UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

GABRIELA JESUS DE AMORIM

CULTURAS DIGITAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES:

práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA

ILHÉUS - BAHIA
2023

GABRIELA JESUS DE AMORIM

CULTURAS DIGITAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES:

práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lívia Andrade Coelho

ILHÉUS - BAHIA
2023

A523 Amorim, Gabriela Jesus de.
Culturas digitais e formação continuada de professoras/ES : práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA / Gabriela Jesus de Amorim. – Ilhéus : UESC, 2023.
. 157f. : il. Anexos.
Orientadora : Lívia Andrade Coelho..
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação. Mestrado Profissional em Educação.

Inclui referências e apêndices.

1. Políticas públicas em educação – Canavieiras (BA). 2. Formação continuada de professores. 3. Tecnologia educacional. I.Coelho, Lívia Andrade. II. Título.

CDD – 379.2

GABRIELA JESUS DE AMORIM

CULTURAS DIGITAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES:

práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 28 de março de 2023.

Documento assinado digitalmente
LIVIA ANDRADE COELHO
Data: 17/05/2023 08:46:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Lívia Andrade Coelho
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
(Orientadora)

Profa. Dra. Emilia Peixoto Vieira
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
(Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente
SIMONE DE LUCENA FERREIRA
Data: 18/05/2023 00:34:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira
Universidade Federal de Sergipe - UFS
(Examinadora Externa)

Dedico esse trabalho à minha família, em especial, à minha avó Carmosina (*In memoriam*) e à minha mãe, da qual eu herdei força e persistência, características que com o apoio das minhas tias Rosália e Maria me guiaram nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por tudo que me ensinou e me inspirou a ser, pela cumplicidade e cuidado.

Aos meus avós, Carmosina e Josino (*In memoriam*), por me guiarem com a sua força ancestral.

A Antônio Carlos (*In memoriam*), por ter contribuído para minha formação enquanto pessoa e por acreditar em mim.

À Profa. Dra. Lívia Andrade Coelho, minha orientadora, pela oportunidade e confiança, por ter me guiado nessa jornada. Agradeço-lhe imensamente por todas as orientações, ensinamentos e conhecimentos compartilhados. Obrigada pela generosidade e incentivo.

Ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e a todas/os professoras/es do programa que contribuíram para minha formação como pesquisadora.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Emilia Peixoto Vieira e Dra. Simone de Lucena Ferreira por aceitarem fazer parte da minha banca de avaliação e por todas as contribuições à minha pesquisa.

À minha família, em especial, à minha irmã Maria Luiza, às minhas primas, Renata e Valéria, e às minhas tias, Maria e Rosália, e à minha madrinha Luciene, pelo incentivo e carinho.

Ao meu companheiro Mário, pela cumplicidade e por abraçar as minhas angústias e sonhos.

A todas as mulheres, pesquisadoras, professoras, comprometidas com a educação de qualidade e que sempre me incentivaram e acreditaram em mim, em especial à Cristiane, Darluce e Regina.

A todas/os professoras/es da educação básica e do ensino superior, em especial as/os professoras/es que me ensinaram a ler o mundo e as palavras.

A Sergio e à Mariléia que, na minha adolescência, incentivaram a minha dedicação aos estudos.

Às/aos professoras/es participantes da pesquisa, pela confiança e por terem contribuído para a pesquisa.

Às/aos minhas/meus colegas do PPGE, em especial Franciele, Alexandra e Flordeni, que compartilham comigo os momentos de alegrias e os dias difíceis.

Às/aos funcionárias/os do PPGE, em especial Silmara, pela disponibilidade e orientações nos momentos de dúvida.

Ao GEPeCE, pelas reflexões e aprendizagens construídas e por ter contribuído para minha pesquisa a partir dos estudos realizados.

À FAPESB, pelo financiamento da pesquisa e, com isso, por viabilizar sua realização.

A todas as divindades que estiveram comigo e guiaram-me.

“Não podemos esquecer que a internet é, sobretudo, o lugar do encontro e da produção do conhecimento em rede” (SANTOS, 2019, p. 54).

CULTURAS DIGITAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES:

práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA

RESUMO

Em decorrência da pandemia da Covid-19, no ano de 2020, causada pelo vírus SARS-CoV-2, medidas para distanciamento físico foram apresentadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como forma de prevenção e diminuição da propagação do vírus, o que acarretou a necessidade da suspensão das atividades de ensino em todos os níveis e modalidades da educação. Como alternativa para retomada dessas atividades, foi implementada a realização das atividades não presenciais, o que fez emergir algumas questões, entre elas, a necessidade de formação continuada para as/os professoras/es, para uso das tecnologias digitais para realização das atividades de ensino. A vivência desse momento histórico motivou-nos a ter como objetivo geral analisar tanto a formação continuada de professoras/es para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), ofertadas entre 2010 e 2021, quanto os reflexos destas nas atividades não presenciais, na rede pública de ensino do município de Canavieiras-Ba, tendo como lócus duas escolas da rede municipal de ensino de Canavieiras-BA. Decidimos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, com estudo de caso e, por conseguinte, para produção dos dados aplicamos questionários e realizamos entrevistas com as/os professoras/es e a coordenadora geral da Secretaria da Educação do município. Ademais, a pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Como aportes teóricos para discutirmos Estado e políticas públicas, apoiamo-nos, entre outros teóricos, em Boron (2000), Bazzo (2006), Hofling (2001), Poulantzas (2000) e a formação continuada de professoras/es em Gatti (2008) e Imbernón (2010). Para as reflexões sobre as TDIC e educação, buscamos os estudos de Barreto (2004), Bonilla e Pretto (2015), Castells (2021), Kenski (2007; 2013), Lemos (2019; 2021), Levy (2010) e Pretto (2013). Como resultado da pesquisa, destacamos que as/os professoras/es apontaram contribuições das formações cursadas para a apropriação e consequentemente realização das atividades não presenciais, com utilização de recursos digitais, como a edição de vídeos e realização das aulas *online*; contudo tais formações limitaram-se aos usos instrumentais das tecnologias como recursos auxiliares. Identificamos uma lacuna na oferta de formações na rede municipal de ensino, relacionada às descontinuidades das políticas públicas educacionais. Diante disso, destacamos também a necessidade de as formações se darem como um processo contínuo e com a garantia das condições infraestruturais e de conectividade nas escolas, para viabilização do uso das tecnologias nas atividades de ensino. Apresentamos como produto desta pesquisa diretrizes para a construção de uma proposta de formação continuada para professoras/es da referida rede, tendo como objetivo que elas/es usem as tecnologias digitais em suas práticas escolares. Essas diretrizes foram elaboradas e discutidas com as/os professoras/es e surgiram das demandas desses profissionais e conforme a realidade das suas instituições de ensino.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Formação continuada de professoras/es. Tecnologias digitais. Bahia. Culturas digitais.

DIGITAL CULTURES AND CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS:

teaching practices in the publica municipal teaching network of Canavieiras/BA

ABSTRACT

As a result of the Covid-19 pandemic, in 2020, caused by the SARS-CoV-2 virus, physical distancing measures were presented by the World Health Organization (WHO) to prevent and reduce the propagation of the virus. Such measures brought about the need to suspend teaching activities at all levels and modalities of education. As an alternative to returning to these activities, the Emergency Remote Teaching was implemented, what raised some questions, among which the need for continuing education for teachers to prepare them for the use of digital technologies in the mediation of teaching activities. The experience of this historic moment motivated us to have as a general objective to analyze both the continuing education of teachers for the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), offered between 2010 and 2021, as the reflections of these in non-face-to-face activities, in the public education network of the municipality of Canavieiras-Ba, having as locus two schools of the municipal education network of Canavieiras-BA. We opted for research with a qualitative approach, of the case study type and, therefore, to produce the data, we applied questionnaires and conducted interviews with the teachers and the general coordinator of the Municipal Education Department. In addition, the research was funded by the State of Bahia Research Support Foundation (FAPESB). The theoretical contributions of the following theorists were used: on State and public policies: Boron (2000), Bazzo (2006), Hofling (2001), Poulantzas (2000); on continuing education for teachers: Gatti (2008), Imbernón (2010); on DICT and education: Barreto (2004), Bonilla & Pretto (2015), Castells (2021), Kenski (2007, 2013), Lemos (2019, 2021), Levy (2010) and Pretto (2013). As a result of the research, we highlight that the professors pointed out the contributions of the formations to the appropriation and, consequently, the performance of non-face-to-face activities, using digital resources, such as editing videos and realization of the online classes. however, such formations were limited to the instrumental uses of technologies as auxiliary resources. We identified a gap in the provision of training in the municipal education network, related to the discontinuities of educational public policies. In view of this, we also highlight the need for training to take place as a continuous process and with the guarantee of infrastructural conditions and connectivity in schools, to enable the use of technologies in teaching activities. We present, as a product of this research, guidelines for the construction of a proposal for continuing education for teachers in the referred network, with the objective that they use digital technologies in their school practices. These guidelines were elaborated and discussed with the teachers and emerged from the demands of these professionals and according to the reality of their teaching institutions.

Keywords: Public policies for education. Continuing education for teachers. Digital technologies. Bahia. Digital cultures.

LISTA DE SIGLAS

APLB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CENIFOR	Centro de Informática
CEP	Comitê de Ética da Pesquisa
CGI	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CIED	Centro de Informática Educativa
CIGE	Grupo Interinstitucional de Conectividade na Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
CPD	Centro de Processamento de Dados
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à distância
EDUCOM	Projeto Brasileiro de Informática em Educação
EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPeCE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Comunicação e Educação
GESAC	Programa Governo Eletrônico Serviços de Atendimento ao Cidadão

IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDE	Laboratório Digital Educacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações.
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTM	Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal
OMS	Organização Mundial da Saúde
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBLE	Programa Banda Larga na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBL	Programa Nacional de Banda Larga
PPGE	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROINFO INTEGRADO	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
PROUCA	Programa um Computador por Aluno
RESEX	Reserva Extrativista de Canavieiras
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEI	Secretaria Especial de Informática
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da Informática
TIC	Tecnologias de informação e Comunicação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil

UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
VAAT	Valor Anual Total por Aluno

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Temas iniciais	77
Quadro 2 -	Agrupamento e reorganização dos temas e códigos	78
Quadro 3 -	Categorias de análise	79
Quadro 4 -	Formação e atuação das/os professoras/es participantes da pesquisa	83
Quadro 5 -	Formações cursadas pelas/os professoras/es:	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula do ano de 2022 nas escolas urbanas 63
Tabela 2 - Matrículas do ano de 2022 nas escolas no campo 63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa dos Núcleos de Tecnologia Educacional no Estado da Bahia	43
Figura 2 -	Página inicial da AVAMEC e os cursos oferecidos	50
Figura 3 -	Percurso Metodológico da Pesquisa	60
Figura 4 -	Mapa de localização do município de Canavieiras-BA	62
Figura 5 -	Laboratório de informática da Escola Educar	65
Figura 6 -	Laboratório de informática da Escola Aprender	66
Figura 7 -	Sistematização da pré-análise dos dados	75
Figura 8 -	Postagem sobre a aquisição de computadores	114
Figura 9 -	Postagem sobre a licença do Office 365	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROJETOS DE SOCIEDADE E DILEMAS DA ESCOLA NA ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS 28

1.1 As políticas públicas para a formação continuada de professoras/es: uma análise a partir da década de 1990 28

1.2 A inserção das TDIC na educação básica e a formação continuada para professoras/es: reflexos de uma sociedade globalizada 40

1.3 Escola e a cultura digital: relação possível ou utópica? 54

2 PERCURSO METODOLÓGICO 60

2.1 Quanto às opções metodológicas: da abordagem aos participantes da pesquisa 60

2.2 Quanto à aplicação dos questionários 71

2.3 Quanto às entrevistas 72

2.4 Análise dos dados 74

2.5 Produto educacional 79

3 IMPLICAÇÕES DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE CANAVIEIRAS 81

3.1 Trilhas formativas e concepções de formação de professoras/es 81

3.2 Percepções docentes das formações e usos da TDIC: potencialidades da cultura digital 94

4 O USO DAS TDIC NAS ATIVIDADES DE ENSINO: QUESTÕES ESTRUTURAIS NÃO SUPERADAS 104

4.1 Desafios docentes para a apropriação das TDIC em tempos pandêmicos da Covid-19: relação professor/ estudante 104

4.2 A precariedade infraestrutural de escolas púbicas: um problema de Estado 110

4.3 Condições de trabalho docente e o contexto pandêmico 119

CONSIDERAÇÕES FINAIS 127

REFERÊNCIAS 130

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS/ES 145

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADORAS/ES 148

ANEXO C - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO - PROFESSORAS/ES 151

ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA - PROFESSORAS/ES 155

ANEXO E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA - COORDENADORA 156

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL - O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: DIRETRIZES PARA UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA 157

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada pela intensificação das políticas neoliberais, decorrentes de um processo histórico do sistema político-econômico, alinhada à expansão do novo capitalismo, da globalização, do desenvolvimento tecnológico e acordos econômicos para atendimento aos interesses do mercado, que se desdobraram na redefinição do papel do Estado brasileiro e, consequentemente, na formulação de políticas públicas educacionais.

Conforme a sociedade sofre modificações consequentes desse cenário capitalista e da convergência tecnológica, essas tendências são incorporadas à vida em sociedade e, como destaca Santaella (2003a, 2003b), novos processos culturais passam a fazer parte da dinâmica cotidiana de maneira fluida, novas formas para ter acesso às informações e novos conhecimentos são exigidos para atuação no mundo do trabalho, em prol do desenvolvimento econômico, científico, social e cultural.

Não pensamos de forma determinista, mas compreendemos que nesse contexto três fenômenos dão origem às transformações desse período: a convergência da base tecnológica, o crescimento da internet e a dinâmica da indústria. Tais fatos têm acarretado transformações nas relações sociais e comerciais, nas formas de aprender e produzir conhecimento. Essas transformações demandam a reorganização do sistema de ensino, com a necessidade de maior apropriação dessas novas tecnologias pela população, para atendimento às demandas do mercado e da sociedade da informação (TAKAHASHI, 2000).

Assim compreendemos, com base em Bonilla e Pretto (2015), o porquê de a implementação de políticas públicas para inserção de tecnologias nas escolas públicas passarem a ser pauta dos governos de forma mais intensa a partir da década de 1990. Para Takahashi (2000), a partir de meados do século XX, a educação é compreendida como um dos pilares para implementação de um projeto de sociedade, visto que é na escola que as pessoas são "formadas" para a vida em sociedade e para o trabalho.

Como resultado desse movimento é possível observar o crescimento do uso da internet por parte da população. Pesquisas realizadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) indicam que, no Brasil, em 2005, 13% da população usava a internet; em 2009, passou para 27% (CGI.br, 2010, p. 19); e, em 2019, 77% das pessoas possuíam acesso à internet em casa, sendo 44% via cabo ou de fibra ótica, 27% pela conexão móvel, via modem ou chip 3G/4G (CGI.br, 2020). Podemos relacionar esse crescimento a um projeto econômico que impulsionou o mercado mundial e inclusive o brasileiro, estimulando indústrias, bancos e comércio a se apropriarem desses recursos para modernização e automação das suas atividades.

Nesse sentido, as políticas para inserção e democratização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC refletem a responsabilidade do Estado, na inclusão digital, para o exercício da cidadania em uma sociedade marcada pela constante inovação tecnológica, uma vez que essas tecnologias, como discute Castells (2021), integram nosso cotidiano em um processo de fusão do real e do virtual e a educação escolar é um dos pilares para consolidação de uma sociedade com base na autonomia digital. No campo da educação, é importante destacar algumas políticas públicas educacionais implementadas pelo governo federal, em cooperação e colaboração com os estados e municípios, com vistas à inserção de tecnologias nas escolas públicas.

Nesse caso, podemos mencionar o Programa Nacional de Informática Educativa - PRONINFE (1989) que foi extinto para dar lugar ao Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO, no ano de 1997. Ambos tiveram como objetivo "[...] disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas" (BRASIL, 1997, n.p.), através da montagem de laboratórios de informática nas escolas, disponibilização de internet e formação para docentes. Além disso, vale relembrar o Programa Banda Larga na Escola - PBLE (2008), que tinha como objetivo conectar as escolas à internet, e o Programa Nacional de Banda Larga - PNBL, no ano de 2010, que teve, entre outros objetivos, democratizar o acesso da população à internet.

Em vigência, temos o Programa de Inovação Educação Conectada, lançado pelo governo federal no ano de 2017 e que tem como objetivo a universalização da internet nas escolas públicas, a partir de, entre outras estratégias, repasses de recursos financeiros para aquisição contratação desse serviço.

Para Bonilla e Pretto (2015), apesar de todos esses programas, eles não asseguraram a promoção da inclusão digital das escolas públicas com qualidade. Entre os fatores apontados pelos autores, destacam-se justamente a não viabilização do acesso à internet e as formações instrumentais para professoras/es alinhadas à falta de manutenção dos *hardwares* e tantos outros problemas.

Além dos problemas mencionados anteriormente, dados da pesquisa *TIC Educação 2020* (CGI.br, 2021b) indicam que 93% das escolas públicas brasileiras responderam possuir acesso à internet sem fio, porém apenas 11 % das escolas municipais possuem conexão de internet igual ou superior a 51 Mbps[1], condição que, a depender do tamanho das escolas, inviabiliza o uso da internet nas atividades com as/os alunas/os.

[1] Unidade utilizada para medir a velocidade da conexão de internet.

De acordo com nota técnica elaborada pelo Grupo Interinstitucional de Conectividade na Educação (GICE, 2022), é recomendado que as escolas disponham de pelo menos 1 Mbps por aluno para garantir o uso com qualidade. Esses dados revelam os problemas denunciados por pesquisadores como Bonilla e Pretto (2015), Pimentel e Araújo (2020) e Oliveira (2021), em relação às políticas públicas para inserção das TDIC na escola pública, marcadas pela insuficiência que foi agravada pelos ataques e desmontes que a educação vem sofrendo ao longo dos últimos sete anos.

Compreendemos que a precariedade do acesso às tecnologias digitais nas escolas e nos domicílios brasileiros compromete o acesso à informação, visto que a internet se tornou, no século XXI, um dos principais meios de informação e para o exercício pleno da cidadania, em suas dimensões social, política, econômica, cultural, bem como educacional. É responsabilidade do Estado os encaminhamentos necessários para esse acesso; contudo, como Franco (2021) analisa, as políticas públicas implementadas entre os anos de 2010- e 2019, quando da ampliação da internet no país, evidenciam ainda a necessidade da consolidação de uma política nacional para inclusão digital, uma política que atenda de fato às questões de infraestrutura, em um formato contínuo, permanente e consorciado com todos os entes federados.

As experiências vividas durante a pandemia da Covid-19 (2020/2021) impulsionaram a intensificação do uso das TDIC no Brasil e motivaram transformações nas formas como as pessoas se relacionam e se comportam, provocando a criação e apropriação de estratégias para, entre outras atividades, dar continuidade às de ensino. Dados da pesquisa realizada no período da pandemia, o "Painel TIC COVID-19" (CGI.br, 2021a), indicam que, assim como houve acirramento das desigualdades sociais, verificou-se também um crescimento do uso da internet para realização das atividades escolares, do trabalho, de consumo e, inclusive, de saúde e de informações públicas.

Nesse contexto, os problemas da infraestrutura tecnológica do país também aumentaram e, com isso, neste trabalho, discutimos em especial aqueles que afetaram as escolas públicas e despontaram junto às adversidades já existentes, como a falta de infraestrutura e a insuficiência das formações para docentes que se sentem pouco capazes para planejar e realizar atividades mediadas pelas TDIC.

Disponível em: https://www.vivo.com.br/para-voce/por-que-vivo/vivo-explica/para-descomplicar/dicionario-de-velocidade-da-internet#:~:text=A%20primeira%20d%C3%BAvida%20a%20esclarecer,000%20de%20bits%20por%20segund. Acesso em: 18 fev. 2023.

É importante destacar que no Estado da Bahia, nesse período pandêmico, não tivemos um projeto emergencial liderado pelo Estado que desse conta de orientar e viabilizar as atividades de ensino realizadas no formato não presencial e garantisse o ensino e aprendizagem das/os alunas/os, assim como as mínimas condições de trabalho das/os professoras/es. As poucas ações ocorridas se deram apenas no âmbito das escolas estaduais, ficando as redes municipais de ensino desassistidas, em um processo de intensificação da precarização e desresponsabilização com a oferta e manutenção da escola pública, o que não foi diferente na rede municipal de ensino de Canavieiras-BA.

É fato que as TDIC nos possibilitam desenvolver diversas atividades, mas, na educação básica, sofremos com algumas limitações, como a falta do acesso à internet de qualidade e dispositivos como *notebook e tablets*, o que tem dificultado, por exemplo, o trabalho com a cultura digital em sua plenitude e em uma perspectiva plural. No plural porque compreendemos que são culturas digitais a partir do que discutem Lucena e Oliveira (2014) e Lucena (2016), como as variadas formas e práticas plurais em rede, de acesso, produção e socialização das informações de modo colaborativo e democrático, com sentidos múltiplos para seus praticantes. Essas culturas, logo, provocam as escolas, levando-as à reconsideração de suas práticas de ensino, até então centradas no/a professor/a e a ressignificar as relações estabelecidas entre o ensinar e o aprender na perspectiva de possibilitar práticas nas quais as/os alunas/os sejam protagonistas e coautores. Para tanto, é necessário investir em formações que superem as perspectivas instrumentais e efetivamente possibilitem a apropriação crítica, reativa, autoral e colaborativa.

Além disso, faz-se necessário discutir que "[...] esse cenário requer do/a professor/a um investimento no seu desenvolvimento profissional, [...] formação continuada para construir novos saberes [...] não depende unicamente do/a docente, mas das políticas educacionais e do contexto social que ele/a está inserido/a" (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021, p. 994). Insistimos que a necessidade de utilização dos recursos tecnológicos requer conhecimentos específicos para seus usos, o que demanda formações continuadas que busquem corresponder às necessidades reais das/os professoras/es, bem como às culturas digitais, ligadas a aspectos que vão além das formações em uma perspectiva instrumental e ou pontual, mas pensadas a partir de uma política pública que contemple questões como acesso aos recursos, suporte e demandas dos sujeitos envolvidos (CRUZ; COELHO; FERREIRA, 2021).

Isto posto, é preciso tratar da minha relação com a pesquisa, do ponto de vista do que motivou a sua realização. Inicialmente, um aspecto que considero fundante na minha trajetória refere-se à relação com a educação pública municipal de Canavieiras/BA, pela qual vivenciei

de perto os percalços dos laboratórios do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), como aluna de uma escola pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por volta do ano de 2003: junto com meus colegas admirava o laboratório na espera de um dia poder usar os computadores como prometido.

