensão de cada um, pois nem todos os professores partem de um mesmo ponto no letramento digital, alguns mais à frente, outros com pouca compreensão. Não se tratando de faixa etária, visto que, conforme escrito, depende de cada professor enfrentar o medo do novo. A maior parte das políticas públicas ficou distante de seu público-alvo (educandos e professores). Deixando a carga individualizado de cada docente e até mesmo para a escola.

A pesquisa destacou a frequente menção à escassez de tempo para participar das formações oferecidas atualmente. A frase de uma colega ressoa: "precisamos nos capacitar para lecionar, e não nos capacitar enquanto lecionamos". Diversas formações são disponibilizadas quando estamos em sala de aula, tornando desafiador realizar essas capacitações devido à falta de tempo ou ao excesso de tarefas burocráticas, como o preenchimento de papéis.

Não há como não escrever sobre essas demandas educacionais de um professor, então o receio da não participação das docentes, colegas de escola, esteve presente em todos os momentos. E também o próprio receio de não conseguir concluir a pesquisa devido às exigências da profissão como professora em duas escolas e as diligências do mestrado.

Parar, analisar uma situação e identificar um problema, um anseio no âmbito educacional e ir em busca de como desenvolver soluções, pensar em práticas de como nem que seja uma forma de amenizar o problema não é algo fácil para um educador.

Mesmo assim, a pesquisa educacional não foi realizada sozinha, é impossível escrever sobre educação, pensar em ações ou soluções sem participação coletiva, foram

várias participações das docentes da escola e de forma voluntária: responder questionário impresso de diagnóstico, participar do grupo focal e a avaliação do produto educacional através de formulário. Entre outras participações durante estes dois anos e alguns meses de pesquisas que não estão escritas nem documentadas, como o apoio, o carinho, as palavras de incentivo e força direcionadas a mim.

Considero que algumas reflexões devem ser feitas, pois a pandemia alterou drasticamente a realidade educacional no Brasil. Em primeiro lugar, entendo que ela evidenciou a fragilidade do sistema educacional, principalmente no que diz respeito ao acesso à internet nas escolas e aos recursos tecnológicos. Apesar de existirem inúmeros programas, conforme mencionado ao longo desta dissertação, os profissionais da educação tiveram que superar por si próprios as suas limitações no uso da tecnologia durante a pandemia, mesmo com o apoio de formações oferecidas pelo Estado, no nosso caso, o Rio Grande do Sul.

Em terceiro lugar, apesar de todas as formações e da mudança radical na forma de ensino durante a pandemia, ainda persiste a dificuldade no uso de tecnologias digitais, mesmo na forma presencial. Isso sugere que, apesar de todo o aparato utilizado durante a pandemia, pouco se faz uso dos recursos no pós-pandemia. No entanto, o que podemos destacar como positivo é que alguns professores ainda utilizam algumas ferramentas que se destacaram no ensino remoto. Nosso material em formato de *ebook* contempla essas ferramentas, e o retorno dos professores que utilizaram esse material foi positivo. Pretendemos divulgar esse material e entregá-lo para além daqueles que já foram contemplados, em eventos e formações.

Não pretendemos esgotar esta temática aqui, pois as mudanças nesta área ocorrem de forma rápida na sociedade atual. Necessitamos de mais investimentos em formações de professores e mais pesquisas realizadas na área da educação dos povos camponeses, que muitas vezes são os últimos a serem contemplados nas políticas públicas.

Investimentos na infraestrutura escolar, pois em muitas escolas não há acesso a recursos tecnológicos. A tecnologia chegou no campo e também precisa chegar no ensino desses povos, assim poderemos incluí-los na cidadania digital. Devemos pensar também além dos ensinamentos pós-pandêmicos e das ferramentas digitais, devido ao modelo de aluno ter mudado ao longo do tempo. Além disso, nós, como professores, devemos repensar nossa forma de ensinar, formando cada vez mais um aluno para a plena cidadania.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Lucas Gambogi. Desafios docentes em aulas remotas no ensino fundamental: uso de plataformas digitais e aplicativos / Lucas Gambogi Antunes. – Pouso Alegre: 2022. 119 f.; il.

ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: um estudo de caso no 5º ano do Ensino Fundamental. Revista Thema, Pelotas, v. 20, p. 37–54, 2021. DOI: 10.15536/thema.V20.Especial.2021.37-54.1851. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1851>. Acesso em: 9 nov. 2023.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

A EDUCAÇÃO E O ESTADO DA ARTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS LUCIA SANTAELLA (PÁGINA 149-166) IN: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32178/1/Tecnologias%20digitais%2C%20redes%20e%20educacao-RI.pdf>

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, MANÇANO, Bernardo. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

APRENDE MAIS: Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-56137-2021-rio-grande-do-sul-institui-o-aprende-mais-programa-de-recuperacao-e-aceleracao-da-aprendizagem>. Acesso em: 17/08/2022.

BRASIL. Portarias nº 343 de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, edição 53, seção 1, p.39. Brasília, DF: 18 mar. 2020. Disponível em: <www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-março-de-2020>. Acesso em 03/12/2021.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL, DECRETO Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília,DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 13/11/2022

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 01/08/2022

BRASIL. Decreto n. 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm Acesso em: 01/11/2022.

BRASIL. Decreto Federal nº 9.319, de 21/03/2018, publicado no D.O.U. de 22/03/2018, que Instituiu o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabeleceu a estrutura de governança para a implantação da estratégia brasileira para a transformação digital. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9319.htm Acesso em 11/08/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019a.

BRANDÃO MACHADO, J.; DE SOUZA BRANDÃO, G. Formação inicial docente: análise de projetos pedagógicos de curso e suas relações com as tecnologias digitais. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2020. DOI: 10.22456/1679-1916.106011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/106011>. Acesso em: 7 nov. 2023.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

BARDIN, L. 2011 [1977]. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

Barros, Izeth Nascimento. **Educação inclusiva e o uso das TDIC na educação básica: desafios para garantir a aprendizagem durante a pandemia do novo coronavírus (Covid-19)**. / Izeth Nascimento Barros.– São Luís, 2022. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educ. So, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abril de 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03/12/2021.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção por uma Educação Básica do campo, n. 3.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto Editora: Portugal, 1994.

BONNEMAISON, Joel. **Viagem em torno do território**. p.279-303. In: CORRÊA, R.L; ROSENDHAL, Z. (Orgs.) Geografia Cultural: uma antologia. vol.1. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

DECRETO Nº 55.240, DE 10 DE MAIO DE 2020. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/22152948-decreto-n-55-240.pdf>. Acesso em: 17/08/2022.

DECRETO Nº 55.514, DE 28 DE SETEMBRO DE 2020: Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2055.514.pdf>. Acesso em: 17/08/2022.

DECRETO RETORNO PRESENCIAL DAS ESCOLAS: Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=422410>. Acesso em: 17/08/2022.

Decretos estaduais do Rio Grande do Sul, coronavírus. <https://coronavirus.rs.gov.br/decretos-estaduais>. Acesso em: 07/01/2023.

Documento Orientador para o Ensino Híbrido: Disponível em <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/03154054-2021-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino.pdf> .> Acesso em 12/06/2021

FAVA, Rui. **Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes**. 2. ed./ Rui Fava. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial, 2012.

FERREIRA, J. de L. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise...

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Relatório Técnico. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020b. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em 13/01/2023.

Gomes, Minayou em Deslandes, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/ Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes ; Maria Cecília de Souza Minayou (organizadora). – Petrópolis, RS: Vozes, 1994.

GOMES, Marta Cordeiro da Silva **PANDEMIA DA COVID-19 E USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Relações de sentidos e significados por docentes em escolas do campo do município de Caruaru-PE** / Marta Cordeiro da Silva Gomes. - 2022. 175 f. : il.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Apontamentos sobre pesquisa em educação: o uso do grupo focal**. EccoS–Revista Científica 7 (2), 275-290, 2005.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1999

IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 17/08/2022

Ivanise Maria Rizzatti. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

INEP, **Pesquisas estatísticas e indicadores censo escolar** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em 04/11/2022

INEP, CENSO ESCOLAR. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>, Acesso em 13/11/2022