Só tive acesso a um laboratório de informática a partir de um projeto comunitário entre os anos de 2005 e 2006, que viabilizou o acesso a computadores para estudantes. Nesse período, eu pegava o ônibus na comunidade rural em que morava, no horário do contraturno da escola para utilizá-lo com o objetivo de fazer pesquisas e trabalhos escolares, o que normalmente acontecia com certa dificuldade devido a falta de conhecimentos básicos para uso do computador. As dificuldades foram sendo superadas ao longo dos anos de escolarização, a partir da necessidade de realização de trabalhos e pesquisas *online*, os quais, a partir das trocas de experiências com outros colegas, foi possível adquirir conhecimentos para realizar as atividades utilizando as tecnologias digitais.

No ano de 2011 concluí o Ensino Médio e a partir de uma indicação de um amigo, trabalhei no ano de 2012 em uma *Lanhouse,* como operadora de computador, experiência que me possibilitou apropriação de diversos programas para desenvolver os trabalhos requisitados pela escola. No ano de 2014 ingressei no curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre 2015-2017. Nesse período, cursei a disciplina Educação e Tecnologia, no curso de Pedagogia, oportunidade em que me apropriei das discussões, pesquisas e experiências de inserção das TDIC na educação básica. Essa experiência possibilitou-me refletir sobre todas as dificuldades que vivenciei quando aluna da Educação Básica e o cotidiano das instituições de ensino públicas, para acesso e utilização das tecnologias digitais.

No ano de 2018, conclui a graduação e retornei ao município de Canavieiras-BA para trabalhar como professora na Educação Infantil, em uma creche na rede pública municipal de ensino, mesmo período em que ingressei no curso de Pós-graduação, *lato sensu*, em Educação do Campo (UESC). Esse curso possibilitou-me maior aproximação com a pesquisa científica, o que refletiu em novas inquietações sobre algumas demandas educacionais do município, em especial relacionadas à formação para professoras/es.

Durante a minha atuação profissional, entre o ano de 2018 e 2021, algumas questões passaram a despertar minha atenção em relação ao uso das tecnologias digitais nas atividades de ensino e aprendizagem. O primeiro aspecto que pude observar foi que, apesar de alguns dispositivos e equipamentos fazerem parte do cotidiano escolar, a exemplo do *smartphone*,

notebook, televisão, *Datashow*, os usos por parte das/os professoras/es aconteciam de forma limitada nas atividades de ensino, em uma perspectiva mais técnica e instrumental, limitados as reuniões pedagógicas, a elaboração dos planejamentos, atividades e em momentos pontuais com as/os alunas/os, como em rodas de músicas e filmes.

Essa utilização pontual das tecnologias no cotidiano escolar, ocorria devido à escassez de recursos e pela falta de conhecimento que possibilitasse as/os professoras/es o uso de forma autoral e contínua em suas aulas. Assim, eu começava a pensar a formação continuada para professoras/es com vistas ao uso das TDIC como objeto de estudo, o que foi de fato amadurecido e ampliado posteriormente, 2020, com os dilemas que foram descortinados pela pandemia provocada pela Covid-19.

É importante registrar que em nossa pesquisa trabalhamos com o conceito de TDIC, por compreendermos que "as Tecnologias digitais e dispositivos móveis conectados em redes, nos colocam em interação com o (ciber)espaços sociotécnicos, pelos quais a comunicação ocorre em lugares não fixos, registrando fatos e informações no instante em que eles acontecem" (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 35).

No ano de 2021, em meio ao processo de seleção e aprovação no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGE), iniciei o trabalho como tutora no curso de Pedagogia na Educação à distância (EAD), na UESC, período que me possibilitou aprofundamentos sobre estudos e prática com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle), bem como as potencialidades e desafios do ensino superior na EAD. Com isso, as indagações que fundamentam essa pesquisa se deram a partir das experiências e reflexões construídas no trabalho docente, durante a formação acadêmica, com as trocas e diálogos construídos com os pares.

Em meio aos desafios e incertezas vivenciados no contexto pandêmico, o ingresso no PPGE possibilitou aprofundamentos fundamentais quanto aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa científica e das discussões no campo das políticas públicas educacionais. Assim, como a participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Comunicação e Educação (GEPeCE), a partir do ingresso no programa, oportunizou discussões quanto às potencialidades do uso das tecnologias digitais na educação, marcadas por discussões do campo teórico e experiências construídas por educadores.

Como parte essencial da pesquisa científica, realizamos um levantamento bibliográfico na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram feitas quatro (4) buscas, ambas com o recorte temporal de 2011-2021. Primeiro com os descritores "formação continuada de professores" and "TDIC" e, como resultado, apresentou vinte e oito

(28) trabalhos. Em uma segunda busca, utilizamos como descritores “formação continuada de professores” and “TIC” e obtivemos setenta e nove (79) trabalhos. Posteriormente, utilizamos “formação continuada de professores” and “cultura digital” e, nesse caso, conseguimos dezesseis (16) trabalhos. Por fim, na quarta busca utilizamos as expressões ou palavras-chave “formação continuada de professores” and “culturas digitais”, mas o resultado não apresentou trabalhos. Não incluímos no levantamento a palavra-chave “políticas públicas”, pois o foco da nossa pesquisa são as formações continuadas voltadas para o uso das TDIC, independentemente do fato de serem ofertadas por políticas e programas ou não.

O objetivo foi analisar a produção acadêmica em relação ao objeto de pesquisa, o que já foi investigado, como forma de melhor delimitar nossa pesquisa. Assim, o levantamento contribuiu para o estudo desenvolvido, uma vez que possibilitou a identificação dos principais objetos de pesquisa e teóricos que subsidiam as discussões e as concepções teórico-metodológicas adotadas. A partir das leituras dos títulos, resumo e palavras-chave, identificamos um total de vinte e quatro (24) trabalhos sobre formações continuadas para professoras/es da educação básica e as contribuições para apropriação e uso das tecnologias; dezenove (19) sobre formação continuada para professoras/es ofertadas a partir de alguma política ou programa educacional.

Com as leituras realizadas, identificamos autoras/es que discutem o uso das tecnologias digitais na educação, como Vani Moreira Kenski (2007), que analisa, entre outras coisas, ser preciso “[...] saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida” (KENSKI, 2007, p. 46). Entre outros teóricos que compreendemos serem referências centrais nos trabalhos identificados no levantamento, estão Pierre Lévy (2010) e Manuel Castells (2021), ambos fundamentam nossas discussões sobre as tecnologias digitais na sociedade e a partir de conceitos como ciberespaço.

Nesse contexto, essa pesquisa tem como questão orientadora: as formações continuadas das/os professores/as na rede pública municipal de ensino do município de Canavieiras-BA ofertadas, nos anos de 2010-2021, auxiliaram a responder as demandas relativas as atividades não presenciais na pandêmico?

Para responder essa questão, tivemos como objetivo geral: analisar as formações continuadas para professoras/es quanto ao uso das TDIC ofertadas entre os anos de 2010-2021 e os reflexos destas na realização das atividades não presenciais, na rede pública municipal de ensino do município de Canavieiras-BA. Como objetivos específicos, apresentamos: identificar as formações continuadas ofertadas para as/os professoras/es da rede municipal de ensino do município de Canavieiras-BA, entre os anos de 2010-2021, com a utilização das TDIC para

as atividades de ensino; identificar as/os professoras/es que cursaram essas formações entre os anos de 2010-2021 e os desdobramentos destas para seu trabalho na realização das atividades não presenciais; analisar o formato e conteúdo destas formações; elaborar diretrizes para a construção de uma proposta de formação continuada, para professoras/es dessa rede, tendo como objetivo que elas/es usem as tecnologias digitais em suas práticas escolares.

Para atingir os objetivos da pesquisa, optamos por uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com base nos fundamentos de Yin (2001) e André (2013). Optamos pelo estudo de caso por nos possibilitar investigar a partir da perspectiva de que o objeto não deve ser considerado isolado do contexto, o que possibilita permite uma análise profunda, compreendendo que o nosso objeto da pesquisa é o caso investigado, tem uma relação com uma totalidade.

O desenvolvimento da pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), que viabilizou as condições para dedicação à pesquisa, participação em eventos e debates científicos, aspecto que contribuiu para minha formação como pesquisadora e viabilizou o debruçar sobre o objeto de estudo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP), no mês de dezembro de 2021. Dessa maneira, a pesquisa de campo teve início no mês de janeiro de 2022.

Como procedimentos e instrumentos para produção dos dados, estava prevista a análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação, mas não foi possível em decorrência da indisponibilidade do acesso aos documentos. Entre os meses de março e maio de 2022 realizamos a aplicação dos questionários e entrevistas semiestruturadas com as/os professoras/es de duas escolas municipais, a Escola Municipal Educar e Escola Municipal Aprender, ambos os nomes fictícios escolhidos pelas pesquisadoras para preservar a identidade das instituições, e com uma coordenadora pedagógica que atua na referida secretaria. Após isso, realizamos as tabulações dos dados, as transcrições das entrevistas e o processo de análise fundamentado no análise de conteúdo, com base em Moraes (1999) e Bardin (2011), etapas nas quais foram construídas três categorias: “Formação para o uso das TDIC”, “Problemas infraestruturais das escolas para o uso das TDIC”, “Condição para o trabalho docente”.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “Políticas educacionais para formação de professores: projetos de sociedade e dilemas da escola na era das tecnologias digitais”, discutimos a política educacional, com foco na formação para as/os professoras/es no Brasil, tendo como pano de fundo a reforma do Estado a partir de 1990, as influências internacionais na educação, bem como o processo de inovação tecnológica na

sociedade. Com isso, discutimos também as políticas públicas educacionais implementadas para a inserção das TDIC na educação básica e a formação de professoras/es.

No segundo capítulo, "Percurso Metodológico", abordamos as ações relacionadas à escolha quanto ao tipo de pesquisa e método para o desenvolvimento deste trabalho, contextualizamos o *lócus*, participantes, instrumentos para construção dos dados e resultados, procedimentos para análise e as categorias, bem como relatamos a proposta e realização dos encontros coletivos com as/os docentes participantes da pesquisa, para a elaboração do produto educacional.

No terceiro capítulo, "Implicações das formações continuadas para o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas no município de Canavieiras", analisamos as formações continuadas para o uso das TDIC ofertadas para a rede pública de ensino do município de Canavieiras, cursadas pelas/os professoras/es, no período de 2010 a 2021, e os reflexos dessas formações para a realização das atividades de ensino durante o período pandêmico (2020/2021).

No quarto capítulo, "O uso das TDIC nas atividades de ensino: questões estruturais não superadas", analisamos as condições de acesso às tecnologias digitais nos domicílios e nas escolas de alunas/os como um dos desafios a serem enfrentados para a vivência plena das culturas digitais. Discutimos também as condições do trabalho docente marcadas pela precarização, sobrecarga de trabalho, adoecimento e autofinanciamento para a realização das atividades inerentes às suas funções.

Em seguida, apresentamos, a partir dos dados e resultados construídos no decorrer da pesquisa, nossas considerações finais. Por fim, apresentamos o produto educacional da pesquisa, o qual elaboramos com base na realização de encontros coletivos com as/os professoras/es e com uma representante do Sindicato das/os Trabalhadores da Educação do Estado da Bahia (APLB), indicando diretrizes para a construção de uma proposta de formação continuada para professoras/es da rede pública municipal de Canavieiras-BA, tendo como objetivo que elas/es usem as tecnologias digitais em suas práticas escolares. Essas diretrizes, por sua vez, originaram-se das demandas desses profissionais e fundamentam-se na realidade das instituições de ensino.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROJETOS DE SOCIEDADE E DILEMAS DA ESCOLA NA ERA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As reformas no âmbito da educação refletiram disputas de projetos de sociedade, reivindicações da sociedade civil organizada pela democratização e para atuação do Estado, bem como a expansão de um projeto neoliberal internacional, que em sua raiz ideológica defendia a diminuição do Estado como órgão regulador.

Neste capítulo discutimos a política educacional a partir da década de 1990, tendo em vista o processo de redemocratização e reforma do Estado brasileiro. Esta última pode ser considerada como consequência das políticas neoliberais adotadas pelo Estado, sob influência do cenário político e econômico internacional, como projeto neoliberal hegemônico, acompanhado de um contexto de inovações tecnológicas.

Nessa perspectiva analisamos a correlação de forças e influências de instituições internacionais na redefinição do papel do Estado, nas reformas educacionais na política educacional brasileira e como isso reverberou na formação continuada de professoras/es. Discutimos também os projetos e programas implementados para inserção das TDIC nas escolas públicas e de que forma foram realizadas as formações para docentes. No último tópico, dialogamos sobre a escola e a cultura digital, na perspectiva de discutirmos se é uma relação possível ou utópica.

1.1 As políticas públicas para a formação continuada de professoras/es: uma análise a partir da década de 1990

O contexto de reconfiguração capitalista na década de 1990 foi resultado do ciclo de crises iniciadas na década de 1970, que refletiram a relação com a macropolítica, os projetos para reforma do Estado e da política educacional, uma vez que o que ocorreu no cenário econômico, fruto dessas crises e da inovação tecnológica, influenciaram as transformações na sociedade e orientaram a atuação de instituições financeiras em atendimento às reconfigurações do sistema capitalista em países emergentes (SILVA M., 2014). Com base em Castells (2021), compreendemos que

> A revolução da tecnologia da informação foi essencial para a implementação de um importante processo de reestruturação do sistema capitalista a partir da

> década de 1980. No processo, o desenvolvimento e as manifestações dessa revolução tecnológica foram moldados pela lógica e interesses do capitalismo avançado, sem se limitarem às expressões desses interesses. (CASTELLS, 2021, p. 71).

A inovação tecnológica em ascensão marcou as transformações no mercado internacional, especialmente das indústrias, influenciou as demandas por modernização da sociedade, com reflexos na organização das forças produtivas do sistema capitalista, mudanças nas relações de trabalho, de tempo e espaço, marcadas pela flexibilização, maior eficiência, competitividade e produtividade.

Essas mudanças demandaram capacitação da mão de obra trabalhadora para atender o desenvolvimento econômico, com desdobramentos na educação básica e, consequentemente, na atuação e formação das/os professoras/es, com vistas à formação de um novo modelo de trabalhador, como veremos mais adiante.

Tendo em vista esse cenário, Boron discute a reestruturação do neoliberalismo na década de 1990, a partir de quatro dimensões: a transformação de direitos sociais em mercadoria; ataques contra o Estado enquanto regulador das relações sociais e defesa do mercado como órgão regulador; inserção do neoliberalismo a partir do senso comum. Outra dimensão do neoliberalismo apresentada pelo autor seria a mudança da concepção de reforma, a exemplo da reforma do Estado, de um sentido progressista, democrático e igualitário, para uma concepção relacionada à exclusão e concentração de recursos (BORON, 2000).

Esse contexto de redefinição do papel do Estado refletiu nas políticas públicas sociais implementadas, tendo em vista que as concepções expressas nessas políticas se relacionaram com as questões ideológicas e políticas de diferentes momentos históricos e políticos (HOFLING, 2001). Com isso, com base na autora, a compreensão das concepções e relações de Estado, governo e políticas públicas é indispensável para melhor analisarmos "[...] as políticas de determinada sociedade e determinado período histórico" (HOFLING, 2001, p. 30).

Para Poulantzas, o Estado é entendido a partir das lutas de classes, marcado pelas contradições, correlações de força e mediação de conflitos, "tem um papel essencial nas relações de produção e na delimitação-reprodução das classes sociais [...]" (POULANTZAS, 2000, p. 26). Dessa forma, não há neutralidade na atuação do Estado como regulador social e econômico; a sua concepção e a compreensão do seu papel refletem as contradições, correlações de força e disputa de projetos de sociedade, defendidos por diferentes grupos com interesses ideológicos.

Com base em Hofling (2001), governo é o "[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a

sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período" (HOFLING, 2001, p. 31). Com isso, a depender, a concepção de Estado influencia diretamente na atuação do governo e no que ele propõe como políticas públicas, uma vez que estas podem ser entendidas, segundo em Hofling, como

> [...] *responsabilidade* do Estado quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HOFLING, 2001, p. 31, grifo da autora).

A discussão realizada até aqui é necessária para compreendermos por que delimitamos a década de 1990 para o início das nossas reflexões: compreender como as reconfigurações do Estado brasileiro, influenciado por um cenário de reestruturação capitalista, com base na inovação tecnológica em escala global, repercutiram em reformas e nas políticas públicas para a educação e os desdobramentos dessas reformas para a formação e atuação das/os professoras/es. Como bem sinaliza Maria Abádia Silva (2014, p. 67-68),

> As políticas para a educação básica pública refletem diferentes conjunturas histórico-sociais e partidárias do país e está sujeita a interesses múltiplos num contraditório jogo de forças econômicas, políticas, empresariais e religiosas com os setores organizados sempre em um movimento de disputa.

Importante destacar a atuação de instituições internacionais no campo dos direitos sociais, como na educação, na década de 1990, a partir de um processo de desmonte e redefinição do Estado, como solução para as sucessivas crises do capitalismo, para atendimento e reestruturação do sistema e desenvolvimento econômico (SOUZA, 2002; BAZZO, 2006; SILVA M., 2014). Nessa perspectiva, autores como Pretto e Passos (2017) discutem como instituições financeiras, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a partir da década de 1990, direcionaram a agenda de políticas para formação de professoras/es no Brasil.

Para Oliveira (2021, p. 257), a educação, na perspectiva das instituições mencionadas, dá-se como reflexo da racionalidade produtivista e de modernização, em resposta às crises do sistema capitalista, o que "[...] traz o debate sobre a necessidade de uma nova escola e de um novo docente sobretudo no seu saber-fazer, ou seja, nas formas de ensinar e de se relacionar com seu trabalho". Esse modelo de educação e escola orientada pela concepção de gestão

empresarial, alinhada ao individualismo, eficiência, competição e constantes avaliações passa a responsabilizar as/os professoras/es pela qualidade e resultado do seu trabalho.

Bazzo (2006) ajuda-nos a entender como o embate das correlações de forças e as influências internacionais sobre a educação descortinam os pressupostos que fundamentaram as reformas educacionais a partir de concepções produtivistas e de responsabilização das/os professoras/es pelo fracasso educacional, ignorando o fato do processo de universalização e expansão da educação brasileira consolidada sem as condições necessárias, como o "preparo adequado tanto do corpo docente de professores como das redes físicas" (BAZZO, 2006, p. 41), para que a democratização da educação fosse consolida. Nessa perspectiva, Souza (2002) sinaliza que houve uma mudança no discurso de democratização da política educacional, sendo substituído pela qualidade total pautada na maior eficiência.

As mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro da década de 1990 refletiram os movimentos históricos e políticos contraditórios, dentre eles a luta da sociedade travada durante 20 anos para democratização do Estado brasileiro e da educação, com participação da população, tendo como marcos legais a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96, na qual a educação se constitui como um direito de todos e dever do Estado e da família.

A relevância da LDB é evidenciada pela conquista de uma lei que fixou as diretrizes e bases para a educação mesmo em contexto histórico, político e econômico marcado por disputas de projetos de sociedade. Ela é fruto da luta e reinvindicação pela democratização da educação brasileira e constituiu-se um marco para a educação pública. Além disso, é necessário pontuar que há um artigo específico para tratar da formação de professores e responsabilização dos entes: o Art. 62º dispõe sobre a formação inicial e continuada de professoras/es no parágrafo 1º e responsabiliza os entes federados pela promoção dessa formação inicial e continuada.

Dessa maneira, é possível afirmar que a reformulação da política educacional e os encaminhamentos para a formação de professoras/es nos anos de 1990 ocorreram com base nos princípios neoliberais, marcados por consensos e conflitos e forte influência de organismos internacionais, como por exemplo o que foi proposto na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na qual foi consolidado o "*Compromisso Nacional de Educação para Todos* e foram estabelecidas diretrizes orientadoras das políticas da educação para os próximos anos" (BRASIL, 1993, p. 12, grifo do original).

Esse compromisso, no Brasil, resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), elaborado no governo de Itamar Franco (1992-1995) e implementado ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sendo colocada, por exemplo, a

necessidade de conhecimentos básicos para a vida cotidiana, fundada na oferta de conteúdos mínimos. Esse documento também influenciou a política educacional nos governos seguintes, o que marca uma fase de consolidação do neoliberalismo na educação brasileira, com forte atuação do Banco Mundial e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (SOUZA, 2002; SILVA M., 2014).

Nessa perspectiva, os direcionamentos do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), em relação à qualidade do ensino, atuação das/os professoras/es e a formação, destacava que:

> [...] as escolas geralmente operam com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem, precários métodos de construção curricular, e em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua e da falta de apoio pedagógico e de melhores meios didáticos os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino [...]. Além disso, eles próprios revelam que mal conseguem ministrar, a cada ano, três quartos dos programas propostos; e, com freqüência [sic], se verifica mesmo dentre aqueles professores com titulação mais elevada que muitos demonstram ter pouco domínio de partes importantes das disciplinas que lecionam. (BRASIL, 1993, p. 23-4).

Com base em Oliveira (2021), analisamos que essas questões demonstram como as mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, consequentemente, as avaliações que fundamentaram as reformas educacionais, tiveram como ponto central as/os professoras/es, sua formação, carreira e remuneração, e como trouxeram pautas acerca da valorização profissional, mas focaram nos problemas em relação à educação escolar e "[puseram] em evidência a crise do fazer docente como transmissão de saberes e conhecimento" (OLIVEIRA, 2021, p. 255).

No cenário brasileiro, havia uma demanda sob influência das forças produtivas e da política hegemônica em ascensão, para criação da política de desenvolvimento industrial no país, ligadas às reformas administrativas e educacionais. Assim, no campo educacional, com base em Silva (2018), podemos considerar que esse cenário teve forte influência sobre o projeto educacional que seria consolidado.

Dessa forma, surgem as determinações para a formação inicial e continuada das/os professoras/es, a partir da LDB 9.394/96, fruto das discussões construídas no cenário educacional brasileiro no final da década de 1980, com participação de diversas entidades que representavam tanto concepções e projetos de sociedade quanto o tipo de cidadão que se pretendia formar e para qual tipo de sociedade pretendida consolidar, como projeto de sociedade e educação em disputa e em vigência.

Contudo, conforme expõe Silva, o texto aprovado da LDB 9.394/96 destaca a prevalência da concepção de formação do professor "[...] técnico-especialista nas questões práticas da educação e um intelectual comprometido com a manutenção da sociedade capitalista mediante a veiculação dos saberes, valores e comportamentos necessários à formação do trabalhador" (SILVA, 2018, p. 295), ligada ao desenvolvimento econômico do país, tendo como condicionante a elevação da escolaridade da população (SOUZA, 2002).

O regime de colaboração entre os entes Federados para a ampliação e oferta de programas de formação continuada para professoras/es é explicitado ao longo das políticas instituídas após a aprovação da LDB 9.394/96, a exemplo da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011), na forma da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, também construído meio a embates e disputas. Nesse caso, podemos destacar, com base em Silva (2018), a atuação de grupos em atendimento ao desenvolvimento econômico e a participação de entidades comprometidas com o direito a educação para todos.

Podemos dizer que sempre há projetos em disputa: há aqueles ligados aos interesses privados, à terceirização, desresponsabilização do Estado, ao passo que há também entidades e grupos progressistas e comprometidos com uma sociedade na qual a educação é direito garantido a todos, sob responsabilidade do Estado. Em alguns momentos históricos vemos consensos, em outros maior prevalência da ótica neoliberal.

Como desdobramento desses regramentos, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foram aprovadas a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores, e CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b), que dispõe sobre a carga horária da formação inicial em nível superior, com vistas à formação de professoras/es, e como reflexo da política educacional neoliberal implementada nesse mesmo governo a formação docente tem como foco competências e habilidades (FREITAS, 2002).

Importante destacar que, no final da década de 1990, o cenário educacional era marcado pelo número expressivo de professoras/es sem formação em nível superior: de acordo com dados da sinopse estatística do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1997), das/os 776.537 professoras/es dos Anos Iniciais Ensino Fundamental, 118.482 professoras/es não possuíam sequer ensino médio completo e apenas 157.817 possuíam ensino superior. Diante desse cenário, foi disposto no PNE (2001-2011), as Metas 12 e 13:

> 12. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação

> infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas. 13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais [sic] modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior. (BRASIL, 2001, p. 67).

Com isso, a necessidade de melhoria no nível de formação das/os professoras/es como um dos pontos centrais da política educacional da época ficou evidente, tendo em vista o processo de expansão do sistema educacional público e a relação estabelecida entre a formação das/os professoras/es e a melhoria da qualidade do ensino. Em função disso e aliado à necessidade de atender a agenda construída pelos organismos internacionais, da qual o Brasil é signatário, foram aprovadas normativas, como as já citadas aqui, e implementadas políticas públicas para formação de professoras/es e valorização do magistério.

Compreendemos que as políticas instituídas e, consequentemente, as normativas legais, estão diretamente relacionadas às concepções de Estado. Com isso, na década de 1990, mesmo com a luta que foi travada para aprovação da proposta da LDB 9.394/96 e na elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), os ideais neoliberais relacionados à "[...] subordinação da formação docente com base em princípios da racionalidade econômica" (SILVA, 2018, p. 353), prevaleceram no PNE 2001-2010, perante a conjunta favorável aos interesses neoliberais.

Nesse sentido, ao passo que as normativas como o PNE (2001-2010) demarcam avanços significativos para a profissão docente, é compenetrado pela disputa de projetos ideológicos neoliberais, assim:

> A lógica do conjunto de políticas educacionais elaboradas no contexto neoliberal visa à transformação de direitos sociais em serviços, justificados como de interesse público, para disputar os fundos públicos, as orientações dos currículos e a formação de professores da educação básica. (SANTOS; VIEIRA; SILVA, 2022, p. 88).

Essas políticas públicas educacionais também foram marcadas por conflitos e contradições de diferentes grupos, dentre eles, os que as defendiam para o atendimento ao capitalismo e para consolidação da educação como direitos de todos. Há um movimento de resistência e luta pelos direitos sociais, com as reivindicações e pressões da classe trabalhadora, grupos progressistas defensores de uma educação democrática e laica; e nessa correlação de forças, as instituições internacionais, que estiveram presentes na busca por espaços para atuação e naturalização das suas concepções focadas no mercado como órgão regulador e com discursos disfarçados de fortalecimento do Estado (PERONI, 2000).

Com base nos dados apresentado pela pesquisa intitulada “Estatísticas dos Professores no Brasil”, realizada no ano de 2004, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2002, cerca de 68,3% das/os professoras da educação básica que trabalhavam Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuíam formação em nível superior.

O primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) foi compreendido como um novo cenário político de maior abertura e atendimento às demandas sociais, marcado pelos consensos, permanências, rupturas e avanços (OLIVEIRA, 2009). Como exemplo, foram instituídas, a partir da Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), as Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o que ilustra mudanças no cenário educacional a partir das reformas na formação dos cursos de formação inicial para professoras/es, sendo evidenciada uma ampliação no trabalho docente, porém ainda sem uma ruptura com o que foi preconizado pelas DCN de 2002.

Com objetivo de expandir a formação inicial e continuada de professoras/es, no final do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi aprovado o Decreto Federal nº 5.800, que criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006b), o qual, no seu Art. 1º, institui o UAB, “[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006b).

A iniciativa foi considerada um marco para as políticas educacionais e ocorreu em consonância ao disposto no PNE 2001-2010, como reflexo da ação do Estado e da capacidade da sociedade civil em atendimento às demandas educacionais, ao instituir um sistema nacional que possibilitaria a expansão e interiorização da oferta e acesso ao ensino superior, com foco na formação inicial e continuada de professoras/es, em regime de colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), universidades públicas e entes federados a partir de convênios. Dessa forma, a iniciativa significou uma possibilidade do acesso ao ensino superior ligada à democratização da educação, com resultados significativos quanto ao número de cursos ofertados.

Faz-se necessário destacar que no segundo mandato do Governo do presidente Luiz Inácio da Silva (2007-2010), foi criada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelo Decreto Federal nº 6. 755, de 2009 e pela Portaria Normativa n. 9, de junho de 2009, que criou também o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Importante destacar que essas ações são reflexos das reformas educacionais que buscaram responder à necessidade de adequação da formação

docente em exercício, em atendimento ao Art. n. 62 da LDB 9.394/96, que dispõe sobre a formação mínima exigida para atuação docente na educação básica. A política foi proposta em regime de colaboração com os entes federados, com atuação da CAPES, na modalidade presencial e à distância, em instituições públicas de ensino superior.

Com base em Couto e Coelho (2019), acreditamos que os cursos de formação de professoras/es na modalidade a distância refletem outras formas de mediar as aprendizagens com as TDIC. Com isso, não podemos desconsiderar as possibilidades para formação de professoras/es na modalidade a distância e a importância da UAB, desde que sejam garantidos princípios como a qualidade científica, política e social e que as condições necessárias sejam subsidiadas pelo Estado, para que de fato seja consolidada como uma política de democratização da educação superior. Assim, os programas significaram passos essenciais para o acesso à formação inicial e continuada das/os professoras/es da educação básica em universidades públicas

Compreendemos, com base em Cioffi e Bueno (2011), que essa relação desenvolvida nas políticas de formação com atuação das universidades públicas reforça a importância dessas instituições na formação de professoras/es, tendo como potencial uma formação alinhada ao tripé "ensino, pesquisa e extensão", como diferencial e como possibilidade de formações que aproximem as universidades das escolas.

A UAB, contudo, é tema de discussões relacionadas à garantia da qualidade da formação ofertada, pois conforme Eucídio Arruda e Durcelina Arruda (2015) analisam sua relação a questões ligadas à terceirização dos profissionais, em decorrência da falta de vínculo empregatício; o caráter emergencial da proposta e a sua dependência orçamentária; o distanciamento das suas propostas no que tange à formação alinhada ao tripé mencionado (ensino, pesquisa e extensão). Com isso, apesar do potencial para expansão, democratização e equiparação das desigualdades educacionais, esses aspectos caracterizam as contradições em meio a não superação da lógica neoliberal, que reflete as contradições, consenso e disputa de projetos de sociedade.

De acordo com dados do Inep Data, processados a partir dos dados do Censo escolar, no ano de 2007, das/os 706.035 professoras/es que trabalhavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal, 390.700, o que equivale a cerca de 44,3%, tinham formação em ensino superior em licenciatura. Em 2010, esse número subiu para 732.365 professoras/es nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, destes, cerca de 399.616 (54,5,%) tinham licenciatura (INEP, 2023). Os dados mostram que em três anos houve um aumento de

cerca de 10% de professoras/es formados que trabalhavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar de autores evidenciarem que não houve rupturas profundas quando despontaram as concepções neoliberais, no governo Lula, iniciativas consideradas marcos para a educação foram alcançadas no seu governo, como aumento dos investimentos na educação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que unificou toda a educação básica no fundo; aprovação da lei do piso salarial, Lei nº 11.738 de 2008 (ARAÚJO; BRKEZINSKI; SÁ, 2020), que demonstra as contradições, consensos e avanços firmados no cenário educacional brasileiro.

Assim, segundo Oliveira (2009, p. 208), consideramos que "as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizados por políticas ambivalentes que representam rupturas (como as apontadas acima) e permanências em relação às políticas anteriores". Dessa forma, nos governos de Dilma Rousseff (2011-2016), de acordo com Saviani (2018), foi seguida a mesma linha da política educacional implementada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Nesse contexto, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), Lei n. 13.005 de junho de 2014, fruto de discussões de diversos grupos ao longo dos anos e que trata da formação de professoras/es, em especial, da Política Nacional de Formação das/os profissionais da educação, proposta em regime de colaboração na Meta 15 e na Meta 16. O PNE aborda a formação em nível de pós-graduação e formação continuada de professoras/es da Educação Básica, ligada à importância do aperfeiçoamento profissional e à qualidade da educação. A Meta 17 aborda a remuneração e a Meta 18, o plano de carreira das/os profissionais da educação (BRASIL, 2014b).

Assim como resultado das discussões construídas com participação de diversas entidades e pesquisadores, sociedade civil envolvidos na busca pela consolidação de uma política educacional e em diálogo com o novo PNE, no ano de 2015, foi instituída a Resolução CNE/ CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e revoga Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, com vistas à formação de professoras/es, o que indica um outro direcionamento à educação.

Bazzo e Sheibe (2019) e Dourado (2016) evidenciam uma mudança essencial que foi dada com a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Para Bazzo e Scheibe (2019), o documento expressa "[...] os fundamentos da educação brasileira construída ao longo de pelo

menos três décadas pelos educadores progressistas" (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 672). Em especial, destacam o Art. 16, que expõe a concepção da formação continuada como:

> A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Concordamos com as considerações de Dourado (2016, p. 27), que compreende a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 como "[...] referência para a valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho no país".

As Diretrizes refletem a disputa por um projeto educacional pautado na educação como direito de todos, tendo em vista que as DCN da formação de professores de 2002 apresentavam o foco no professor técnico "aplicador" e a aquisição de habilidades e competências em atendimento ao que vinha sendo preconizado como ideal de formação e de educação e que não foi superado na DCN de 2006.

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em (2017). Esse Decreto prevê, em seu Art. 3º, inciso V, "[...] apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE de 2014" (BRASIL, 2016, n.p.).

Para Bazzo e Scheibe (2019), em decorrência do golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff, em 2016, e a posse do governo interino, foram realizadas ações com objetivo de inviabilizar a consolidação da política de formação que seria instituída a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2015, uma vez que ela ia em sentido oposto ao do governo interino, alinhado a grupos conservadores de interesses privados propunham. Em uma nova conjuntura política e econômica, houve a implantação de política de cortes e desmonte da educação, com atuação de grupos conservadores no campo educacional, o que inviabilizou o alcance dos objetivos propostos no PNE e DCN (SAVIANI, 2018).

Nesse cenário, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi aprovada, marcada por diversos embates, uma vez que a versão final tem como foco o ensino de

competências e habilidades, algo que esteve presente nas DCN de 2002 e de 2006, e que foi retomado com a revogação das DCN de 2015, a partir da Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019, que definiu as novas "Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professoras/es da educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica" (BRASIL, 2019).

As DCN de 2019 demarcam uma nova fase de retomada da política de esvaziamento da educação, com forte atuação de grupos empresariais. Nesse sentido, Bazzo e Scheibe (2019) analisam que "a BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica" (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Ainda com base nas autoras, as orientações que são propostas à formação inicial e continuada para professoras/es refletem objetivos para a perpetuação das relações do sistema capitalista e representam "[...] uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo" (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Destacamos que a BNC-Formação Continuada, em convergência com a BNCC, estabelecida pela Resolução CNE/CP n.1 de 27 de outubro de 2020, busca nortear a formação inicial e continuada em atendimento à BNCC. O seu Art. 3º dispõe sobre as competências profissionais das/os professoras/es:

> [...] é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (BRASIL, 2020, p. 2).

Ao analisarmos a concepção de formação da BNC-Formação continuada, observamos um nítido retrocesso em relação à Resolução CNE/CP nº 02 de 2015; pois a BNC-Formação apresenta a formação e atuação do professor em uma perspectiva guiada por competências. Dessa maneira, as concepções de formações são propostas como treino, orientadas a partir das avaliações internacionais, nas quais as/os professoras/es são colocadas/os como aplicadoras/es do que é exigido para um tipo "ideal" de formação padronizada (MORETO, 2020).

Apesar de nos últimos 10 anos, de 2011 a 2021, termos analisado um aumento significativo de professoras/es com formação em nível superior e licenciatura, que trabalham

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2011, de 56,9% para 83,4%, em 2021 (INEP, 2023), as questões aqui trazidas dialogam com o que Ball (2002) analisa em relação às metas de produtividade de resultados, que são postas aos professoras/es para formar pessoas de acordo com as demandas da sociedade capitalista contemporânea, aspecto que se repete na contemporaneidade diante do cenário educacional instaurado, o que evidencia um movimento não linear de consensos, rupturas e retrocessos na política educacional, como já apontado (OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, compreendemos que a política educacional bem como a formação de professoras/es refletem os diferentes contextos políticos, sociais, históricos e econômicos, sob influência de instituições internacionais e em atendimento às demandas do desenvolvimento econômico, mas também refletem disputas de projetos de sociedade, marcadas por contradições, conflitos e consensos relacionados ao atendimento à educação como direito, bem como o atendimento às demandas do mercado.

No próximo tópico, discutimos mais especificamente a inserção das TDIC nas escolas públicas, com foco na formação continuada para as/os professoras/es, uma vez que Gatti (2008), e Pretto e Passos (2017) nos possibilitam entender que é preciso refletir sobre as concepções expressas nas políticas de formação para as/os professoras/es para compreender como elas relacionam-se ou não com as realidades cotidianas e as atividades de ensino.

1.2 A inserção das TDIC na educação básica e a formação continuada para professoras/es: reflexos de uma sociedade globalizada

Iniciamos nossas discussões abordando a relação das políticas implementadas desde a década de 1990, para a inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, em atendimento às novas demandas da sociedade globalizada, marcada pela inovação tecnológica e questões de ordem econômica, política e social para exercício da cidadania e trabalho (BONILLA; PRETTO, 2000).

Nesse contexto histórico, político, econômico e de inovação tecnológica, vivenciamos, na década de 1990, o surgimento da Web, “a apresentar-se como sistema de interação e conectividade *online*” (SANTOS, 2019, p. 29) e a expansão da rede de Internet, que permitiu inicialmente o acesso a conteúdos e informações a partir da digitalização e convergência tecnológica, que possibilitou a virtualização das informações no que se convencionou chamar de Web 1.0 (LÉVY, 2010; CASTELLS, 2021).

Sob influência internacional, cresceram as discussões sobre desenvolvimento socioeconômico alinhado à inovação tecnológica e à necessidade da melhoria da qualidade da educação, o que impulsionou a busca por investimentos para aquisição de equipamentos, produção de materiais e recursos para inovação tecnológica das escolas (BONILLA; PRETTO, 2000).

As primeiras iniciativas datadas desde 1970 refletiram na abertura das discussões quanto à utilização da Informática no cenário educacional e, posteriormente, desdobraram-se em projetos e programas com vistas a equipar as escolas públicas com computadores e internet e promover cursos para formação continuada de docentes, com vistas ao uso desses recursos em suas práticas no cotidiano escolar (MORAES, 1997).

Inicialmente houve Projeto Brasileiro de Informática em Educação - EDUCOM (1983-1988), resultado das discussões e estudos iniciados em 1970, em universidades, em diálogo com o cenário internacional, bem como as questões levantadas em 1981, no I Seminário Nacional de Informática na Educação. Esse projeto foi realizado em regime de colaboração com a Secretaria Especial de Informática-SEI, juntamente ao MEC, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outras entidades, e coordenado pelo Centro de Informática (CENIFOR) (MORAES, 1997; VALENTE, 1999; BONILLA; PRETTO, 2000).

O EDUCOM teve o objetivo de promover "[...] o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar voltada para aplicação das tecnologias de informática no processo de ensino e aprendizagem" (CIEB, 2016, p. 47). Foi implementado em cinco universidades, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, nas quais foram criados centros-piloto em parceria com escolas do Ensino Fundamental e realizadas formações das equipes e produção de recursos tecnológicos educativos (MORAES, 1997).

Nesse período, novas discussões foram levantadas quanto ao uso da informática no processo de ensino e aprendizagem, à melhoria da qualidade da educação alinhada às novas formas de aprender e ensinar com essas tecnologias, o que culminou com a implementação de novos projetos com forte influência do cenário internacional em atendimento às demandas para o desenvolvimento econômico do país, ligado ao desenvolvimento tecnológico.

Em 1987, foi realizado o Curso de Especialização em Informática na Educação-FORMAR, que tinha como objetivo a oferta de formações em nível de pós-graduação, *lato sensu*, presencialmente, para as/os professoras/es, o que também viabilizou a criação dos

Centros de Informática Educativa (CIED), onde ocorriam os cursos de especialização com carga horaria de 360h. Esses cursos ocorriam "[...] de forma intensiva ao longo de 9 semanas (45 dias úteis), com oito (8 horas de atividades diárias). Seus conteúdos foram distribuídos em 6 disciplinas, constituídas de aulas teóricas e práticas, seminários e conferências" (MORAES, 1997, n.p.).

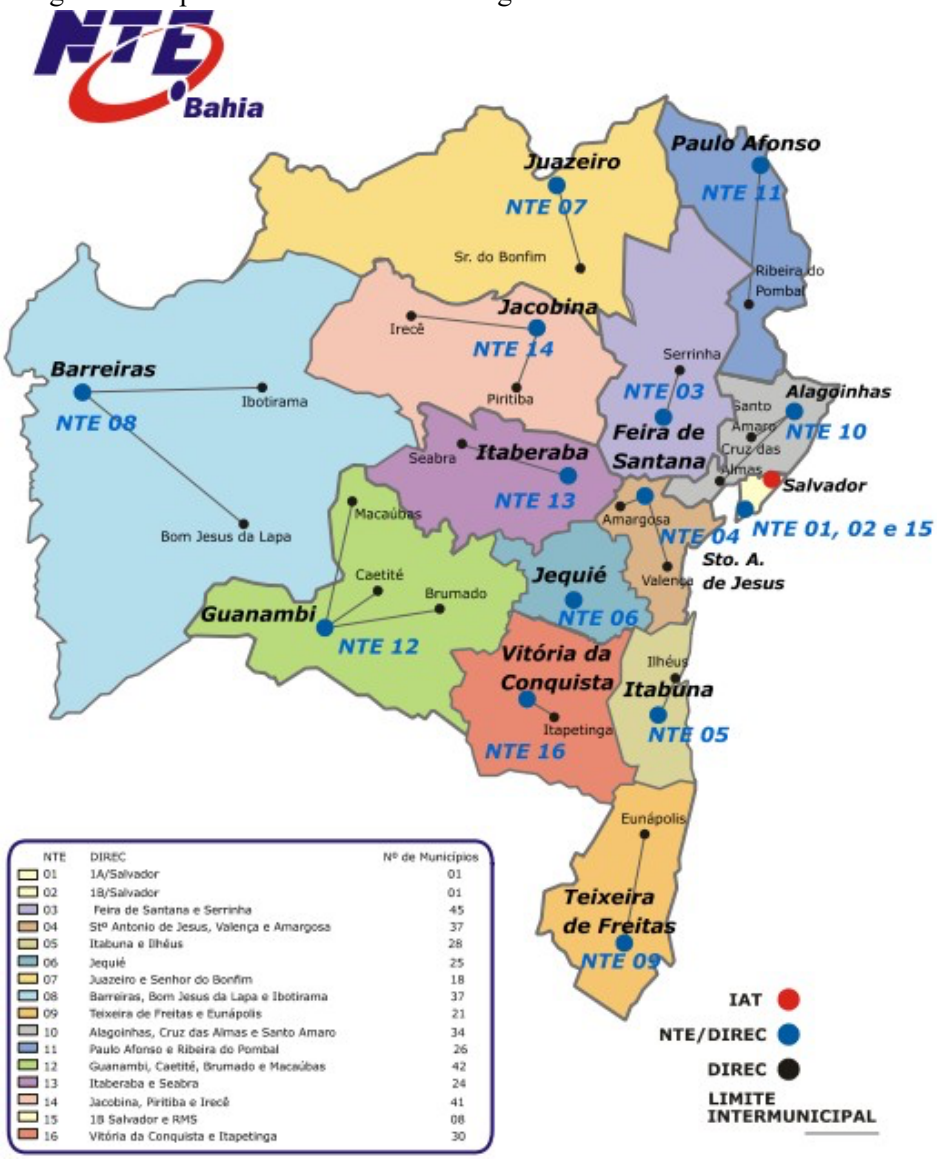
Em 1989, foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), com objetivo de promover uso da informática nas atividades de ensino e aprendizagem na educação escolar e incentivar pesquisas e produções relacionadas à informática na educação, bem como divulgar as experiências já desenvolvidas na área (BRASIL, 1994).

Pesquisadores evidenciam que o PRONINFE foi substituído pelo Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), em 1997, por meio da Portaria n. 522, de 9 de abril. Foi lançada a primeira versão, coordenada pela Secretaria de Educação a Distância (SEED[2]), em um regime de colaboração com universidades, estados e municípios, com meta inicial de capacitar 25 mil professoras/es. Para isso, como um dos objetivos do programa para formação continuada de professoras/es, foram criados os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em parceria com os governos e secretarias de educação dos Estados brasileiros, tendo sua implementação em diversas cidades do país.

No estado da Bahia, foram implementados cerca de 16 NTE, distribuídos em 14 municípios, e 4 Núcleos de Tecnologia Municipal (NTM), localizados em Juazeiro, Salvador, Ilhéus e Itabuna, e instalados laboratórios de informática nas escolas dos municípios que assinaram o termo de adesão ao programa, para viabilizar o uso nas atividades pedagógicas.

[2] A Secretaria de Educação a Distância foi extinta no ano de 2011.

Figura 1- Mapa dos Núcleos de Tecnologia Educacional no Estado da Bahia



NTE	DIREC	Nº de Municípios
01	1A/Salvador	01
02	1B/Salvador	01
03	Feira de Santana e Serrinha	45
04	Stº Antonio de Jesus, Valença e Amargosa	37
05	Itabuna e Ilhéus	28
06	Jequié	25
07	Juazeiro e Senhor do Bonfim	18
08	Barreiras, Bom Jesus da Lapa e Ibotirama	37
09	Teixeira de Freitas e Eunápolis	21
10	Alagoinhas, Cruz das Almas e Santo Amaro	34
11	Paulo Afonso e Ribeira do Pombal	26
12	Guanambi, Caetité, Brumado e Macaúbas	42
13	Itaberaba e Seabra	24
14	Jacobina, Piritiba e Irecê	41
15	1B Salvador e RMS	08
16	Vitória da Conquista e Itapetinga	30

Fonte: NTE Barreiras[3] (2023).