KOLING, Edgar J.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. nº 1. Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. 7º Congresso Ibero-Americano em investigação qualitativa. v. 1. 2018. Disponível em: . Acesso em: 18 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. In: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf>. Acesso em: 30/01/2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar : estudos e proposições** /. Cipriano Carlos Luckesi. – 17. ed. - São Paulo : Cortez, 2005

Maciel, K. da C., Brum, P. F. R., & Gritti, M. S. (2019). Os desafios da Educação no Campo em tempos de Cibercultura. *RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade*, 5(4). <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1276>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

MATRIZ REFERÊNCIA PARA O MODELO HÍBRIDO 2021: Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/03154243-matrizes-de-referencia-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-da-rede-estadual-de-educacao-2021.pdf>. Acesso em: 17/08/2022.

MACHADO, Juliana Brandão. PERONDI, Maurício. **O Trabalho Docente no contexto da pandemia de covid-19: formação, condições e valorização profissional**. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 6318 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020). Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6318-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 07/01/2023.

MACHADO, J. B. ; PERONDI, M. ; MARCON, K. . **Trabalho docente e inclusão digital em tempos de pandemia de Covid-19: uma pós-verdade sobre a docência e o ensino**. HUMANIDADES & INOVAÇÃO , v. 9, p. 278-293, 2022.

MARCON, Karina. MACHADO, Juliana. SHIMITZ, João Victor. ROSSI, Leonardo José. **Práticas Pedagógicas no contexto da cultura digital: um estudo de caso**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 34-56, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47808>. Acesso em: 10/01/2023.

MARCON, Karina. **A inclusão digital de educadores a distância**: Estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal. Orientadora: Marie Jane Soares Carvalho. 2015. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. In: Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: editora Unesp, 2013. p. 199-210.

NASCIMENTO, Paulo, Ramos DL, Melo AAS de, Castioni R. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia** - Nota Técnica, N°88. [Internet]. 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomInternEnsinoRemoPandemia.pdf. Acesso em 09/01/2023.

O EBOOK COMO MÍDIA DO CONHECIMENTO Márcio Batista de Miranda – Faculdades Borges de Mendonça – Grupo SIGMO 1 Richard Perassi Luiz de Sousa - EGC/UFSC – Grupo SIGMO 2. VI SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS Florianópolis, 19 e 20 de agosto de 2013. https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5932/Artigo12_15505120525828_5932.pdf

Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do RS sobre os procedimentos a serem adotados para a integralização da carga horária do ano letivo de 2020 e o replanejamento curricular de 2020/2021: Disponível em: <https://ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202012/17143903-pdfsam-17122919-parecer004.pdf>. Acesso em: 17/08/2022.

ORIENTAÇÕES À REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL PARA O MODELO HÍBRIDO DE ENSINO: Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202102/17174939-2-versao-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-2-versao.pdf>. Acesso em: 16/08/2022.

PROINFO: Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>. Acesso em: 17/08/2022.

PROTOCOLOS ESTADUAIS PARA O DISTANCIAMENTO CONTROLADO: Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/distanciamento-controlado-educacao.pdf>. Acesso em: 16/08/2022.

PAZZINI DNA; Araújo FV de. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. Manancial: repositório digital da UFSM. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/729/Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf?sequence=1 . Acesso em: 05/11/2022

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PADILHA, Maria Auxiliadora. **Inclusão Digital como direito humano: a escola, seus sujeitos, seus direitos**. Debates em Educação | Vol. 10 | Nº. 22| Set./Dez. | 2018. Disponível em: [Shttps://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5316/pdf](https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5316/pdf). Acesso em: 11/10/2022.

PRETTO, Nelson da Costa. PINTO, Claudio. **Tecnologias e novas educações**. Revista Brasileira de Educação. 2006.

REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: Disponível em: <https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 17/08/2022.

REGULAMENTA O PROGRAMA DE INCLUSÃO DIGITAL: Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5602-6-dezembro-2005-539434-normaatuizada-pe.pdf>. Acesso em: 15/08/2022.

RIO GRANDE DO SUL. DECRETO nº 55.113, de 12 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Diário oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 13 de Março 2020 disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/20113332-55-115-20.pdf> 15/08/2022 Acesso em 15/08/2022

RIO GRANDE DO SUL. DECRETO nº 55.118, de 17 de março de 2020. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Diário oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 16 de Março de 2020 Disponível em <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/17100702-decreto-55-118-20.pdf> Acesso em 16/08/2022

RIO GRANDE DO SUL. DECRETO nº 55.128, de 19 de março de 2020. Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências. Diário oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 19 de Março de 2020. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/19125910-decreto-55-128-20.pdf> Acesso em 17/08/2022

RIO GRANDE DO SUL. DECRETO nº 55.241, de 10 de maio de 2020. Determina a aplicação das medidas sanitárias segmentadas de que trata o art. 19 do Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências. Diário oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 11 de Maio de 2020 Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202005/12091409-55-241.pdf> Acesso em: 17/08/2022

RIO GRANDE DO SUL. DECRETO nº 55.292, de 15 de junho de 2020. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID 19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências. Diário oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 16 de Junho de 2020 Disponível em: <https://coronavirus.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/05103950-612-1-decreto-educacao-04-06-16h05.pdf> Acesso em: 17/08/2022

RIO GRANDE DO SUL, DECRETO Nº 56.171, de 29 de outubro de 2021. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações. Diário oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 29 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf> Acesso em 18/08/2022

RIO GRANDE DO SUL, DECRETO Nº 56.137, de 14 de outubro de 2021. institui o Aprende Mais - Programa de Recuperação e Aceleração da Aprendizagem. Diário oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 29 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=627322> Acesso em: 18/08/2022

ROLAND, L. C.; FABRE, M.-C. J. M.; KONRATH, M. L. P.; TAROUÇO, L. M. R. **Jogos educacionais. RENOTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2004. DOI: 10.22456/1679-1916.13719. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13719>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos**”, apresentado na sessão de Comunicação Coordenada Permanências e mudanças na educação brasileira – séculos XIX e XX, no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em Goiânia (GO) de 5 a 8 de novembro de 2006. In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Acesso em: 30/01/2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2020. **A CRUEL PEDAGOGIA DO VÍRUS (PANDEMIA CAPITAL)**. SÃO PAULO: BOITEMPO. 35P.

SOUZA, José Batista e VASCONCELLOS, Carlos Alberto. **Docência em Tempos de Covid-19: concepções de professores do ensino médio sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto**. Revista Devir Educação, Lavras-MG. Edição Especial, p.247-268, Set./2021.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019.

SAEB, Boletim disponível em : <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2021&coEscola=43141455>. Acesso em 13/11/2022

SILVA, Vanessa Godoy Lopes da **Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação na sala de aula: um estudo sobre as formas de apropriação pedagógica.**/ Vanessa

Godoy Lopes da Silva – Rio de Janeiro, 2022. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2022.

SILVA, SANTOS e LIMA. **Os Desafios do Ensino Remoto na Educação no Campo**. *In: Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES) - UESB-Itapetinga*. ISSN: 2763-5716– ano 2020, vol. 1, n. 1, set. – dez. de 2020. Acesso em 14/10/2021.

SILVA, Adriana da. **A roda de conversa e sua importância na sala de aula**. 2012. 74 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/121152>>. Acesso em: 06/11/2022.

THEISEN, Heloisa de Medeiros de Farias; THEISEN, Álvaro, Medeiros de Farias; PINTO; Andrea, Medeiros de Farias Theisen (organizadores). **São Lourenço das Missões em minha vida: resgate da história e legado contado através da memória de Heloiza e amigos**. Ouro Preto: AERE RET. ed. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18^oed. Cortez Editora: São Paulo, 2011.

TORRES RIGUI, DAINA UM PORTFÓLIO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGERIA BASEADO NAS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA/COVID-19/ DAIANA TORRES RIGHI. – 2022. 94 P.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araújo e BONILLA, Maria Helena Silvera. **O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo**. *Revista Brasileira de Educação [online]*. 2018, v. 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Z56Lw7VVRmJCfSFByNLSWDy/?lang=pt>. Acesso em 28/01/2023.