Na Figura 1, os NTE, no Estado da Bahia, eram responsáveis, juntamente com os NTM, pela oferta de formações voltadas para o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas, com atuação do Instituto Anísio Teixeira (IAT)[4], que tem papel central na organização, desenvolvimento e acompanhamento de estudos, pesquisas e projetos educacionais, como na formação para professoras/es no Estado da Bahia.

Essa e outras iniciativas refletem as mudanças e demandas das escolas desde a décadas de 1980 e 1990 e que foram intensificadas no início dos anos 2000, com o surgimento da *Web*

[3] Disponível em: https://nte8barreiras.wordpress.com/o-que-e-nte/. Acesso em: 10 abr. 2023.
[4] Instituído pela Lei 8970/94, o órgão funciona em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia. Disponível em: http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat. Acesso em: 26 abr. 2023.

2.0, segunda fase da cibercultura ocasionada pela "[...] interseção de mudanças tecnológicas, econômicas e sociais" (SANTOS, 2019, p. 32), que viabilizou novas formas de comunicação, a partir da criação de redes sociais de interação e socialização, com base na fluidez do acesso a informações, o que ocasionou mudanças nas relações de tempo e espaço. Esse contexto viabilizou práticas na e em rede, pelas quais os usuários e praticantes podem, além de consumir informações, interagir, desenvolver práticas autorais e colaborativas para produção de informações e conhecimentos, fato que possibilitou a construção de práticas culturais no digital, originando as culturas digitais, marcadas na contemporaneidade pela mobilidade ubíqua[5] e maior participação dos usuários no ciberespaço, a partir da relação real e virtual (SANTOS, 2019), uma vez que "na *Web* 2.0, a dinâmica comunicacional vem potencializar a autoria do sujeitos, o que favorece práticas educativas interativas" (SANTOS, 2019, p. 33).

Tendo em vista esse cenário, foi criado o Programa de Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão - GESAC[6] (2002), que tem entre seus objetivos a inclusão digital e social a partir do fornecimento de conexão de internet, em lugares de difícil acesso. Ainda está em vigência, no ano de 2023, com o Programa Wifi Brasil, contudo ainda são enfrentadas dificuldades quanto à velocidade da conexão nas escolas.

Nesse contexto, vinculado ao ProInfo, foi criado o Programa Mídias na Educação (BRASIL, 2005), elaborado pela SEED, em parceria com universidades públicas e secretarias de educação estaduais e municipais, que, segundo informações disponibilizadas no Portal do MEC, tinha como foco a formação continuada para o uso das tecnologias de informação e comunicação nas atividades pedagógicas.

Em 2005, foi lançado o piloto do Programa de Formação Continuada de Professores em Mídias na Educação, que teve como objetivo capacitar 1.200 tutores. Posteriormente, a partir do ano de 2009, os cursos estiveram sob responsabilidade da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e CAPES, os quais foram ofertados em parcerias com trinta e duas (32) universidades, em cursos na modalidade a distância. Foram propostos cursos com três ciclos: básico, com 120 horas; intermediário; e o de aperfeiçoamento; com 180 horas; além do avançado, em nível de especialização em mídias na educação, com 360 horas. Os materiais dos cursos básico e intermediário foram encontrados na Plataforma do e-ProInfo[7]. De acordo com o portal do Fundo

---

[5] Segundo Santos (2019), a mobilidade ubíqua é entendida a partir da difusão e integração das tecnologias móveis na sociedade.

[6] Programa do Governo Federal, coordenado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações - MCTIC, que tem como objetivo a promoção da inclusão digital no território brasileiro. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/comunicacao/SETEL/gesac/gesac.html. Acesso em: 10 abr. 2023.

[7] Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/index6.html. Acesso em: 10 jun. 2022.

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa foi executado até o ano de 2013 e em 2014 foi inativado[8].

Com base em Maria Léa Guimarães Silva (2014), entre os anos de 2003 e 2006, no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o ProInfo passou por um processo de esvaziamento, o que acarretou prejuízos no funcionamento e manutenção dos NTE e dos laboratórios de informática nas escolas. Em decorrência dessa situação, estados e municípios buscaram desenvolver ações para atendar as demandas por formação para as/os professoras/es. Como exemplo, a autora cita o Estado da Bahia, que, no ano de 2005, criou o curso Mídias Digitais, realizado em boa parte dos NTE do Estado baiano.

No ano de 2007, ocorreu a reformulação do ProInfo e sua segunda versão se deu a partir do Decreto Federal nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, agora intitulado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, e foi criado o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional ProInfo Integrado, com o objetivo de implantar laboratório de informática nas escolas públicas, com materiais pedagógicos e assegurar a capacitação de mais de 323.281 professoras/es, com vistas a garantir o uso pedagógico da tecnologia por parte dos alunos (MARTINS; FLORES, 2015; PRETTO; PASSOS, 2017).

As formações ofertadas pelo ProInfo Integrado ocorreram na modalidade a distância, organizadas com carga horária de 2 a 4 horas semanais, totalizando 40 a 100 horas, com as seguintes temáticas: Introdução à educação digital (60h); Tecnologia na educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100h); Elaboração de Projetos (40h) (ARRIADA; RAMOS, 2013; BASTOS *et al*., 2008; CAVELLUCI; PRADO; ALMEIDA, 2009; SALGADO *et al*., 2010). As formações contemplavam atividades presenciais e ou semipresenciais nos NTE, com suporte das/os professoras/es formadoras/es.

Nos materiais das formações do ProInfo Integrado, dois momentos são apresentados: momento de estudo e de atividade prática. Além do material impresso, os cursistas receberam um CD-ROM e foi incorporado o uso da plataforma e-ProInfo, com fóruns, Portal do Professor, TV Escola, além dos recursos como séries, jogos e materiais que poderiam servir de subsídio as/os professoras/es para elaborar atividades com o uso do computador. (ARRIADA; RAMOS, 2013; BASTOS *et al*., 2008; CAVELLUCI; PRADO; ALMEIDA, 2009; SALGADO *et al*., 2010).

Em 2008, com o objetivo de levar internet para as escolas públicas, foi instituído pelo Decreto Federal nº 6.424, de 04 de abril, o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE). Mesmo

---

[8] Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas. Acesso em: 8 set. 2022.

com a reformulação do ProInfo e a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional e o PBLE (2008). Bonilla e Pretto (2015) analisam que o objetivo de promover a inclusão digital não foi de fato viabilizado, inclusive porque não foi consolidado o acesso à internet nas escolas; até então, em 2014, o acesso à internet não era uma realidade em todas as escolas, como ainda não é no século em curso, apesar de alguns avanços, o que relacionamos com a falta de acompanhamento das políticas para inserção de internet nas escolas.

Nesse sentido, Coelho (2019) analisa que problemas ainda são enfrentados em relação à qualidade da conectividade das escolas, mesmo após a implantação do PBLE. A pesquisa realizada pelo CGI.br revela que, em 2020, 23% das escolas no Nordeste não possuíam acesso à internet. Em âmbito nacional, 71% das escolas que não possuem internet apontaram como motivo a falta de infraestrutura nas escolas e 48%, devido ao alto custo da conexão (CGI.br, 2021b).

Em 2009, ocorreu a reformulação das formações ofertadas pelo ProInfo Integrado, quando foi lançado a formação "Redes de Aprendizagens, com carga horária de 40h". A formação tinha como objetivo articular os conhecimentos construídos nas formações anteriores, organizado em três 3 unidades, com duas 2 a três 3 horas semanais de estudo, atividade prática a distância ou semipresencial e uma atividade no final do curso (ARRIADA; RAMOS, 2013).

Ao analisarmos os módulos "Guias dos formadores e dos cursistas" das formações do ProInfo Integrado, acima citadas, identificamos alguns conceitos construtivistas e Freirianos, como ação/reflexão. Contudo, Bonilla e Pretto (2015), Pretto e Passos, (2017), Fantin e Rivoltella (2012), entre outras/os, já evidenciaram o foco das formações voltadas para aquisição de competências básicas, em uma perspectiva técnica e instrumental do uso das TDIC, desconectada da cultura digital, não dando conta de possibilitar uma formação crítica e reflexiva quanto as TDIC.

Assim, apesar da diversidade de projetos e programas, os problemas de articulação bem como as concepções que fundamentavam as propostas de formação e inserção das TDIC nas escolas não possibilitaram a inclusão digital, o que reflete as fragilidades dos programas perante a desarticulação destes e das concepções de TDIC que foram propostas (BONILLA; PRETTO, 2015).

Ao longo dos anos, a perspectiva em relação as TDIC nas políticas e programas, estiveram relacionadas à concepção delas como ferramentas auxiliares e animadoras dos processos pedagógicos que estiveram presentes nas políticas como o ProInfo, ligada à perspectiva instrumental proposta nas formações para o uso das tecnologias na educação escolar. Essa perspectiva viabiliza o uso na perspectiva do consumo de informações, sendo

proposta a superação que de fato seja viabiliza o uso das TIC a partir das potencialidades de autoria, colaboração da WEB 2.0 (BONILLA, 2010).

Em 2010, a Lei n. 12.249 de 15 de junho de 2010 instituiu o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e o Decreto n. 7.243 de julho de 2010 regulamentou o programa (BRASIL, 2010b, BRASIL, 2010c), que teve como objetivo expandir o uso das TDIC nas escolas públicas a partir do fornecimento de *laptops* para uso pedagógicos das/os alunas/os e professoras/es. Porém, as análises quanto à trajetória de todos esses projetos e programas implementados evidenciam diversos problemas que se perpetuam nas políticas públicas, como a descontinuidade, a fragmentação, falta de articulação entre os programas e o não atendimento das demandas das escolas, para que fosse viabilizada a sua consolidação como política pública (COELHO, 2014).

Com base em Fantin e Rivoltella (2012) e Freitas (2009), compreendemos que as transformações ocasionadas com o processo de inovação tecnológica na sociedade e as propostas que foram consolidadas no campo educacional para a inserção das tecnologias na educação escolar são marcadas por contradições quantos aos seus objetivos (BONILLA; PRETTO, 2000); sendo necessário superar a realidade ainda precária das escolas, no que tange à infraestrutura e recursos tecnológicos, suas complexidades e possibilidades. Essa situação demanda a articulação entre as políticas públicas no que se refere às condições de infraestruturas e de conectividade nas escolas, em diálogo com as iniciativas voltadas para a formação das/os professoras/es (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012).

Com base no que discutimos até aqui, apesar da importância das iniciativas, políticas públicas voltadas para a inserção das TDIC ainda não deram conta de garantir as condições necessárias para que na educação escolar sejam desenvolvidos processos de ensino e aprendizagem com as tecnologias digitais, bem como para que a população seja incluída digitalmente com equidade e qualidade.

Entre as principais iniciativas para inclusão digital da população, em 2010, foi instituído pelo Decreto n. 7.175 de 12 de maio de 2010 (BRASIL, 2010a), o Programa Nacional de Banda Larga (PNBL), implementado entre os anos de 2010 e 2016, teve como objetivo a inclusão digital e a consequente contribuição para o desenvolvimento econômico do país. Já em 2012, o Programa Redes Digitais da Cidadania, sob responsabilidade do Ministério das Comunicações e Secretaria de Inclusão Digital, foi proposto, com objetivo relacionado à inclusão digital para a diminuição das desigualdades sociais.

No ano de 2014, o Marco Civil da Internet, instituído a partir da Lei n. 1.2965 de 2014, apresenta os princípios, direitos e deveres dos usuários da internet no Brasil e da União e entes

federados e, além disso, em seu Art. 2º, dispõe sobre "A disciplina do uso da internet no Brasil tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão" (BRASIL, 2014a). Com base em Franco (2021), o marco civil estabeleceu o acesso à internet como direito de todas/os.

Essas ações do Estado para a inclusão digital da população com vistas ao exercício da cidadania digital, contudo, ainda são insuficientes, diante da desarticulação e distanciamento no âmbito das políticas públicas, no que tange à inclusão digital, educação e aspectos sociais (BONILLA, 2010), o que reflete as contradições das políticas implementadas, que, segundo a autora, não tem viabilizado de fato a inclusão digital relacionada à diminuição das desigualdade, conforme costuma ser apontado como um dos objetivos nas políticas de inclusão digital.

Como exemplo das contradições nas políticas, nesse mesmo período, no Estado da Bahia, os NTE do Estado e o NTM da cidade de Salvador foram extintos no ano de 2015, o que, como explica Passos (2017), é resultado de um processo de reestruturação na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, instituída a partir da Lei Estadual n. 13.204, de 11 de dezembro de 2014 (BAHIA, 2014), e na Secretaria Municipal de Educação Salvador, a partir do Decreto Municipal n. 25.788, de 8 de janeiro de 2015 (SALVADOR, 2015).

Ainda com base na autora, podemos dizer que a extinção ocorreu sem diálogo prévio com os profissionais que atuavam nesses espaços, o que descortina "[...] a desvalorização do papel desses núcleos e dos profissionais que neles atuavam na concretização das políticas de TIC e Educação nessas esferas" (PASSOS, 2017, p. 231).

Assim, faltaram diálogo e negociação para que fossem construídas estratégias que viabilizassem a permanência ou reestruturação dos Núcleos, que, apesar dos problemas vivenciados na política, desempenhavam um papel necessário no contexto de demandas para a apropriação e uso das tecnologias digitais nas escolas.

Diante dessa política de descontinuidade, vivenciamos o distanciamento quanto ao uso de tecnologias nas práticas escolares, o que possibilitou a criação de um contexto favorável, nos últimos anos, no cenário educacional do Estado da Bahia, para que houvesse uma abertura para atuação de iniciativas e empresas privadas nas políticas para inserção das tecnologias digitais nas escolas, bem como na oferta de formações para as/os professoras/es.

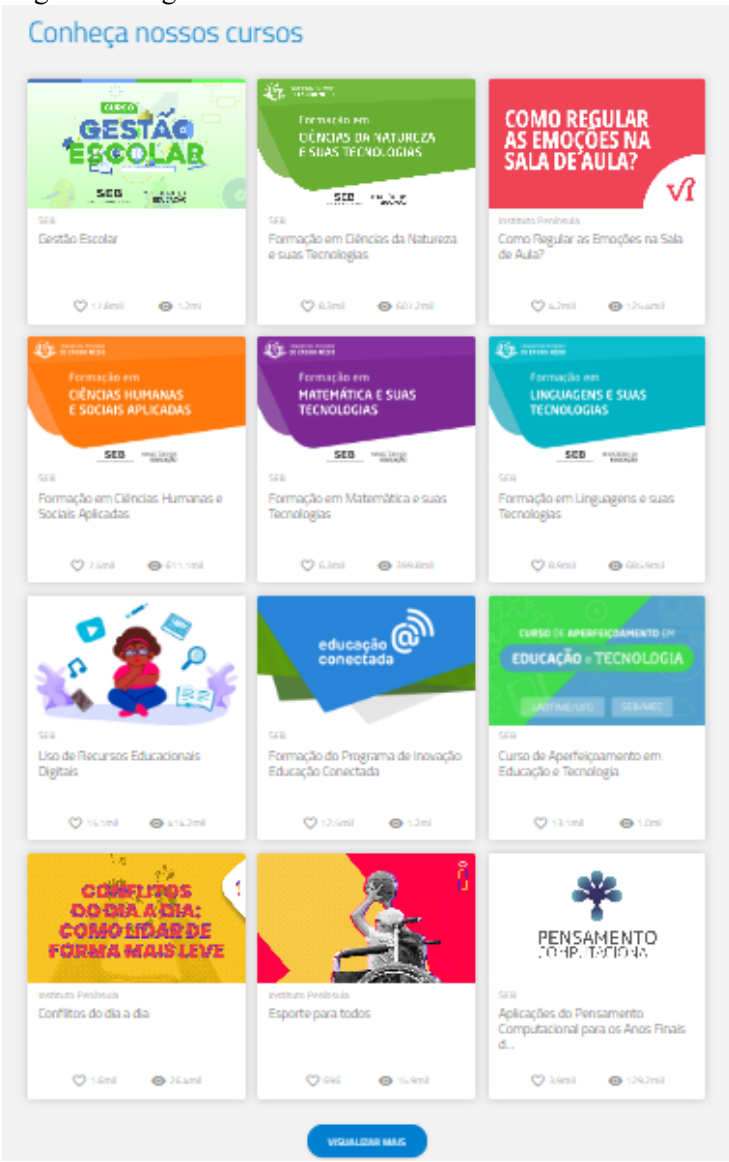
Ademais, ao longo dos anos, nas escolas, além do PBLE, outros programas foram implementados, como já destacado aqui, como resposta para a falta de conectividade nas instituições de ensino. Em curso, temos o Programa Educação Inovação Conectada (BRASIL, 2017). O programa foi instituído pelo Decreto Federal nº 9.204 de 23 de novembro de 2017. Entre os princípios do programa são destacados:

> Art. 3º - 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; IV - colaboração entre entes federados; V - autonomia de professores na adoção da tecnologia para a educação; VI - estímulo ao protagonismo do aluno; VII - acesso à internet com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e dos alunos; VIII - amplo acesso a recursos educacionais digitais de qualidade; e IX - incentivo à formação de professores e gestores em práticas pedagógicas com tecnologia e para uso de tecnologia. (BRASIL, 2017, n.p.).

Além disso, o programa também se propõe a disponibilizar apoio técnico e financeiro voltado para a conectividade e dispositivos para as escolas. De acordo com dados do Portal do MEC, o programa dispõe de plataforma integrada com recursos educacionais ligados à cultura digital, são disponibilizados recursos audiovisuais, de formações já ofertadas e outros recursos, vinculados às plataformas utilizadas nos outros programas implementados, a exemplo do "Portal do Professor", "TV Escola[9]" e o "Ambiente Virtual de Aprendizagem" do Ministério da Educação (AVAMEC), que conta com oferta de cursos *online* para as/os professoras/es de diversas áreas. Podemos conhecer alguns cursos ofertados no AVAMEC na Figura 2.

[9] Canal do Ministério da Educação, disponível na Web, com transmissão na TV aberta, TV por assinatura e aplicativo Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/tv-escola. Acesso em: 26 abr. 2023.

Figura 2 - Página inicial da AVAMEC e os cursos oferecidos



Fonte: AVAMEC[10] (2023).

A proposta de formação do programa se dá a partir da plataforma AVAMEC, na modalidade a distância, sem mediação. São ofertados cursos para as/os funcionárias/os das redes de ensino público, que atuam como articuladores do programa, bem como para professoras/es, com propostas alinhadas à BNCC e ao uso das tecnologias digitais.

A predominância de cursos *online* nas plataformas oficiais do governo federal como o AVAMEC possibilita maior abrangência e traz possibilidades das novas formas de aprender mediadas pelas tecnologias digitais, contudo evidencia problemas como a flexibilização do tempo de estudo, menor investimento, compra de pacotes prontos e a formação em massa,

[10] Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/. Acesso em: 10 abr. 2023.

desarticulada do contexto de atuação. Isso acarreta limitar e excluir os processos colaborativos e coletivos de formação e não rompe com a perspectiva técnica e passiva, no qual as/os professoras/es são consumidoras/es de conteúdos, uma vez que essas formações não possibilitam aprofundamentos necessários, são distantes da realidade das escolas, que sofrem com a escassez de recursos, equipamentos e conectividade nas escolas.

Apesar da relevância do programa, é evidente que um dos principais desafios ainda é a falta de articulação entre os programas e políticas implementados, bem como o regime de colaboração entre os entes federados que apresentam condições e realidades nem sempre consideradas pelas políticas. Com isso, Coelho (2014), ressalta que as políticas para inserção das TDIC nas escolas "[...] devem ser efetivamente articuladas e articuladoras com as demais políticas e programas dos entes federados, considerando que, por si só, poderão não dar conta da complexidade do cotidiano de uma escola pública" (COELHO, 2014, p. 23).

Nesse sentido, compreendemos que a distância entre políticas implementadas, as formações e as realidades vivenciadas pelas/os professoras/es são desafios a serem discutidos, com vista a darmos um salto qualitativo nas formações continuadas para uso das TDIC. Outro aspecto refere-se ao fato de que são disponibilizados repositórios com materiais de estudos, mas é preciso garantir dentro da carga horária das/os professoras/es as condições necessárias para se dedicar, além de equipamentos e conectividade de qualidade para que tenham possibilidade de vivenciar esses espaços formativos de forma contínua e compartilhada com colegas e alunas/os, ligada também a questões como a valorização e incentivo profissional.

Para Bonilla e Pretto (2015), há necessidade de superação da formação para as/os professoras/es como treinamento e preparação técnica, aligeirada, descontínuas e distantes da realidade das escolas, o que dialoga com o que Imbernón apresenta: a necessidade do rompimento da implementação de políticas públicas de forma verticalizada, que não dialogam efetivamente com os contextos e com as práticas pedagógicas escolares, como se as/os professoras/es fossem apenas aplicadores e as realidades das escolas fossem todas iguais (IMBERNÓN, 2010).

Nesse contexto, podemos notar que, ao longo da implementação das políticas públicas educacionais, e, no caso específico, voltadas para a inserção das TDIC nas escolas, existe uma ausência dessa parceria efetiva entre os entes federados no que vem sendo proposto em regime de colaboração, além da desconsideração das realidades das instituições e municípios que são diversas e permeadas por problemas de infraestrutura, manutenção, acesso à internet e de comunicação com os setores envolvidos nos programas (COELHO, 2019).

> Seria necessário uma política que "distribuísse" não apenas computadores às escolas, mas que houvesse um regime de colaboração entre os entes federados que efetivamente correspondesse às peculiaridades e demandas dessas escolas, de modo que possibilitasse as condições necessárias para o funcionamento e a manutenção das máquinas, um quantitativo de acordo com a demanda das escolas, assim como uma política de formação para os docentes pensada de forma crítica e horizontal. (COELHO, 2014, p.101-102).

Outro ponto acerca dos parcos resultados dessas políticas está relacionada à forma como são implementadas: "Ligar os aparelhos nas tomadas e solucionar as questões previstas" tem sido a tônica dos treinamentos e das capacitações promovidos pelos programas em nível nacional, como TV Escola e PROINFO" (BARRETO, 2004, p. 1188). Tendo como parâmetro a Constituição Federal de 1988 e LDB 9.394/96 – marcos para educação pública, gratuita, laica, como direito de todos e dever do Estado –, se não forem efetivas as condições de trabalho e se não houver metas para manutenção, avaliação das propostas, além da não viabilização dessas políticas acarretará também a negação de direitos.

Pretto (2013) reforça o que tencionamos anteriormente, não basta ter na escola recursos multimidiáticos para mudar a educação, "a educação em uma sociedade dos *mass media*[11], da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém, essa presença, por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação [...]" (PRETTO, 2013, p. 136, grifo do autor). Assim sendo, de acordo com Ferreira (2012), as tecnologias por si só não promovem revoluções educacionais, é preciso considerar a apropriação dos usos sociais dessas tecnologias.

> Ou seja, que a dimensão do acesso digital possa significar qualidade do acesso e condições de produção como mediação cultural, para que a inclusão digital e tecnológica de estudantes e professores seja também inclusão social e cultural diferenciada, na perspectiva da educação para a cidadania. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012. p. 138).

Com base no que os autores apresentam, não podemos desconsiderar que os contextos econômicos, políticos, sociais e educacionais estão diretamente relacionados com as concepções que vêm sendo construídas quanto ao uso das tecnologias digitais na educação e que isso requer possibilitar condições de acesso a essas tecnologias dentro e fora do espaço escolar.

Compreendemos que mesmo com a diversidade de programas que já foram implementados em âmbito nacional, voltadas para a inserção das tecnologias digitais nas

[11] Conceito apresentado por Pretto (2013), relacionado à sociedade da comunicação generalizada.

escolas, vivenciamos ainda hoje (2023) realidades que parecem estar longe de serem superadas. O que notamos é justamente essa falta de diálogo para viabilizar e consolidar estratégias que contem com a participação da gestão, das/os professoras/es, que já vivenciaram, nas políticas e nas formações continuadas, os percalços dessas ações e como elas/es constroem no seu cotidiano experiências e reflexões relacionadas à inclusão digital ou falta dela nas escolas públicas.

Ademais, a perspectiva aqui defendida acerca do uso das TDIC na educação é pensada em um viés contrário à mera reprodução ou compreensão simplista de que as TDIC são a solução para todos os problemas educacionais. Compreendemos que, a partir do seu uso crítico e reflexivo, desde que sejam viabilizadas as condições objetivas necessárias, podemos construir práticas educacionais alinhadas à cultural digital, em uma perspectiva colaborativa, crítica e criativa. Em vista disso, no próximo tópico, discutimos o diálogo da escola com as práticas das culturas digitais, o que requer refletirmos sobre a formação continuada como possibilidade a efetivação dessa relação.

Em relação ao uso das tecnologias digitais na sala de aula, Freitas (2009) evidencia em sua pesquisa a distância entre as práticas escolares, as/os alunas/os e as tecnologias disponíveis na escola, como por exemplo o laboratório de informática, sendo uma perspectiva limitada de uso das tecnologias nas escolas.

As mudanças na sociedade ligadas à inovação tecnológica, em especial a partir da década de 1990, impulsionaram discussões quanto à inserção das tecnologias digitais na educação escolar, relacionando-a ao desenvolvimento econômico, inclusão digital da população, melhoria da qualidade do ensino, ou seja, como demanda política, econômica, social e educacional, diante da necessidade de formar cidadãos para um mercado de trabalho em constante transformação, que requer profissionais adaptáveis. Isso refletiu nas políticas para inserção das tecnologias nas escolas e na forma como elas foram propostas para uso nas atividade de ensino.

Por outro lado, pesquisadoras/es como Bonilla (2010), Pretto (2017), entre outros, discutem a necessidade da formação para o uso crítico, para cidadania plena e para o mundo do trabalho e, com isso, discussões sobre a inclusão digital da população também são palco para iniciativas e políticas públicas.

Assim, a formação para a vivência das potencialidades das práticas das culturas digitais nas escolas demanda a superação da perspectiva instrumental e das tecnologias como ferramentas auxiliares, para que as/os professoras/es tenham condições para viabilizar uma educação para vivência plena e crítica da cultura digital, tendo em vista o papel da escola como

lócus de formação humana e social (BONILLA, 2010). Contudo, vimos ao longo dos últimos 30 anos que políticas públicas implementadas não conseguiram garantir a universalização do acesso as tecnologias digitais.

Com isso, a realização das atividades não presenciais durante a pandemia provocada pela Covid-19, como consequência da necessidade de distanciamento físico, descortinou o que autores como Pretto (2013, 2017) Bonilla (2010), Bonilla e Pretto (2000, 2015), Coelho (2014, 2019), Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), entre outros, já vinham denunciando: estrutura de TI das escolas precárias, ausência de manutenção dos equipamentos, lacunas na formação de professores. Tais problemas revelam a descontinuidade e desarticulação dos programas e políticas públicas implementadas.

1.3 Escola e as culturas digitais: relação possível ou utópica?

Na contemporaneidade, as discussões quanto ao uso das tecnologias digitais na educação estão relacionadas às potencialidades da criação de espaços para socialização de práticas socioculturais no ciberespaço, viabilizados a partir da convergência tecnológica nos anos 1990, reflexo de um movimento iniciado na década de 1980, que também ocasionou mudanças nas formas culturais já existentes e na criação de outras relacionadas à circulação de informações de forma fluída e descentralizada (SANTAELLA, 2003b).

As condições socioculturais na década de 1980, com as práticas da cultura das mídias, começam a passar por mudanças na forma de consumo de informações, para além do consumo massivo de tecnologias como a televisão, rádio, jornal, a população passou a ter a opções de consumo individualizado, contexto que viabilizou a fase de transição entre a cultura das mídias e a cultura digital (SANTAELLA, 2003a).

Considerando as reflexões de Santaella (2003a), podemos discutir a cultura a partir das eras culturais ou formações culturais não lineares: a cultura oral, cultura escrita, cultura impressa, cultura das massas, cultura das mídias, cultura digital ou cibercultura. De acordo com a autora, a criação de novas formações culturais não significa necessariamente a substituição ou desaparecimento das culturas existentes, o que ocorre são processos de transição e integração entre elas, que ocasionam alterações, reajustes e podem acarretar o desaparecimento ou substituição de alguns elementos, ligadas ao surgimento de novas tecnologias de comunicação e a criação de outros suportes.

Como exemplo de alterações, podemos falar da criação do *e-book*, que não fez desaparecer o livro impresso, mas a partir de um novo suporte que pode ser o computador de

mesa, *tablet*, *notebook* e o *smartphone*, podemos acessar e ler o livro desejado. Nessa perspectiva, Santaella (2003a) e Castells (2021) discutem que as transformações culturais devem ser compreendidas a partir dos variados processos comunicativos e das mensagens veiculadas nas novas tecnologias e meios de comunicação, não sendo assim os meios e as tecnologias os únicos responsáveis pelas transformações socioculturais, mas "os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação" (SANTAELLA, 2003a, p. 24).

Com isso, na década de 1980, quando surge o ciberespaço, ainda era limitado o acesso à informação. Posteriormente, a partir da criação da conexão de rede de internet, novos ambientes socioculturais surgiram, o que viria a possibilitar a migração das interações e comunicação para o ciberespaço (KENSKI, 2004, SANTOS, 2019).

Castells (2021) e Lévy (2010) destacam que a criação do ciberespaço, a partir da digitalização e virtualização da informação e comunicação, facilitou o acesso, armazenamento, processamento e compartilhamento de informações. Nesse sentido, Lévy (2010) compreende o ciberespaço como:

> O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos. (LÉVY, 2010, p. 17).

Com isso, o autor ainda discute a relação entre o ciberespaço e a cibercultura. Esta última é conceituada como "[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (LEVY, 2010, p. 17). Assim, para o autor, a cibercultura é a cultura que se desenvolve no ciberespaço, tendo como base a comunicação e interatividade.

Dessa forma, Castells (2021) discute a criação de processos de coautorias e autorias e compartilhamento de informações e conhecimentos no ciberespaço, o que acreditamos dialogar com o que Levy (2010) aborda em relação ao desenvolvimento da inteligência coletiva tendo como suporte o ciberespaço.

Com isso, Levy (2010) ainda analisa a potencialidades da perspectiva da inteligência coletiva marcada pela virtualização e desterritorialização, para a construção de processos de aprendizagem na escola, sendo, nesse caso, o professor um dos envolvidos no processo com base nas possibilidades de construção colaborativa no ciberespaço e com a cultura praticada.

Como vimos, essa discussão sobre a cibercultura e cultura digital é marcada por diversas compreensões. Autoras/es como Santaella (2003a, 2003b) discutem a cibercultura e a cultura digital como sinônimos; Santos, Silva e Carvalho (2022) referem-se às culturas digitais no plural, como práticas plurais online e off-line, dentro e fora do ciberespaço.

Segundo Lemos (2019, n.p.), a cultura digital tem como base princípios emancipatórios, democráticos, de liberdade e resulta da "[...] apropriação social da informática na segunda metade dos anos 1970". Nessa perspectiva, trabalhamos com base no conceito de culturas digitais, no plural, apoiando-nos em estudos de Lucena e Oliveira (2014) e Lucena (2016) e contribuições de Santos, Silva e Carvalho (2022), compreendendo-a como oriunda da criação da Web 2.0 no início do século XXI, das novas formas de produção, consumo e socialização de informações na internet (LUCENA; OLIVEIRA, 2014). Nessa perspectiva, Santaella (2003b, p. 103) afirma que "a natureza dessa cultura é essencialmente heterogênea".

Compreendemos o plural como um avanço conceitual que reflete a necessidade da demarcação das práticas no ciberespaço, que são diversas, uma vez que, como atestam Lucena e Oliveira (2014), Lucena (2016), Santos, Silva e Carvalho (2022), as culturas digitais são compreendidas como ações de interação, comunicação, informação, consumo e produção de conhecimentos em rede on-line e off-line, na qual, cotidianamente, como praticantes destas culturas, construímos novos significados, sentidos e práticas plurais que ultrapassam o ciberespaço, refletindo no nosso cotidiano e nas formas como nos relacionamos com o conhecimento, com as pessoas, como vivemos em sociedade, pensando a partir da perspectiva das possibilidades e mudanças.

Com isso, com o surgimento de outras tecnologias, mudanças são postas à escola, pois as pesquisas realizadas em enciclopédias, com o advento da internet, passaram a ser feitas na internet. O uso do quadro e do giz pode ser potencializado pela lousa digital; o diário de campo de uma atividade das/os alunas/os pode ser construído em um *Blog* para registrar e compartilhar as informações, possibilitando interação e trocas entre as/os colegas para além da sala de aula.

A escola também é tencionada às transformações mais "estruturais" como mudanças na sua cultura transmissiva de conteúdo, centrada na figura do/a professor/a, em decorrências das possibilidades das formas de acessar as informações e conhecimentos na rede, discussões relacionadas à integração de práticas e construção dos conhecimentos mais democráticos e colaborativos. Nesse sentido, Castells destaca que:

> [...] as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores

> podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia como no caso da internet. (CASTELLS, 2021, p. 89).

Contudo, o desafio posto à educação e aos docentes ainda hoje é o de consolidar práticas escolares com as tecnologias digitais pensadas para além de recursos/ferramentas auxiliares; mas a partir da dimensão cultural e social (BONILLA, 2012), de mudanças na cultura escolar historicamente transmissiva para uma cultura mais colaborativa, com base nas potencialidades e princípios das culturas digitais para a vivência da cidadania plena no digital (BONILLA, 2010, PRETTO; BONILLA, 2011).

Compreendemos que a inserção das culturas digitais nas escolas deve ter como foco, para além da formação para uso instrumental, a formação crítica das/os professoras/es, com base na construção de conhecimentos que possibilitem a elas/es, como autoras/es, atuar colaborativamente para a construção de projetos educacionais que reflitam projetos de sociedade democráticos e plurais e que que compreendam as práticas culturais também em sua pluralidade, conforme destacado por Santos, Silva e Carvalho (2022).

Nessa vertente, as transformações na sociedade, resultado desse contexto de inovação tecnológica, refletem a criação de novas práticas sociais, culturais, mudanças nas atividades econômicas, nas formas de comunicação e acesso a informações, uma vez que as relações sociais incorporam novas dinâmicas, o que requer pensar a necessidade de mudanças nas concepções que orientam o uso das tecnologias digitais na escola, aqui relacionadas à formação das/os professoras/es, ao currículo e a inclusão digital (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; FREITAS, 2009; MIDLEJ; BONILLA; PRETTO, 2015).

Pensando as tecnologias digitais na educação, consideramos que é preciso propiciar a formação continuada que dialogue com o que Midlej, Bonilla e Pretto (2015, p. 97) apontaram como resultados da sua pesquisa: "[...] além do consumo de informações, proporcionaram a formação de autores de cultura e de conhecimento" ou seja, ocorre com base na perspectiva da formação crítica, para um trabalho cooperativo e compartilhado, com múltiplas autorias.

Nessa perspectiva, Lucena, Santos e Mota (2020) também analisam as formas de aprender e de construir, bem como compartilhar aprendizagens a partir das tecnologias digitais, pensando em especial nos dispositivos móveis e redes sociais, vislumbrando:

> [...] fazer uso de suas possibilidades interativas e colaborativas, as quais permitem aprendizagens múltiplas, a partir dos encaminhamentos direcionados pelos docentes, uma vez que estes têm papel fundamental para que haja uma imersão potencializadora de novos conhecimentos. (LUCENA; SANTOS; MOTA, 2020, p. 323).

Assim, as/os autoras/es evidenciam as formações para as/os professoras/es como um dos aspectos essenciais para possibilitar o uso das tecnologias digitais na escola, porém é preciso romper com as concepções segundo as quais as tecnologias digitais são apresentadas como recurso limitado, para consumo e reprodução de informações, para capacitação para o mercado de trabalho. Para consolidar formações que dialoguem com as questões teóricas e práticas de forma crítica e contextualizada e em compasso com o processo de inovação das tecnologias digitais e da cultura digital (KENSKI, 2013), é necessário superar a concepção de ensino e aprendizagem centrada nas/os professoras/es para que possam consolidar experiências colaborativas e autorais com as/os alunas/os de forma significativa (LUCENA; SANTOS; MOTA, 2020).

Com isso, há a necessidade das/os professoras/es e alunos/as se constituírem como autores, a partir da construção de práticas colaborativas, nas quais as alunas/os investigam, questionam, produzem informações e conteúdos em uma perspectiva crítica e democrática para a construção de novos conhecimentos. Tal fato denota que é preciso uma junção das formações com condições materiais para as/os professoras/es, dentro e fora da escola, bem como a valorização do tempo de estudo das/os professoras/es (MIDLEJ; BONILLA; PRETTO, 2015).

Com base em Cortelazzo (2003) e Barreto (2004), compreendemos que é preciso discutir a necessidade de o corpo docente construir relações e compreensão dos significados e usos das mídias como meios de comunicação em suas dimensões econômicas, políticas, sociais e educativas. Nesse sentido, as formações continuadas para as/os professoras/es precisam ser propostas de forma que superem o uso instrumental das tecnologias.

Para além da oferta de formações e da perspectiva destas, o cenário educacional traz-nos alguns desafios quando as condições de acesso às tecnologias nas escolas não são suficientes para garantir o uso das tecnologias digitais nas atividades de ensino e aprendizagem. Mesmo quando as escolas dispõem de dispositivos, de uma sala equipada, é preciso construir entendimentos acerca do como as tecnologias digitais podem contribuir para as aprendizagens (FREITAS, 2009).

Assim, apesar da importância e necessidade de se ter uma escola equipada, "percebemos, portanto que se torna necessário um esforço para um conhecimento mais profundo desses instrumentos, seus programas e formas de utilização a fim de que se possa adequá-los às necessidades e aos objetivos educativos" (FREITAS, 2009, p. 70-71).

Essa complexidade apontada por Freitas (2009) revela a demanda de formações voltadas paras as tecnologias digitais, para as/os professoras/es, que contemplem outras possibilidades de ensino nas quais o centro da construção do conhecimento não seja apenas o

professor, mas a construção coletiva, considerando as experiências e vivências nas redes, a curiosidade, superando "a falta de atividade de criação, atividade crítica e produção de mídia com vídeo, arte e música em sala de aula devem ser tratadas no processo de formação" (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 117).

Com isso, defendemos a oferta de formações que forneçam as bases necessárias para que possamos construir de forma assertiva o uso das tecnologias nas atividades de ensino e aprendizagem, como possibilidade para práticas mais colaborativas, autorais, tanto das/os professoras/es quanto das/os alunas/os, visando à superação inclusive das concepções das tecnologias digitais enquanto ferramenta.

Por fim, compreendemos que a vivência de uma educação escolar que dialogue com as potencialidades das culturas digitais é uma relação possível, contudo é necessário que as iniciativas voltadas para inserção das tecnologias nas escolas, para além da entrega de equipamentos e formações instrumentais, garantam a continuidade e articulação dessas políticas, bem como as condições infraestruturais e de conectividade nas escolas. A oferta de formações para as/os professoras/es devem ter como propósito a articulação dos aspectos pedagógicos, sociais e culturais com as tecnologias e a apropriação por parte desses profissionais dessas tecnologias para autoria e produção crítica, tendo como fundamento a construção de práticas democráticas, colaborativas e autorais, com objetivo de oportunizar a formação para vivência plena da cidadania no digital, conforme já discute Bonilla (2010).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse tópico, conforme ilustrado na Figura 3, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, abordagem, método, lócus, participantes, os instrumentos e procedimentos para construção dos dados, entre eles, questionário e entrevista semiestruturada. Por fim, apresentamos como se deu a análise dos dados e as categorias que foram criadas a partir disso, com base em Moraes (1999) e Bardin (2011). Faz-se necessário destacar que demos início após a aprovação do Comitê de Ética da Pesquisa (CEP), no mês de dezembro de 2021.

Figura 3- Percurso metodológico da pesquisa

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

2.1 Quanto às opções metodológicas: da abordagem aos participantes da pesquisa

Para o percurso metodológico desta pesquisa, optamos pela **abordagem qualitativa**, que possibilitou a estruturação teórica e empírica do objeto e procedimentos adotados, uma vez que "a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (CHIZZOTTI, 2000, p. 78).

Ainda em relação à abordagem qualitativa, Minayo (2012) apresenta as possibilidades para construção do conhecimento científico a partir da busca por compreensão das realidades e dos sujeitos. Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa não se faz sem ter como referência

um contexto, o objeto que se pretende investigar, os sujeitos e a finalidade, assim como o conhecimento que se pretende construir em uma pesquisa social e, que não deve perder de vista o compromisso com o rigor da pesquisa, conforme aponta (ANDRÉ, 2001).

Como método, optamos pelo **estudo de caso** que, com base em Yin (2001, p. 30), "[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Dessa forma, ainda em diálogo com esse autor, a escolha do estudo de caso nos possibilitou a investigação a partir da perspectiva do objeto, que não deve ser considerado isolado do contexto.

Para Marli André (2013), o rigor metodológico científico e ético do pesquisador e do estudo de caso é evidenciado a partir do detalhamento do percurso da pesquisa, dos procedimentos para produção e análise dos dados, bem como a justificativa para definir os caminhos para o desenvolvimento do estudo. Nesse sentido, a opção pelo estudo de caso se dá por buscarmos construir uma análise profunda, compreendendo que o nosso objeto de pesquisa tem uma relação com um contexto maior que implica as políticas públicas para a formação de professoras/es com vistas ao uso das TDIC, que envolve uma correlação de forças para sua implantação e implementação, a qual precisa ser estudada, com vistas à otimização dos resultados.

Consideramos relevante contribuir para diálogos acerca de uma realidade concreta, como possibilidade de compreender aspectos que talvez ainda não tenham sido explorados diante do contexto pandêmico e de atividades não presenciais, sem perder de vista os desafios e potencialidades das TDIC e das culturas digitais, o que pode se constituir como referencial importante para a discussão sobre as proposições para formação continuada para professoras/es em um futuro não muito distante.

Dessa forma, muitos pesquisadores/as, como Midlej, Pretto e Bonilla (2015) e Pretto e Passos (2017), têm discutido os entraves enfrentados na trajetória e ações para a inserção e uso das tecnologias digitais na educação escolar, bem como as potencialidades e necessidades de aprofundamento para a construção de propostas mais significativas para a formação de professoras/es numa época em que se discute as culturas digitais e sua implicação na vida e formação das crianças e jovens do século XXI.

Contudo, o que vivenciamos durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021) descortinou de forma surreal a desigualdade de acesso da população às tecnologias digitais, deu maior notoriedade, por exemplo, às discussões acerca do quanto há necessidade de se avançar em termos de formação de professoras/es como política pública comprometida efetivamente com estas questões: formar esses profissionais para apropriação e uso das tecnologias digitais para

que se sintam aptos a realizar atividades para o ensino com esses recursos, em uma perspectiva democrática e crítica.

Nesse contexto, a sistematização do nosso estudo de caso se deu a partir de três fases: a exploratória, enquanto "[...] o momento de definir a/s unidades de análise – o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados" (ANDRÉ, 2013, p. 98). Posteriormente, na segunda fase, realizamos a delimitação do objeto de estudo que, de acordo com a autora, se dá a partir da definição dos aspectos mais relevantes para pesquisa, utilizando as fontes e os instrumentos variados e, por fim, realizamos a análise dos dados.

O ***lócus* da pesquisa** são duas instituições públicas de ensino pertencentes a rede pública municipal do município de Canavieiras-BA. Este município está localizado no território de identidade Litoral Sul, constituído também por outros 26 municípios. Canavieiras é banhada pelos rios Pardo, Salsa, Cipó e Patipe e está localizada a 569 km da capital baiana, Salvador; possui limite territorial de 1.334,284 km², divisa com outras cidades como Mascote e Santa Luzia, área de preservação ambiental e reserva extrativista de Canavieiras (RESEX) que engloba também as cidades circunvizinhas de Belmonte e Una.

Figura 4 - Mapa de localização do município de Canavieiras - BA

Fonte: Abreu (2006)[12].

[12]Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/69/Bahia_Municip_Canavieiras.svg. Acesso em: 3 jun. 2022.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2021, o município apresentava estimativa de 30.722 mil habitantes e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010, era de 0,590 (IBGE, 2010[13]). Ainda de acordo com IBGE, em 2020, 9,4% da população encontrava-se ocupada e a média salarial era de 1,7 salários-mínimos, tendo como atividades econômicas a agropecuária, o cultivo do coco e café, a pesca, carcinicultura e a cacauicultura. Esta última, apesar do declínio na década 1980, ainda movimenta a economia local, além da piaçava, turismo e comércio local (AGUIAR, 2011).

Com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)[14], a rede pública de ensino é formada por quarenta e três 43 instituições, sendo uma 1 na esfera estadual que oferta o Ensino Médio e as demais quarenta e duas, 42 unidades, que pertencem à rede pública municipal. Destas, 13 localizam-se no espaço urbano e 29, no campo. Quanto ao número de matrículas entre as escolas urbanas e o campo, de acordo com o movimento mensal fornecido pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) da Secretaria Municipal de Educação, no mês de maio de 2022, 6.153 alunos/as estavam matriculados. Apresentamos a seguir esses dados por etapas e modalidades nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 - Matrícula do ano de 2022 nas escolas urbanas

Etapa e modalidade	Número de matrículas
Educação Infantil	746
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1.821
Anos Finais do Ensino Fundamental	1.706
Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EPJAI)	587
Total de matrículas	4.858

Fonte: elaborada pela autora, a partir de dados fornecidos pela SEMED (2022).
Nota: os dados foram coletados em maio de 2022.