APÊNDICE A

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa: "O uso de tecnologias digitais no ensino remoto e no retorno presencial durante a pandemia de COVID-19, nos anos de 2021-2022". A pesquisa é vinculada ao curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa, sob orientação da Profa. Dra. Juliana Brandão Machado. O objetivo desta pesquisa é analisar a formação continuada dos professores no que se refere à utilização de tecnologias digitais em sala de aula no retorno presencial. Para isso, queremos saber os posicionamentos dos/as docentes da Educação Básica a respeito deste contexto. Sua colaboração é essencial para melhor compreendermos tais processos. O preenchimento do questionário leva em torno de 15 minutos, e todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo, garantindo o anonimato dos dados.

Sei que posso desistir da pesquisa a qualquer momento e que posso contatar a pesquisadora responsável, Camila Dinat Campos, em caso de maiores esclarecimentos, através dos e-mails: camilacampos.aluno@unipampa.edu.br. Se concordares em participar, assinala a opção "sim" e poderá responder o questionário da pesquisa.

() Sim () Não

Agradeço aos/as participantes pela colaboração!

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

1. Área do conhecimento: _____
2. Graduação (curso e instituição): _____
3. Pós-graduação. Sim () Não() Se sim, qual curso e instituição:

4. Tempo de docência: _____
5. Atua em qual(is) níveis de ensino:

COM RELAÇÃO AO ENSINO REMOTO:

6. Você estava preparado (a) para ministrar as aulas remotamente?

Sim () Não ()

a. Se marcou Sim: Como foi essa preparação?

b. Se não, como se sentiu em razão disso?

7. Dos instrumentos de tecnologia abaixo, quais você possuía quando o ensino remoto iniciou? (marque quantas opções forem necessárias)

(a) Celular

(b) Notebook

(c) Tablet

(d) Computador de mesa

8. Dos instrumentos marcados acima, eram de uso individual ou coletivo (para uso de tarefas dos filhos, por ex)?

9. Possuía acesso à internet durante o ensino remoto? Se sim, qual tipo de conexão à internet?

10. Você teve que adquirir algum instrumento de trabalho no ensino remoto? Se sim, qual(is)?

11. Você realizou as formações disponibilizadas pelo governo estadual, referentes ao letramento digital? () Sim () Não

12. Além do letramento digital, você foi em busca de outros cursos de formação?

() Sim () Não. Se sim, quais?

13. Antes da pandemia você já utilizava recursos digitais em sala de aula? Muito pouco.

14. Possui alguma formação anterior, em recursos digitais? Um curso básico.

15. Quais ferramentas tecnológicas de ensino abaixo você fez uso no período remoto? (marque quantas opções forem necessárias)

- (a) Formulários google
- (b) Gamificação
- (c) Vídeos e conteúdos digitais
- (d) Aplicativos de criação de imagens e vídeos
- (e) Redes sociais
- (f) Canva
- (g) _____ Outros, _____ quais?

16. Como você se sentiu durante a pandemia com relação ao trabalho remoto

17. Na sua visão como profissional da educação, como o ensino remoto interferiu na aprendizagem dos alunos?

18. Como foi o acesso dos seus alunos às aulas remotas?

() Bom () Ruim () Péssimo. Por quê?

QUESTÕES SOBRE O RETORNO PRESENCIAL:

1. Como estava sua expectativa para o retorno presencial?
2. Dentre as ferramentas disponibilizadas nas formações, durante o período remoto, quais ainda estão sendo utilizadas em suas aulas?
3. Quais recursos tecnológicos a escola disponibiliza?
4. Dentre “esses recursos”, quais você usa em suas aulas?
5. Continua participando de alguma formação referente ao uso de tecnologias digitais em sala de aula? () Sim () Não
6. Com relação à formação de professores e uso de tecnologias, você busca se aperfeiçoar ou pensa que foi algo importante somente durante o trabalho remoto?
7. Além do uso das tecnologias você buscou no retorno presencial o uso de outros recursos? (Por exemplo: jogos, brincadeiras, roda de conversa, aula fora da sala de aula, etc...)() Sim () Não. Se sim, quais? .
8. Em relação ao perfil do aluno da escola no campo as suas aulas são planejadas conforme este perfil? () Sim () Não