Tabela 2 - Matrículas do ano de 2022 nas escolas no campo

Etapa e modalidade	Número de matrículas
Educação Infantil	222
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	673
Anos Finais do Ensino Fundamental	198
Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EPJAI)	145
Total de matrículas	1.295

Fonte: elaborada pela autora, a partir de dados fornecidos pela SEMED (2022).
Nota: os dados foram coletados em maio de 2022.

[13] IBGE **Cidades**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/canavieiras/panorama. Acesso em: 4 out. 2022.
[14] Dados informados pelo setor de Recursos Humanos da Secretaria de Educação municipal de Canavieiras no mês de maio de 2022.

No que se refere ao quantitativo de professoras/es, ainda de acordo com informações apresentadas pelo setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, a rede apresenta em seu quadro 403[15] professoras/es. Destes, 229 fazem parte do quadro permanente (efetivo) e 174 trabalham em regime temporário (por meio de contrato).

A pesquisa foi realizada no município de Canavieiras-BA pelo fato de uma das pesquisadoras ter nascido e se criado nele, residindo lá até então, local em que estudou e atuou na docência quando concluiu o Ensino Superior, o que a oportunizou acompanhar a organização desta rede do ponto de vista pedagógico e da infraestrutura das instituições de ensino.

Quanto às instituições, a opção se deu pelo fato de que as/os professoras/es utilizaram recursos e estratégias diferentes para realizar as atividades de ensino não presenciais com as/os alunas/os, no período da pandemia provocada pela Covid-19, ano de 2021: em uma escola predominava o material impresso e uso do aplicativo *WhatsApp*; nas outras aulas, em plataformas como *Google Meet*, e o material impresso para as/os alunas/os que não tinham acesso à internet. Além disso, uma das escolas já tinha sido contemplada com programas do Governo Federal como o ProInfo Integrado, por exemplo, para inserção das TDIC em seus espaços.

Acreditamos que essa opção nos possibilitaria "[...] apreender o objeto de estudo em seu contexto, com base no que lhe é específico, ou seja, da totalidade social da qual é parte, ou seja, abordá-lo com uma particularidade histórica" (CARVALHO, 2013, p. 429). Com isso, conforme propõe Carvalho (2013), essa apreensão nos possibilitaria um melhor entendimento e dimensão das realidades e reflexos das formações ofertadas no município, ao longo do período 2010-2021, em um contexto em que a cultura digital já era presente, e de como as formações refletiram na realização das atividades de ensino não presenciais, durante a pandemia.

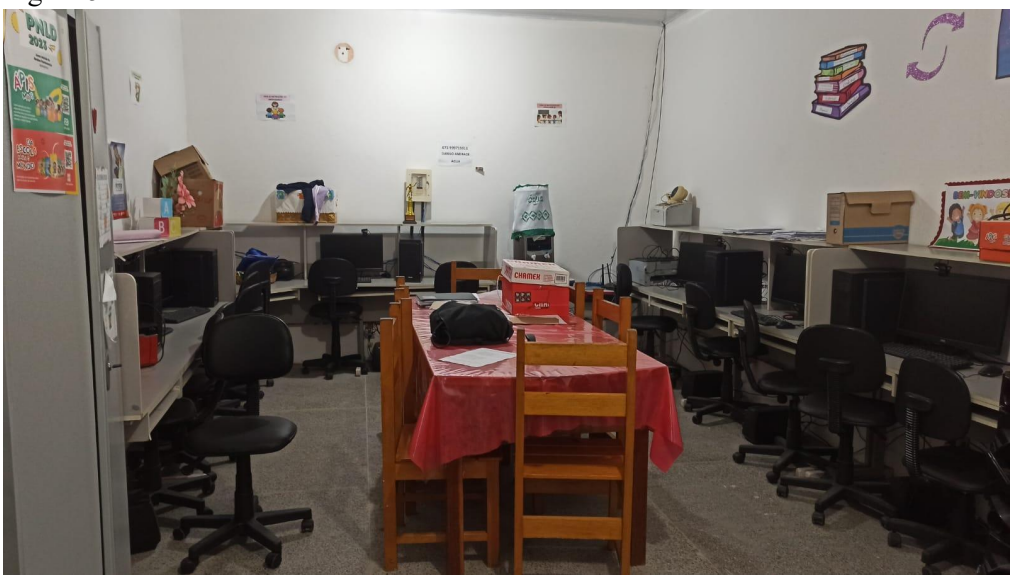
A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Educar e Escola Municipal Aprender. A primeira escola está situada em um bairro da cidade de Canavieiras-BA, oferta a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2022, esta instituição teve 297 alunos matriculados entre Educação Infantil, Anos Iniciais do Fundamental e EPJAI, com funcionamento nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Em relação à infraestrutura e equipe, possui 7 salas de aula, doze 12 turmas, 11 professoras/es. Destas/es, 4 são contratadas/os e 7 efetivas/os, em exercício na sala de aula; além disso, há 1 diretora e 1 coordenadora pedagógica.

---

[15] Número com base na folha de pagamento do mês de maio do ano de 2022. Pode haver variação ao se considerar outros meses, devido a afastamento de alguns/as profissionais, como nos casos de licença.

A instituição possui ainda sala de recursos multifuncionais, biblioteca, pátio descoberto, refeitório, banheiro, laboratório de informática, não possui banheiro adaptado para Educação Infantil, quadra de esporte nem parque infantil (INEP, 2019). Segundo informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação, no mês de abril de 2022, a escola foi contemplada com dez 10 computadores, 8 monitores, 8 *nobreak*, 2 impressoras e 2 roteadores para reativação do laboratório de informática.

Figura 5 - Laboratório de informática da Escola Educar



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

Essas aquisições foram realizadas com recurso complementar do VAAT[16], novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a conexão de internet foi estabelecida com repasses financeiros do Programa de Inovação Educação Conectada [17], que, de acordo com o Art. 4º do Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, são destinados a:

a) Contratação de serviço de acesso à internet;

b) Implantação de infraestrutura para distribuição do sinal de internet nas escolas;

c) Aquisição ou contratação de dispositivos eletrônicos;

d) Aquisição de recursos educacionais digitais ou suas licenças" (BRASIL, 2017, n.p.).

[16] Valor Anual Total por Aluno - VAAT: parâmetro para cálculo de distribuição de recurso complementar da União aos municípios.

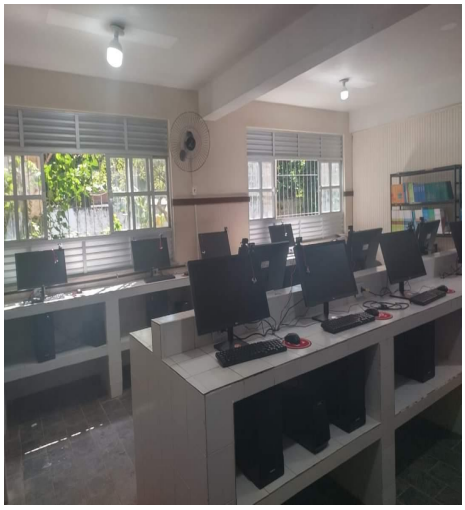
[17] Programa do Ministério da Educação voltado para universalização da internet nas escolas públicas da educação básica. Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/. Acesso em: 12 ago. 2022.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2021, a escola recebeu do programa R$ 3.328,00 (três mil e trezentos e vinte e oito reais) destinados à contratação de serviços de internet e aquisição de dispositivos.

A segunda escola pesquisada está localizada em uma das principais ruas do centro da cidade, foi municipalizada em 2015, a partir de um convênio do programa de parceria educacional com o Estado da Bahia. Ela oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) e, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, em 2022, 1.271 matrículas foram registradas, com funcionamento nos três turnos, 14 salas de aula, 39 turmas e 48 professoras/es, sendo 27 efetivas/os, em exercício na sala de aula, e 21 contratadas/os. A gestão da escola é composta por professoras efetivas da rede: 1 diretora, 2 coordenadoras pedagógicas e 2 vice-diretoras.

A escola possui sala para professoras/es, biblioteca, quadra de esportes, refeitório, banheiro e não possuía laboratório de informática nem sala de recursos multifuncionais (INEP, 2019). Segundo relato das/os professoras/es durante a realização das entrevistas, a escola já foi contemplada anteriormente com laboratório de informática, mas não tivemos acesso a informações referente ao período nem o que motivou a sua desativação.

Figura 6 - Laboratório de informática da Escola Aprender



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

No mês de maio de 2022, o responsável pelo setor de Tecnologia da Informática (TI) nos forneceu a relação das escolas municipais contempladas com equipamentos para instalação de laboratórios de informática, tendo sido entregue no mês de abril de 2022 à Escola Aprender 13 computadores, 10 monitores, 2 impressoras, 10 *nobreak*, 2 roteadores. Importante destacar que a escola também é beneficiada com repasses financeiros do Programa Educação Conectada,

destinados à contratação de serviço de internet e demais equipamentos necessários à conectividade da escola.

Os participantes da pesquisa são as/os professoras/es com vínculo efetivo que trabalham nessas duas escolas. Optamos pelas/os efetivas/os por considerarmos que teriam maior probabilidade de terem participado das formações continuadas, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação ou através de parceria dela com o MEC, dentro do recorte temporal de 2010 a 2021. Com isso, apresentamos como critério de exclusão aquelas/es que não pertenciam ao quadro efetivo da rede.

Na Escola Educar, das 7 professoras/es efetivas/os em exercício na sala de aula, 1 aceitou participar da pesquisa, as demais justificaram o não aceite em decorrência das demandas do trabalho e questões pessoais. **Na Escola Aprender,** das/os 27 professoras/es efetivas/os em exercício na sala de aula, 21 professoras/es aceitaram, porém tivemos 1 desistência e desconsideramos 1 participação, pois a professora só passou a atuar na escola em 2022.

Outra participante convidada para a pesquisa foi uma coordenadora pedagógica que atua na Secretaria Municipal de Educação desde 2021; contudo, antes dessa função, trabalhava na rede de ensino como professora efetiva nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma das instituições pesquisadas. Sua participação justifica-se porque notamos indícios de que ela possuía conhecimento sobre a oferta das formações continuadas, o que poderia contribuir para a produção dos dados.

Importante destacar que para todos/as participantes da pesquisa **adotamos nomes fictícios**, com vistas à preservação das suas respectivas identidades; optamos por utilizar o prenome de mulheres e homens que fizeram história no campo das pesquisas científicas, no caso especial das mulheres, também como forma de referenciar o protagonismo feminino e contribuições para os avanços na sociedade, nos diversos tempos históricos.

Consideramos no processo de produção dos dados a análise de documentos, uma vez que compreendemos, com base em Chizzotti (2000, p. 18), que:

> Quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentadas. A reunião delas é indispensável para se conhecer o que já foi bem investigado, o que falta investigar, os problemas ainda controversos, obscuros, inadequadamente estudados ou que ainda persistem, reclamando novos estudos.

Dessa maneira, após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, no mês de dezembro de 2021, no mês seguinte, janeiro de 2022, por meio de ofício destinado ao Secretário de Educação do município, solicitamos acesso aos seguintes documentos:

- ✓ Convênios;
- ✓ Relatórios semestrais/anuais da rede municipal de ensino, com vistas à identificação das formações continuadas ofertadas entre 2010 e 2021;
- ✓ Fichas de frequência dessas formações, com nomes das/os professoras/es e os formadores participantes;
- ✓ Outros, como propostas pedagógicas, manuais e materiais dos cursos, visando à análise do desenho pedagógico, organização, objetivos, conteúdo/s e metodologia.

Iniciamos nosso trabalho no campo com a intenção de analisar os documentos acima listados e só depois dessa etapa realizar as entrevistas com as/os professoras/es; partimos do pressuposto de que, com essa análise inicial, seria possível identificar os profissionais que participaram das formações continuadas, considerando que tínhamos estabelecido como critério de exclusão aqueles/as professoras/es que não participaram de, ao menos 50% (cinquenta por cento), das formações ofertadas no período de 2010 a 2021. Contudo, não tivemos acesso aos documentos solicitados e decidimos realizar a entrevista com todas/os professoras/es que aceitaram participar da pesquisa.

No mês de maio 2022, a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação disponibilizou para nós um documento que trata de uma proposta voltada para um Centro Tecnológico de Apoio e Formação Educacional que, conforme relatado por ela, durante a entrevista que nos foi concedida, a proposta será convertida em um laboratório de informática, devendo ser utilizado para a formação das/os professoras/es e uso da comunidade. Ainda foi relatada a existência de uma proposta para os laboratórios nas escolas municipais; contudo, após diversas idas à Secretaria Municipal de Educação e tentativas de acesso, não nos foi disponibilizado o documento.

Importante destacar que a análise dessa proposta contribuiu para a construção do nosso produto educacional, visto que ela possibilitou conhecer as concepções para formação continuada e uso das TDIC da rede de ensino do município de Canavieiras. Nesse processo inicial da pesquisa, aproveitamos para analisar o Projeto Político Pedagógico das escolas, o que oportunizou registrar nossas primeiras impressões relacionadas ao modo como as tecnologias digitais estão expressas no documento sobre a formação para o escolar.

Em decorrência da limitação de acesso aos documentos, no que tange aos registros e informações sobre as formações, solicitamos às/aos participantes da pesquisa certificados das formações que cursaram com temática específica sobre as TDIC, a fim de obtermos informações mais concretas quanto ao que efetivamente foi cursado por elas/es.

Buscamos também informações sobre o Núcleo de Tecnologia (NTE), localizado no município de Itabuna, mais próximo de Canavieiras, com o objetivo de identificar possíveis parcerias para a oferta de formações na rede municipal de ensino. Contudo, não conseguimos acesso uma vez que os Núcleos da rede estadual da Bahia tiveram suas atividades encerradas no ano de 2015, conforme já mencionamos no capítulo anterior.

No mês de janeiro de 2022, visitamos as duas escolas para apresentar a pesquisa às equipes gestoras. A **Escola Aprender** estava passando por uma reforma e as atividades administrativas e pedagógicas foram realocadas para uma escola vizinha e conversamos com as duas coordenadoras pedagógicas, tanto a do turno diurno quanto a do noturno. Na **Escola Educar,** nosso primeiro contato foi com a diretora da instituição e, posteriormente, com a posse da coordenadora pedagógica, passamos a dialogar diretamente com ela.

Em ambas as escolas fomos recebidas de maneira solícita e com abertura para diálogo, aspecto que viabilizou o desenvolvimento de uma escuta ativa, mútua, pela qual as coordenadoras e a diretora compartilharam o que foi proposto em termos de uso das TDIC nas atividades não presenciais.

Importante destacar que, a partir da Resolução nº 003/2021, do Conselho Municipal de Educação do município de Canavieiras, foram autorizadas a realização das atividades semipresenciais nas escolas e, com isso, algumas instituições retornaram às atividades nesse formato, no mês outubro de 2021. O retorno totalmente presencial ocorreu apenas no ano de 2022. Na **Escola Aprender,** o retorno 100% presencial ocorreu em março e, na **Escola Educar,** no mês de abril 2022.

Apresentamos a pesquisa, os objetivos, justificativa e os aspectos metodológicos como os instrumentos que seriam utilizados, bem como a proposta inicial da construção do produto educacional com as/os professoras/es participantes da pesquisa. De modo geral, as equipes gestoras demonstraram entusiasmo com o estudo, em especial com o produto educacional, transpareceram considerar que contribuiria para o uso das tecnologias nas escolas e comprometeram-se em contribuir com o que fosse necessário.

Nesse encontro, solicitamos um momento em suas reuniões com os/as professores/as para fazer também a apresentação e convidá-las/os para participar voluntariamente da pesquisa. As equipes gestoras responderam que o momento propício seria na jornada pedagógica, no dia em que as reuniões ocorreriam nas escolas. Como ainda não havia uma data definida para a realização da jornada pedagógica, combinamos de retornar posteriormente para confirmar o período em que seria realizada, assim como o dia e horário que seriam disponibilizado para o nosso diálogo com as/os professoras/es.

Com a permissão das gestoras das Escolas Aprender e Educar, apresentamos a pesquisa às/aos professores/as no período da jornada pedagógica, realizada nos dias 17 e 18 de fevereiro de 2022, presencialmente, nas suas respectivas instituições. Na oportunidade, esclarecemos as dúvidas iniciais como, por exemplo, a duração da pesquisa, se a participação de formações ofertadas por outras instituições viabilizaria a participação no estudo, entre outras. Com isso:

> Destacamos como importante a apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos. Trata-se de estabelecer uma situação de trocas. Os grupos devem ser esclarecidos sobre possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. (CRUZ NETO, 1994, p. 55).

Na Escola Educar, apesar dos esforços da Coordenadora Pedagógica, para incentivar a participação das/os professoras/es, tivemos menos abertura e adesão das/os profissionais. Na Escola Aprender, embora uma parcela não tenha demonstrado interesse em participar, tivemos professoras/es que voluntariamente aceitaram contribuir para a pesquisa. Após a apresentação e esclarecimento das possíveis dúvidas, disponibilizamos uma lista de frequência impressa, solicitando nome completo, endereço eletrônico e número de telefone, com o objetivo de estabelecer contato individual com aquelas/es que concordaram incialmente em participar.

Ainda nessa reunião, disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para leitura e assinatura daquelas/es que concordaram incialmente em participar da pesquisa: na **Escola Aprender,** 7 professoras/es; e, **na Escola Educar,** 1 docente. Posteriormente, o quantitativo geral de participantes aumentou em decorrência das idas à escola, realizadas ao longo dos meses seguintes. Assim, conseguimos mobilizar mais docentes, totalizando vinte 20 professoras/es participantes da pesquisa.

Nos meses seguintes, voltamos a conversar com a coordenação da escola Aprender e identificamos os horários das aulas das/os professoras/es que não estavam presentes na Jornada Pedagógica, para que pudéssemos apresentar-lhes a pesquisa. Com isso, fizemos diversas visitas à escola nos três turnos de funcionamento, ao longo do mês de março, para conversar com elas/es.

Na Escola Educar, no mês de março de 2022, a coordenadora disponibilizou um momento em uma reunião pedagógica para planejamento, para reiteramos o convite aos/os professoras/es para participar da pesquisa. Infelizmente, não tivemos sucesso em nossa segunda tentativa, as/os professoras/es alegaram muitas demandas do trabalho e questões pessoais a resolver.

Retornamos às escolas presumindo que algumas/alguns professoras/es que estavam presentes na Jornada Pedagógica inicialmente não aceitaram participar da pesquisa por causa

do cenário de dúvidas e incertezas vivenciado por elas/es na realização das atividades de ensino não presenciais e com o início das aulas semipresenciais e presenciais, ocasionando tensão e o não aceite. Com isso, consideramos que, no primeiro momento em que apresentamos a pesquisa, esse contexto não favoreceu a adesão das/os professoras/es para a participação da pesquisa e como nem todas as/os professoras/es estavam presentes, entendemos ser necessário dialogar em outro momento com elas/es, bem como com os que, inicialmente, não se dispuseram a participar do estudo. Importante enfatizar que em todos os momentos que visitamos as escolas destacamos a importância da pesquisa para as discussões na rede pública municipal de ensino sobre a formação de professoras/es para o uso das TDIC.

Diante disso, após essa etapa inicial, demos continuidade à pesquisa de campo e a aplicação dos instrumentos definidos para produção dos dados: o questionário e as entrevistas semiestruturadas que iremos detalhar a seguir.

2.2 Quanto à aplicação dos questionários

Esse instrumento teve como objetivo "[...] contribuir para delimitar o problema de estudo e a informação coletada" (RICHARDSON, 2012, p. 89). De acordo com o autor, uma das funções do questionário é descrever características de indivíduos ou de grupos. Os questionários podem ser classificados como questionário de perguntas abertas, de perguntas fechadas e de perguntas fechadas e abertas. A escolha do tipo de questionário a ser construído precisa levar em consideração as finalidades pretendidas. O questionário de perguntas fechadas "são aqueles instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas" (p. 191); e o de perguntas abertas "[...] caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações" (p. 192), são indicados para respostas que requerem maior "[...] elaboração das opiniões do entrevistado" (p. 193).

Optamos por um questionário com perguntas fechadas e abertas; pois, com esse instrumento, buscamos construir os dados iniciais das/os participantes da pesquisa, considerando o perfil profissional, conectividade, assim como algumas questões específicas relacionadas ao trabalho no período da pandemia, como informações iniciais acerca das formações continuadas para as TDIC, recursos utilizados e aquisições para atividades realizadas durante esse período. Além disso, optamos por construí-lo no *Google Forms,* um recurso que permite ao usuário criar formulários online pelo celular ou computador, que pode ser elaborado de forma coletiva e colaborativa, a distância ou todos reunidos no mesmo lugar, conectados a

um computador. O *Google Forms* é utilizado para diversos fins: pedagógico, acadêmico, científico, entre outros, e tem sido utilizado cada vez, em função das possibilidades oferecidas para a construção e organização dos dados. Além disso, a utilização dessa ferramenta permite aos participantes responder o questionário em qualquer lugar.

No dia 24 de fevereiro de 2022, encaminhamos para as/os professoras/es, via *WhatsApp* e individualmente, o link para acesso ao questionário no *Google Forms* (Anexo C). Além disso, ele também foi disponibilizado de forma impressa, para que os participantes pudessem escolher, de acordo com a preferência e familiaridade com o *Google Forms*. O questionário ficou disponível para recebimento de respostas até dia 30 de maio de 2022, período em que, com frequência, retornamos às escolas, a fim de reiterar o convite às/aos docentes para a participação da pesquisa.

Ao final, das/os 20 professoras/es participantes da pesquisa, 6 optaram por responder o questionário impresso, na escola; as/os demais, 14 participantes, responderam pelo *Google Forms.* A **Escola Aprender** teve um número maior de participantes, 19, e a **Escola Educar**, 1 professora.

Entre os meses de fevereiro e abril de 2022, ao passo que as/os professoras/es respondiam o questionário, agendávamos presencialmente ou via *WhatsApp* a entrevista semiestruturada (Anexo D), que foram realizadas de forma individual com as/os professoras/es, na escola, de acordo com a disponibilidade delas/es ou online, via *Google Meet.* A seguir, apresentamos os caminhos percorridos no que tange à realização dessas entrevistas.

2.3 Quanto às entrevistas

A entrevista é considerada umas das principais técnicas para construção de dados, tendo entre suas principais vantagens o levantamento de informações desejadas sobre vários temas, de forma rápida e acessível (LUDKE; ANDRÉ, 2018). Com isso, tivemos o intuito de produzir dados sobre as duas realidades de forma mais aprofundada, acerca das relações estabelecidas entre as formações e as demandas para as atividades de ensino no contexto do pandêmico, no que tange ao uso das TDIC e às condições objetivas de trabalho. Para construção de dados que nos possibilitassem analisar os reflexos das formações e as experiências das/os professoras/es, vislumbrando traçar novos caminhos para as formações continuadas de professoras/es da educação básica no município, para o uso das TDIC. Nesse caso, consideramos importante destacar que a entrevista possibilita:

> [...] obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (CRUZ NETO, 1994, p. 57).

Assim, entre os meses de março e maio de 2022, agendamos e realizamos as entrevistas semiestruturadas (Anexo D), de forma individual, com as/os 20 professoras/es. Inicialmente, havíamos previsto que elas aconteceriam via *Google Meet,* inclusive em decorrência das medidas para distanciamento físico devido à pandemia, contudo as atividades presenciais já haviam sido retomadas e, nesse caso, apenas duas 2 professoras/es optaram por realizar *online,* pelo *Google Meet*. As demais aconteceram presencialmente, nas respectivas escolas. Em ambas as situações os encontros foram gravados mediante autorização prévia dos/as participantes e tiveram duração média de 15 a 40 minutos.

Importante registrar que em alguns casos tivemos que remarcar várias vezes as reuniões em decorrência de imprevistos vivenciados pelas/os participantes, por exemplo, mudança de horário de aula, visto que as aulas ainda estavam com carga horária reduzida, devido à falta de professoras/es e alteração dos horários das aulas, bem como outros imprevistos. Com isso, mesmo quando havíamos agendado com antecedência, adotamos a estratégia de encaminhar uma mensagem no dia anterior confirmando o dia e horário e chegávamos pelo menos com uma 1 hora de antecedência à escola.

No caso da única professora da Escola Educar que aceitou participar da pesquisa, por escolha dela, que estava em gozo de licença prêmio, a entrevista ocorreu na sua casa, no dia 3 de maio de 2022, pois ela não possuía familiaridade com o *Google Meet*.

Para além da entrevista, pensamos inicialmente em realizar observação nas escolas pesquisadas; todavia verificamos que os dados construídos com o questionário e as entrevistas seriam suficientes para as análises e, por isso, optamos por não fazer a observação. Além disso, importante destacar que desde o início os/as professoras/es manifestaram resistência para participar e um dos argumentos que utilizamos para convencê-los foi garantir que se tratava apenas de responder um questionário e conceder a entrevista.

Quanto à entrevista com a coordenadora pedagógica que atuava na Secretaria Municipal de Educação, no mês de março de 2022, entregamos um ofício solicitando uma reunião com ela, momento em que apresentaríamos a pesquisa, os instrumentos para construção dos dados e o convite para que nos concedesse a entrevista semiestruturada. Esta foi realizada no mês de abril de 2022, após a assinatura do TCLE. A critério da participante, aconteceu de forma presencial, na sua sala de trabalho e durou 23min35s. Foi gravada, mediante autorização prévia,

e os critérios éticos de preservação da identidade foram garantidos. Buscamos, com esse instrumento (Anexo E), obter informações acerca da atuação do município e em relação às formações continuadas para uso das TDIC, a exemplo de como as/os professoras/es foram mobilizadas/os a participarem, e as estratégias criadas pelo município para garantir as condições de trabalho durante a realização das atividades não presenciais.

2.4 Análise dos dados

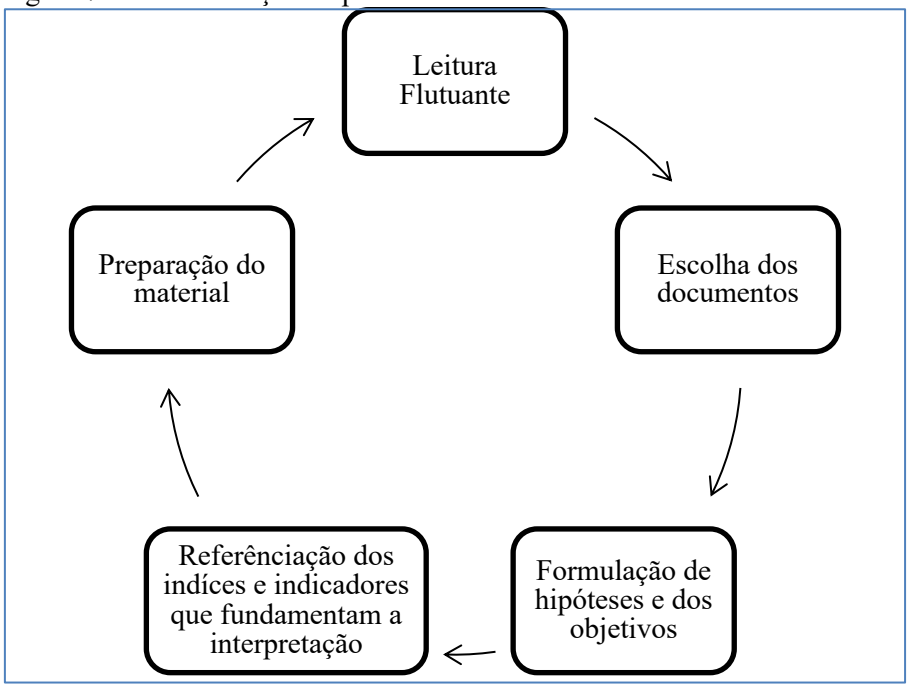
O estudo dos dados deu-se com base na análise de conteúdo qualitativa, fundamentada em Bardin (2011) e em Moraes (1999). Essa escolha possibilitou-nos compreender os significados e percepções das/os participantes em relação ao objeto investigado. Como expressa Bardin, a análise de conteúdo é compreendida como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Essa concepção de análise de conteúdo é organizada, portanto, conforme as seguintes fases: a pré-análise; exploração do material; codificação e categorização; tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

Na primeira fase, a pré-análise, ocorre a escolha e organização dos documentos que fazem parte do *corpus* de análise, sendo ela composta por ações que estão ligadas entre si, de forma não sucessiva, conforme mostra a Figura 7:

Figura 7 - Sistematização da pré-análise dos dados



Fonte: elaborado pela autora, com base nas reflexões de Bardin (2011).

Iniciamos a pré-análise com a escolha e organização dos documentos que fizeram parte do *corpus* da análise (entrevistas transcritas, certificados disponibilizados pelas/os professoras/es, proposta do Centro Tecnológico de Apoio e Formação Educacional). Organizamos os documentos impressos e digitalizados, identificamos em uma planilha dados como fonte, datas de coleta, datas da realização das entrevistas, horário, duração e editamos as transcrições das entrevistas de forma a terem o mesmo padrão de formatação e organização.

Realizamos a leitura flutuante das transcrições e, posteriormente, dos documentos (proposta do Centro Tecnológico de Apoio e Formação Educacional e certificados nas versões digitais), para alcance das primeiras impressões, como: identificar as formações cursadas e ofertadas na rede municipal, com vistas à organização e criação dos códigos a serem utilizados na análise, em atendimento aos objetivos da pesquisa. Esse processo possibilitou a definição do *corpus* de análise que se deu com base nas regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade.

Para Bardin (2011), a regra de exaustividade e não seletividade refere-se ao uso dos documentos que fazem parte do corpus de análise como um todo, sendo fiel ao que de fato é apresentado; a regra da representatividade significa delimitar a amostra desde que seja necessário e no nosso caso trabalhamos com as entrevistas e os demais documentos em sua totalidade; a regra da homogeneidade, segundo a qual "os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiadamente singularidade fora destes

critérios" (BARDIN, 2011, p 128). Em relação à regra da pertinência, os documentos precisam ser fonte de informações pertinentes ao objeto de análise.

Na fase de exploração do material, seguimos os procedimentos de codificação manual; incialmente realizamos com os materiais nas versões digitalizadas e posteriormente impressa. Foram realizadas leituras e destaque de trechos (unidades de análise ou unidades de registro); as "[...] unidades podem ser tanto palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma íntegra" (MORAES, 1999, p. 5). Nesse caso, trabalhamos com as unidades de registro temática.

A definição e seleção das unidades de registro podem se dar a partir de uma das regras de enumeração: presença ou ausência; frequência; frequência ponderada; intensidade; direção; ordem e ocorrência (BARDIN, 2011). Como citado, trabalhamos com análise de conteúdo qualitativa e, com isso, optamos pela regra de enumeração (presença), por compreendermos que "o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência – sempre que realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual" (BARDIN, 2011, p. 146).

Assim, utilizamos como regra a presença dos temas a partir das semelhanças semânticas dos enunciados, organizamos e agrupamos inicialmente os trechos que apresentavam mensagens com temas analisados em uma planilha. O processo de tabulação e construção dos códigos aconteceu a partir do que era apresentado nas unidades de registro e de acordo com a literatura especializada, o que ocorreu de forma manual em ambos os documentos e instrumentos utilizados para construção de dados (entrevistas, certificados, manuais e projeto do Centro Tecnológico de Apoio e Formação Educacional. Posteriormente, realizamos releituras dos documentos impressos, destacamos com cores diferentes, recortamos e reorganizamos os trechos, para verificação da sua relação e pertinência para a pesquisa e redefinição dos códigos (MORAES, 1999).

Quadro 1 - Temas iniciais

Temas	Aspectos observados
2 Aquisições realizadas	Relatos das/os professoras/es quanto aos recursos e aquisições realizadas em decorrência das demandas das atividades não presenciais.
2.1 Recursos utilizados	Destacamos os trechos quanto aos recursos tecnológicos digitais utilizados pelas docentes na mediação pedagógica. Exemplo: *Youtube, Google Classroom*, entre outros.
2.1.1 Práticas desenvolvida e TDIC na pandemia	Falas sobre as práticas e uso dos recursos utilizados nessas práticas pedagógicas.
2.2 Justificativa	Agrupamos os trechos que evidenciavam quais fatores levaram as/os professoras/es a realizar determinadas práticas e recursos.
2.3 Condições de trabalho na pandemia	Nesse tema, realizamos os agrupamentos dos relatos e análises das/os docentes quanto às condições de trabalho no contexto pandêmico. Foram destacadas carga horária, adoecimento, autofinanciamento, entre outros. No caso da entrevista com a coordenadora, agrupamos trechos que evidenciassem como a Secretaria de Educação tratou das condições nesse contexto.
2.3.1 Dificuldades e desafios nas atividades de ensino	Respostas relacionadas às dificuldades enfrentadas na realização das atividades que, na maioria das vezes, estiveram relacionadas à condição de acesso das/os alunas/os.
2.3.2 Estratégias	Quais as estratégias as/os professoras/es adotaram para buscar responder os desafios enfrentados? Quais estratégias a Secretaria de Educação propôs?
2. 4 Suporte na escola	Percepções das docentes quanto a atuação da escola.
2. 4.1 Suporte Secretaria de Semed	Como as/os professoras/es analisam a atuação da secretaria em termos de atuação nesse contexto.
2.5 TDIC na escola- equipamentos	Reflexões das/os professoras/es sobre o uso das TDIC e equipamentos nas escolas, condições de acesso, de conectividade e de uso das tecnologias durante a pandemia.
3. Formações institucionais (ofertadas na rede)	Agrupamos as formações cursadas na rede, evidenciadas pelas professoras/es e apontadas pela coordenação em termos de oferta da rede municipal de ensino.
3.1 Outras formações	Outras formações cursadas pelas/os professoras/es entre 2010 e 2021 para o uso das TDIC nas atividades de ensino, a partir das falas das/os professoras/es e certificados
3.1.1 Contribuições das formações	Relatos quantos às contribuições das formações para realização das atividades não presenciais.
4 Concepção proposta formação e as TDIC	Percepções das/os professoras/es em relação às formações continuadas cursadas e como uma proposta ideal para o uso das TDIC.
4.1 Concepção de uso das TDIC	Reflexões sobre as possibilidades para o uso das TDIC nas escolas e nas atividades.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Assim, a partir dessa primeira organização, realizamos várias releituras para a codificação que ocorreu a partir da identificação das temáticas e em atendimento aos objetivos da pesquisa. Buscamos reorganizar e agrupar, com base nas falas das/os professoras/es, suas percepções acerca das formações cursadas e ofertadas na rede, as concepções e anseios quanto à oferta de formações, os reflexos na realização das atividades de ensino não presenciais e uso das TDIC nestas atividades, bem como as condições do trabalho docente, de acesso, de conectividade e de uso das tecnologias nas escolas e na pandemia, tendo em vista as suas vivências e experiências, antes e durante a pandemia, e a realização das atividades não presenciais. Na entrevista da coordenadora, destacamos as unidades de análise que apresentavam questões referentes à atuação do município, formações continuadas para uso das TDIC e as condições de trabalho e de uso.

Nos certificados dos cursos, pelos temas das formações cursadas, buscamos estabelecer possíveis relações com as concepções e contribuições evidenciadas pelas/os professoras/es, no decorrer das entrevistas. Em relação à análise da Proposta do Centro Tecnológico de Apoio e Formação Educacional Municipal, procuramos analisar o que apresenta quanto à formação continuada e uso das TDIC nas atividades de ensino da rede municipal.

Quadro 2 - Agrupamento e reorganização dos temas e códigos

Códigos	Aspectos observados
1 Formações cursadas	Agrupamos aspectos relacionados às formações cursadas e ofertadas, ao modo como avaliam e as contribuições para a realização das atividades, a partir do que foram evidenciados separadamente: nas falas, nos certificados e na Proposta do Centro, direcionados a uma perspectiva de treinamento ou capacitação para o uso instrumental das tecnologias.
1.1 treinamento/capacitação	
1.2 Formação e reflexão	Agrupamos aspectos relacionados às formações, ao modo como as/os avaliam e as contribuições para a realização das atividades, a partir do que foram evidenciados separadamente: nas falas, nos certificados e na Proposta do Centro, que trazem indícios de temas e discussões sobre as tecnologias digitais na educação e sua apropriação em diálogo com as dimensões teóricas, práticas, conceituais mais críticas.
2 Condições infraestruturais e de acesso	Agrupamos aspectos das falas das professoras/es quanto às condições de uso das TDIC nas escolas, por parte das/os alunas/os no contexto pandêmico e os reflexos disso como um dos desafios enfrentados pelas/os professoras/es.
2.1 condições nas escolas 2.2 condições nos domicílios	
3 Condições de trabalho docente	Agrupamos questões apontadas quanto às condições de trabalho docente no contexto pandêmico: carga horária, adoecimento, autofinanciamento, suporte recebido pelas/os professoras/es na rede municipal, na escola.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir dos temas, criamos os códigos e subcódigos, que depois foram agrupados conforme o quadro acima, possibilitando, a partir do referencial teórico, o processo de categorização a posteriori, criação das categorias e subcategorias, compreendida como "[...] um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles" (MORAES, 1999, p. 6). A categorização se deu a partir dos critérios de homogeneidade, exclusão mútua, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, conforme propõe Moraes (1999). A partir desses critérios, construímos três categorias:

Quadro 3 - Categorias de análise

Categorias	Temáticas abordadas
1 Formação para uso das TDIC	1.1 Formação técnica *versus* formação e reflexão 1.2 Formação contínua e acompanhada: diálogos com as redes e nas redes
2 Problemas infraestruturais das escolares para o uso das TDIC	2.1 Condições de acesso e impactos da exclusão tecnológica digital das/os alunas/os 2.2 Condições infraestruturais nas escolas
3 Condições para o trabalho docente	3.1 Sobrecarga de trabalho e responsabilização 3.2 Autofinanciamento 3.3 Adoecimento docente

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Após a definição e organização das categorias, realizamos o tratamento dos resultados e interpretação dos dados, que são discutidos nos próximos capítulos, com base no nosso referencial teórico, com o qual problematizamos, a fim de buscar compreender o fenômeno estudado. No terceiro capítulo, discutiremos a categoria "Formação para uso das TDIC e no quarto, as categorias "Problemas infraestruturais das escolares para o uso nas TDIC" e "Condições para o trabalho docente".

2.5 Produto educacional

Como resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação - PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz e em atendimento à Resolução nº 15 de 2019, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, elaboramos diretrizes para a construção de uma proposta de formação continuada para professoras/es da rede pública municipal de Canavieiras-BA, (Apêndice A), tendo como objetivo o uso das tecnologias digitais pelas(os) docentes em suas práticas escolares. Essas diretrizes partiram das demandas desses profissionais, considerando a realidade das instituições

de ensino.

Para construção do produto educacional, inicialmente, os encontros seriam realizados entre os meses de novembro e dezembro de 2022. Contudo, como as/os participantes estavam bastante atarefados com as atividades inerentes ao encerramento do ano letivo, optamos por realizar no período da Jornada Pedagógica, no ano de 2023. A reunião chegou a ser marcada para ser realizada nesse momento da escola, contudo foi desmarcada devido ao adiamento do referido evento na rede municipal e do início do ano letivo.

Tendo em vista as incertezas quanto ao início do ano letivo e prazo para finalização da pesquisa, resolvemos definir nova data com as/os professoras/es. Para isso, foi preciso realizar uma consulta prévia, por ligação telefônica, com os participantes para verificar o melhor dia e horário, com intuito de garantir maior número de participantes. Assim, após a consulta, agendamos os encontros para o dia 28 de fevereiro de 2023, nos turnos matutino e vespertino.

Foram convidadas/os as/os professoras/es participantes da pesquisa, uma representante da Secretaria Municipal da Educação (SEMED), do Conselho Municipal da Educação (CME), e do Sindicato das/os Trabalhadores da Educação do Estado da Bahia (APLB). Formalizamos o convite via ofício para os representantes da SEMED, CME e APLB, e para as/os professoras/es participantes da pesquisa encaminhamos mensagens via *WhatsApp*. É importante destacar que reforçamos o convite na véspera do encontro, por mensagens encaminhadas pela referida rede social.

Foram realizados dois encontros no dia 28 de fevereiro de 2023, com as/os professoras/es e com uma representante do Sindicato das/os Trabalhadores da Educação do Estado da Bahia (APLB). Os encontros tiveram duração de 3 horas cada, registrados em áudio, imagens e anotações. Apresentamos os objetivos da pesquisa, o percurso metodológico e discutimos os dados construídos com a pesquisa, ao passo que também refletíamos sobre a relevância da formação continuada das/os professoras/es, para o trabalho com as tecnologias digitais nas escolas e, por fim, a construção das diretrizes para esta formação.

De modo geral, apesar do grupo pequeno, as/os participantes estiveram durante todo o momento do encontro bastante engajados e participaram das discussões com entusiasmo, analisando os desafios, necessidades e potencialidades quanto à formação na rede.

Com isso, almejamos contribuir para as discussões e elaborações de formações continuadas na rede municipal de ensino no município de Canavieiras-BA a fim de viabilizar o uso das tecnologias digitais em uma perspectiva mais crítica e autoral.

3 IMPLICAÇÕES DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE CANAVIEIRAS

Neste capítulo, analisamos as formações continuadas para o uso das TDIC ofertadas pela rede de ensino do município de Canavieiras, cursadas pelas/os professoras/es, no período de 2010 a 2021, e os reflexos dessas formações para a realização das atividades de ensino no período pandêmico – 2020 a 2021.

Dessa forma, organizamos o capítulo em dois tópicos. No primeiro, **Trilhas formativas e concepções de formação de professoras/es,** discutimos sobre as formações ofertadas e cursadas pelas/os professoras/es para o uso das TDIC na rede pública municipal, problematizamos a concepção de formação continuada destas/es profissionais e a proposta da Secretaria Municipal de Educação para implementação de um centro de apoio e formação educacional. No segundo, **Percepções docentes das formações e usos da TDIC: potencialidades da cultura digital**, analisamos as formações cursadas pelas/os professoras/es, se elas contribuíram ou não para que essas/es profissionais realizassem as atividades no formato não presencial e as experiências formativas com as redes e nas redes, entre elas/es e alunas/os.

3.1 Trilhas formativas e concepções de formação de professoras/es

A formação continuada para professoras/es vem sendo discutida a partir de diversas vertentes, concepções, abordagens e bases teórico-filosóficas. Além disso, sofre influência do cenário internacional, econômico, político e científico, que reflete e reverbera na implantação de políticas públicas educacionais, com vistas a atender agendas que são construídas com e pelos organismos internacionais, em prol da tão discutida “qualidade do ensino”.

Nesse sentido, a formação continuada para o uso das tecnologias digitais nas atividades de ensino é influenciada pelos diferentes contextos e projetos de sociedade em vigência e em disputa, uma vez que a inserção das tecnologias na educação tem se dado a partir da possibilidade de viabilizar a melhoria da qualidade da educação, exercício da cidadania e formação para o mundo do trabalho. Na contemporaneidade, as discussões sobre a formação das/os professoras/es quanto ao uso das TDIC têm se dado em defesa de uma formação que viabilize a construção de práticas de ensino autorais e em diálogo com as potencialidades das práticas das culturas digitais.

As políticas públicas educacionais para inserção das tecnologias nas escolas têm se dado com ênfase na infraestrutura tecnológica e na perspectiva de treinamento, da oferta de formações técnicas e instrumentais, que compreendem as tecnologias como ferramentas auxiliares e não viabilizam as condições para provocar a autoria das/os professoras/es e para a interlocução, por exemplo, com o que se produz com as culturas digitais (MIDLEJ; PRETTO; BONILLA, 2015; PRETTO; PASSOS, 2017; PRETTO, 2017; ALMEIDA, 2016).

Compreendemos as culturas digitais como formas e práticas plurais, no ciberespaço, de acesso, produção e socialização de informações, com sentidos múltiplos para seus praticantes, marcadas pela horizontalidade do acesso, produção de informação e práticas comunicacionais, tendo como princípios a colaboração e democratização (LUCENA; OLIVEIRA, 2014; PRETTO, 2015; LUCENA, 2016; LEMOS, 2019).

Além dos autores citados, Midlej, Pretto e Bonilla (2015) e Pretto e Passos (2017), muitos outros têm contribuído para a construção de um campo de discussões acerca da educação com as TDIC, a partir do potencial de criação e autoria das/os professoras/es e alunas/os imersos nas culturas digitais. Com isso, torna-se imprescindível construir análises a partir das experiências vivenciadas pelas/os professoras/es nas escolas e as percepções construídas por elas/es, a fim de se viabilizar aproximações e contribuir para as discussões já desenvolvidas no campo acadêmico e científico diante dos desafios e potencialidades para o uso das TDIC.

Para essa discussão, é fundamental conhecermos o perfil das/os professores participantes da pesquisa. Das/os 20 professoras/es participantes da pesquisa, 80% (16) são mulheres; 20% (4) são homens; 60% (12) são pardas/os; 20% (4), pretas/os; e 20% (4), brancas/os. Quanto à idade, 45% (9) têm entre 41 e 50 anos; 40% (8), mais de 50 anos; e 15%, (3) entre 20 e 40 anos de idade. Quanto ao tempo de serviço na rede de ensino municipal, 40% (8) trabalham entre 11 e 20 anos; 35% (7), entre 21 e 30 anos; 15% (3), mais de 30 anos; e 10% (2) professoras/es, entre 01 e 10 anos na rede de ensino municipal. Quanto ao tempo de atuação nas escolas pesquisadas, 50% (10) tem entre 11 e 20 anos; 45% (9), entre 01 e 10 anos ; e 5% (1), mais de 20 anos; o que demonstra que elas/es já trabalham há muitos anos na mesma escola, conhecem bem as instituições e o que foi proposto.

Sobre a formação inicial, todas/os as/os participantes da pesquisa possuem formação em nível superior; 80% (16) possuem curso de pós-graduação *lato sensu* concluído e uma formação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Letras. A maioria dos cursos de pós-graduação deles/as estão relacionados à formação inicial e/ou à sua área de atuação, como podemos ver no Quadro 4.

Quadro 4 - Formação e atuação das/os professoras/es participantes da pesquisa

Escola	Nome fictício	Formação inicial	Especialização - Lato Sensu	Disciplinas de atuação
Escola Aprender	Mares	Matemática	Especialização em Matemática	Matemática
	Alberto	História	Especialização em História e cultura Afro-brasileira	História
	André	Educação Física	Especialização em Docência em ensino superior	Educação física
	Augusta	Letras	Não	Português e Artes
	Beatriz	Letras	Especialização em Metodologia da Língua Inglesa	Língua Inglesa
	Berth	Pedagogia	Especialização em formação (não especificou)	Português e Artes
	Djalma	Matemática	Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional	Matemática
	Emmy	Pedagogia	Não	Português, Matemática História e Geografia
	Enedina	Letras	Especialização em Psicopedagogia Institucional	Português
	Gertrude	Pedagogia	Especialização em Gestão, coordenação e supervisão escolar e História	História
	Heloisa	Biologia	Especialização em Educação Ambiental	Ciências
	Katherine	Educação Física	Não respondeu	Educação física e Artes
	Luiza	Letras	Especialização em Leitura e produção de Texto, Mestrado Profissional em Letras	Português
	Florence	Biologia	Especialização em Educação Ambiental	Biologia
	Frida	Educação Física	Planejamento educacional	Educação física e Artes
	Sônia	Filosofia	Especialização em Ética e filosofia	Ensino Religioso
	Vera	Biologia	Especialização em Educação Ambiental	Biologia
	Vivian	Letras	Especialização em Psicopedagogia	Língua Inglesa
	Yolande	Letras	Especialização em Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura	Português e Artes
Escola Educar	Simone	Pedagogia	Especialização em Gestão escolar	Polivalente: Português, Matemática, História, Biologia, Geografia, Artes

Fonte: elaborado pela autora, partir das respostas obtidas com o questionário proposto (2022).

Em relação à carga horária de trabalho, 75% (15) trabalham 40h. Em alguns casos, 20h na escola pesquisada e as outras 20h na rede estadual e/ou privada; 20% (4) trabalham 20h; e 5% (1), 60h de trabalho.

A partir dos dados apresentados, entre eles, a formação das/os participantes da pesquisa, bem como o tempo de trabalho na rede e na escola, partimos do pressuposto que as/os professoras/es, com base nas experiências vivenciadas nas formações das diferentes áreas de conhecimento e no trabalho docente, construíram percepções e reflexões sobre as formações continuadas e o uso das tecnologias digitais nas escolas da rede municipal de ensino de Canavieiras-BA.

Precisamos destacar mais uma vez que a análise das formações continuadas ofertadas pela rede municipal de ensino para a utilização das TDIC nas escolas foi marcada pelo não acesso à documentação necessária. O único documento que nos foi disponibilizado foi a proposta de um Centro Tecnológico de Apoio e Formação Educacional, construído no ano de 2021.

Tal situação remete-nos à discussão realizada por Sousa Neto e Fontineles Filho (2016), quando sinalizam que a utilização de arquivos públicos em pesquisas educacionais é um processo formativo e de valorização da historicidade, uma vez que "os arquivos permitem traçar os rastros das trilhas da educação em suas vinculações com aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, bem como as relações de gênero e as memórias e identidades" (SOUSA NETO; FONTINELES FILHO, 2016, p. 2). Como sabemos, o/a pesquisador/a tende a enfrentar dificuldades na realização de pesquisas com fontes documentais devido à falta de arquivos públicos municipais (SOUSA NETO; FONTINELES FILHO, 2016).

Assim, a análise da oferta de cursos de formações continuadas na rede municipal foi realizada no primeiro momento a partir dos dados produzidos nas entrevistas com as/os professoras/es e com a coordenadora pedagógica Nina. Com isso, no primeiro passo da nossa análise, identificamos as formações ofertadas pela rede municipal de ensino e aquelas cursadas pelas/os professoras/es, durante o recorte da pesquisa – 2010 a 2021.

Quadro 5 - Formações cursadas pelas/os professoras/es:

Ano	Curso/formação	Temas gerais apontados	Instituição responsável
2010/2011	Formações do ProInfo Integrado	Linux Educacional	Governo Federal
2015/2016	Cursos de formação *online*	Criação de slides; uso de vídeos, Datashow	Não informado
2018/2019	Formações do Programa e-Nova Educação entre outras	Uso dos recursos Google	Governo do Estado da Bahia
2020	Curso *online* de Aperfeiçoamento em Tecnologias Digitais na Educação	Ensino Híbrido, Robótica, Educação Maker, inteligência artificial, competências digitais...	Universidade Federal do Ceará
2020	Curso online pago	Uso de software para edição de áudios e vídeos	Não informado
2020/2021	Cursos livres de curta duração gratuitos *online*	Cultura digital; pensamento computacional; Alfabetização digital e Pacote Office básico; A aprendizagem colaborativa...	Instituições privadas como Fundação Vivo Telefônica.
2021	Momentos formativos na escola	Uso dos recursos do *Google*	Escola Aprender
2021	Curso de letramento digital	Uso dos recursos do *Google*	Secretaria Municipal de Educação
2021	Curso *online* de aperfeiçoamento em tecnologia na educação, ensino híbrido e inovação pedagógica	Os desafios do Ensino Híbrido; Metodologias Inovadoras no Ensino Híbrido...	Universidade Federal do Ceará

Fonte: elaborado pela autora, com base na construção dos dados obtidos a partir das entrevistas com as/os professoras/es e análise dos certificados (2022).

Com base nos dados dispostos no Quadro 5, foi possível identificar uma lacuna na oferta de formações na rede municipal, o que relacionamos com a extinção dos Núcleos de Tecnologia Educacional- NTE no ano de 2015. Os NTE eram responsáveis pela oferta de formações voltadas para o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas no Estado baiano. Com base em dados disponíveis no site do NTE de Itabuna-BA[18], que contemplava os municípios da região, identificamos que a última oferta de curso foi no ano de 2014, pelo ProInfo Integrado, programa do governo federal.

A coordenadora Nina, durante entrevista, relatou que dentro do nosso recorte de pesquisa foram ofertadas duas formações na rede municipal: um curso entre os anos de 2010 e 2011, conforme apresentado no Quadro 5, para o uso do *Software* Livre e Linux Educacional

[18] Disponível em: http://nteitabuna.blogspot.com/. Acesso em: 11 abr. 2023.

[19]; e outro oferecido pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2021, em decorrência da pandemia da Covid-19, para uso dos recursos do *Google,* intitulado "Letramento Digital". Quanto ao primeiro curso, foi ofertado pelo Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - ProInfo Integrado, ao qual o município aderiu, e o outro, pela Secretaria Municipal de Educação. Encontramos, na Web *Blogs*[20] de escolas da rede municipal, registros das atividades realizadas pelo ProInfo Integrado, os quais deram indícios de que ocorreram outros cursos para formação de professores na rede, além desses elencados anteriormente, entre os anos de 2010 e 2011, contudo não tivemos acesso às informações necessárias para as devidas análises.

Ainda no que se refere às formações cursadas pelas/os professoras/es a partir das entrevistas e dos certificados disponibilizados por elas/es, identificamos que 80% (16) participaram do "Curso de letramento digital", ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2021; 40% (8) relataram ter participado de momentos formativos na escola, para o uso dos recursos do *Google* durante a pandemia, promovido pela Escola Aprender; 35% (7) cursaram formações ofertadas pelo Governo do Estado da Bahia, entre elas, o Programa e-Nova Educação, entre os anos de 2018-2019; 20% (4) das/os professoras/es participaram de formações do Proinfo Integrado, anterior ao recorte da pesquisa e entre os anos de 2010 e 2011; 20% (4) participaram de cursos de capacitação *online* ofertados pela Universidade Federal do Ceará, como o "Curso de aperfeiçoamento em tecnologia na educação, ensino híbrido e inovação pedagógica", no ano de 2021, realizado durante a pandemia. Esse último curso foi gratuito e online e divulgado entre as/os professoras/es nas redes sociais.

Segundo os dados obtidos, 5% (1) realizaram curso online pago, cursado no ano de 2020 para uso de software de edição de áudios e vídeos; 5% (1) participaram de cursos livres gratuitos *online*, durante a pandemia, oferecidos por instituições como Fundação Vivo Telefônica; 5% (1), cursos de formação *online*, entre os anos de 2015 e 2016, sobre o uso das tecnologias digitais como o uso de vídeos.

Ainda sobre o período pandêmico, identificamos também que, em decorrência das limitações postas pela pandemia, as formações cursadas pelas professoras/es, oferecidas por outras instituições, que não a rede municipal de ensino, foram realizadas no formato online. Essa é uma das possibilidades das tecnologias, mudanças nas relações de tempo e espaço, não

---

[19]Software Livre utilizado nos computadores comprados pelo Governo Federal para montar os laboratórios de informática no âmbito do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo.

[20] Blog fruto das formações realizadas em uma escola da rede municipal, no âmbito do ProInfo Integrado no ano de 2010. Disponível em: http://escolanoecia.blogspot.com/p/projeto-proinfo.html. Acesso em: 25 nov. 2022.

sendo mais necessário estar todos no mesmo lugar presencialmente para participar de formações. Apenas o curso ofertado pela rede municipal ocorreu presencialmente. De acordo com a coordenadora Nina:

> Anteriormente assim acho que 2010/2011, teve um curso ofertado pela Secretaria de Educação de uso de tecnologias, onde os professores foram alocados em alguns centros de informática e tiveram a formação sobre o Linux. Já em fevereiro de 2021, por conta da pandemia foi feito um **treinamento**, uma formação de cinco dias com todos os professores da rede, coordenadores, diretores, vice-diretores sobre o *Google*. Aí a gente aprendeu a usar o *Google* planilha, *Google Meet*, e *Google* formulários, foi feita essa formação específica para o período da pandemia.
> Esse mais recente de 2021 foi realizado aqui na própria secretaria e lá na Escola Educar, no centro de informática. E nesse caso, os professores que vinham para o auditório da secretaria, eles tinham o próprio *notebook*, eles traziam de casa. Os que não tinham, faziam o curso lá na Escola Educar, eram duas turmas pela manhã, duas turmas a tarde. (Coordenadora Nina, 2022).

Identificamos que o curso relatado pela coordenadora para o uso do Linux foi o de Introdução à Educação digital, oferecido pelo ProInfo Integrado, com o objetivo de:

> [...] contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação, buscando familiarizá-los, motivá-los e prepará-los para a utilização significativa de recursos de computadores (sistema operacional Linux Educacional e softwares livres) e recursos da Internet, refletindo sobre o impacto dessas tecnologias nos diversos aspectos da vida, da sociedade e de sua prática pedagógica. (BASTOS et al., 2008, p. 10).

O curso foi organizado porque as/os professoras/es desconheciam esse sistema operacional e precisavam se apropriar dele, para ter condições de fazer uso do laboratório e das ferramentas disponibilizadas pelo Linux. Isso porque, a partir da reformulação do ProInfo, no ano de 2007, os computadores dos laboratórios de informática das escolas passaram a ter o sistema operacional Linux instalado como uma das ações das políticas de inclusão digital: incentivo ao uso de Software Livre e integração das tecnologias ligadas à necessidade de democratização dos conhecimentos, informação e das potencialidades para superação do país como um consumidor de tecnológica internacional.

Quanto ao curso promovido no ano de 2021, um ano após a suspensão das aulas presenciais, "Letramento digital[21]", "treinamento" voltado para o uso das "ferramentas" do

---

[21] Nome do curso ofertado no ano de 2021, citado pela Coordenadora Nina e divulgado na página da secretaria de educação no Facebook.
Disponível em: https://www.facebook.com/photo?fbid=218180606516293&set=pcb.218182833182737.

Google, ilustra o movimento que tem sido consolidado ao longo dos anos perante a descontinuidade e problemas das políticas de incentivo ao uso de Software Livre, abertura para a parceria e consumo de recursos de empresas privadas, estimulado pelo Estado brasileiro, o que tem gerado a dependência aos recursos de empresas e que no contexto pandêmico foi intensificado.

Esses cursos revelam justamente a discussão que Pretto e Passos (2017), entre tantos outros autores/as, fazem: treinamento aligeirado, distante das/os professoras/es e das/os alunas/os como praticantes de culturas digitais, o que tem contribuído para a redução das tecnologias digitais a ferramentas auxiliares (PRETTO, 2017). Contudo, a professora Luiza destaca em sua fala a demanda para oferta de uma formação instrumental para o uso das tecnologias digitais, no sentido de conhecerem programas e ferramentas disponíveis e gradualmente se apropriarem daqueles melhores:

> Porque eu acho que seria também ensinar o professor a utilizar o computador, as noções básicas do que é o programa, o que seria por exemplo, o *Google*. Aí você tem lá várias ferramentas, você tem sala de aula, você tem o *drive*, você tem o *Meet*, você tem o outro lá que é tipo uma apresentação, tem várias ferramentas, então teria que trabalhar uma por uma e deixar o professor para ver o que ele se adequa melhor. (Professora Luiza, 2022).

A fala da professora Luiza pode ser relacionada ao que Midlej, Bonilla e Pretto (2015) discutem sobre a necessidade de familiaridade com as tecnologias, o que podemos considerar que está relacionado aos diferentes níveis de apropriação. Ademais, fala dela traz uma discussão necessária, a importância de cursos instrumentais, com vistas à exploração de plataformas e ferramentas, para que aos poucos elas/es construam as condições necessárias para definirem aquelas que melhor atendam às suas necessidades.

Quanto a essas formações, a Coordenadora Nina relatou que houve a procura por parte das/os professoras/es da rede municipal de cursos que contemplassem formulários, planilhas e outros gêneros, em função das demandas surgidas a partir da realização das atividades não presenciais, no período da pandemia. Compreendemos que a formação técnica para o uso instrumental é uma necessidade real e precisa ter um espaço, visto que possibilita maior confiança das/os professoras/es para arriscar outros usos. Dessa maneira, compreendemos que as formações devem contemplar essas demandas de usos instrumentais, mas não podem se limitar apenas a elas.

Na análise dos temas apresentados nos certificados que as/os professoras/es nos disponibilizaram, foi possível identificar indícios da predominância de formações técnicas para

uso instrumental das tecnologias digitais como “ferramentas auxiliares”, para o uso de software e plataformas, como os cursos para o uso dos recursos do *Google,* criação de slides, manuseio do *Datashow,* entre outros, sem problematizar os objetivos desse uso, muito menos as práticas pedagógicas na perspectiva da criação e autoria.

Quanto aos cursos proporcionados pelo Projeto e-Nova Educação, do Governo Estadual da Bahia, no período de 2018 a 2019, quatro integrantes da pesquisa informaram ter participado deles, como a professora Vera e Luiza e os professores Djalma e Alberto, visto que, além de atuarem na rede municipal, atuam também na rede estadual. Esse projeto é uma parceria do Governo do Estado com o *Google*, para utilização das ferramentas e plataformas dessa empresa na educação. A sua atuação no cenário educacional baiano reflete as consequências da descontinuidade das políticas de incentivo ao uso de softwares livres e a consolidação de um monopólio no setor educacional relacionado às tecnologias digitais. Sobre os cursos ofertados, no âmbito desse projeto, a professora Vera relatou:

> Foram três cursos que o estado ofereceu porque era obrigatório fazer para conseguir os reajustes de 6%, 5% [...]. Começou o básico, o primeiro curso era sempre bem básico sobre as ferramentas que poderiam ser usadas em sala de aula, a internet e não sei o que. A gente teve essas formações, duas seguidas, acho que foi uma num semestre, outra no outro semestre do ano seguinte. Eram condição básica fazer essas duas atividades, cada uma era relacionada a um X por cento de aumento. (Professora Vera, 2022).

A fala da professora destaca o incentivo funcional condicionado pela certificação da formação continuada, no âmbito da rede de ensino do Estado da Bahia. Contudo, precisamos enfatizar que a oferta de cursos dessa natureza também deve ter ações para melhoria da infraestrutura de TI da escola, a fim de não se negligenciar a demanda das/os professoras/es para o uso efetivo das TDIC.

Nessa perspectiva, tendo em vista que nos últimos anos a rede estadual de ensino da Bahia tem ofertado formações continuadas para o uso das tecnologias digitais e, em contrapartida, na rede municipal de Canavieiras, termos uma lacuna na oferta, podemos dizer que há uma falta de diálogo e articulação entre as redes estadual e municipal para que seja consolidada uma política conjunta de formação continuada para professoras/es, o que poderia ser efetivado com a continuidade dos NTE, que desenvolviam esse trabalho de formação. Após a extinção destes, a responsabilidade de se articular para a oferta ficou para os municípios.

Assim, diante da falta de oferta e ou a oferta pontual, as/os participantes da pesquisa indicam a necessidade de formações que se deem de fato como processos contínuos, com aproximações com o fazer pedagógico, com as dinâmicas cotidianas, o que, para nós, aponta

para a necessidade de a rede municipal ter uma equipe formadora que viabilize discussões pedagógicas para o uso das tecnologias digitais:

> O que tem que ter essa proposta? Que nessa proposta de formação se dê continuidade. Que comece, tenha um fim, no sentido de começar e terminar, que não fique pelo meio do caminho. Como a outra ficou e assim, o que eu acho que não deve faltar é exatamente assim, a prática mesmo dessas tecnologias, da aplicabilidade. Dentro dessa formação, a gente poder aplicar mesmo essas ferramentas, pra que a gente possa utilizar em sala de aula realmente. (Professora Gertrude, 2022).

> Eu percebo que quando a gente faz um curso dentro desse contexto, as pessoas que estão responsáveis por eles, por administrar esses cursos, eles são muito técnicos e o professor ele precisa de algo prático que ele vá com muita facilidade a um aplicativo, a um site ele saiba como resolver porque a vida do professor é corrida. Principalmente do professor que trabalha quarenta horas. Ele não tem tempo dentro do processo de atividade complementar dele ir buscar entender todo o processo técnico pra trazer pra prática. Porque o tempo é mínimo e o professor tem outras vivências a não ser o seu trabalho. (Professora Simone, 2022).

A Professora Simone indica a distância entre a formação, as demandas práticas e pedagógicas, e destaca a necessidade de formações que dialoguem com a realidade das escolas e com a complexidade do trabalho pedagógico docente. Assim, apesar da inserção das TDIC nas atividades de ensino e na formação das/os professoras/es ser tencionada pelas mudanças nas práticas culturais, ocasionadas pela inserção desses recursos na sociedade (MIDLEJ; BONILLA; PRETTO, 2015), compreendemos que as formações devam ir além do uso instrumental de *softwares* e ferramentas digitais, pois essa limitação não contempla aproximações com aspectos pedagógicos e formas de socialização, bem como com as transformações culturais discutidas por Santaella (2003a). Sobre essas transformações, podem ser compreendidas a partir dos:

> [...] tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais. (SANTAELLA, 2003a, p. 24).

Apesar disso, mesmo após mais de trinta (30) anos de políticas públicas educacionais implementadas nas escolas públicas para inserção e promoção do uso das tecnologias digitais nas atividades pedagógicos, ainda se enfrentam entraves/dificuldades/escassez para que as/os professoras/es se apropriem das TDIC de forma crítica e colaborativa e como consequência,

entre outras questões, temos a perspectiva instrumental dos cursos ofertados e os problemas recorrentes com a infraestrutura tecnológica.

Além desses cursos ofertados por instituições públicas, durante a pandemia, diante da necessidade emergente de utilização das TDIC para dar continuidade às atividades inerentes à docência, as/os professoras/es buscaram cursos promovidos por instituições privadas, como pela *Fundação Telefônica Vivo e* pela *Fundação la Caixa,* em parceria com o Centro Universitário Ítalo Brasileiro.

Os cursos *online* gratuitos da *Fundação Telefônica Vivo*[22], cursados pela professora Sônia durante a pandemia, foram disponibilizados em duas plataformas voltadas exclusivamente para formação continuada de professoras/es. A plataforma "Escola Conectada", que apresentou o objetivo de possibilitar práticas inovadoras com as tecnologias digitais, e a plataforma "Escola Digital", que apresenta como proposta a formação com foco em metodologias ativas. Essas formações voltaram-se para o uso de recursos básicos para o planejamento pedagógico e, apesar de trazerem, entre os temas, a inserção do professor na cultura digital, observamos uma ênfase mais instrumental.

Outros cursos indicados pelas/os professoras/es apresentavam indícios de processos formativos em que estiveram presentes discussões teóricas e a problematização da prática pedagógica com o uso das tecnologias, como as formações ofertadas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), como o "Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Digitais na Educação", no ano de 2020 (cursado pelo professor Mares e pela professora Gertrude, contudo não concluído por esta), e o "Curso de Aperfeiçoamento Tecnologia na Educação, Ensino Híbrido e Inovação", no ano de 2021. Ambos foram realizados de modo *online*, através do Laboratório Digital Educacional (LDE), pela UFC, em parceria com a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), a Secretaria de Educação de Sobral/CE, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), com carga horária de 180h. Este último curso foi realizado pelo professor Mares e pelas professoras Sônia e Vivian.

Outro curso de formação apresentado pela Professora Sônia foi oferecido pela Secretaria do Estado da Bahia sobre o ensino híbrido, realizado online em parceria com a plataforma *Sincroniza Educação*[23], entre o ano de 2020 a 2021; porém, no certificado, não são evidenciados os temas que de fato foram trabalhados. A plataforma apresenta uma proposta alinhada aos programas da *Apple Educação,* com oferta de produtos destinados à educação e à formação de

---

[22] Fundação Telefônica Vivo. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/

[23] *Sincroniza Educação*, plataforma ligada a *Apple* Educação. Disponível em: https://sincronizaeducacao.com.br/. Acesso em: 20 out. 2022.

professoras/es. Ademais, apresenta parcerias com diversas iniciativas privadas como a Fundação Lemann, Bradesco, Positivo, Editora Moderna, entre outros.

O contexto de crises – social, política, econômica e sanitária – enfrentado, no país, durante a pandemia da Covid-19, e consequentemente a falta de investimento público na educação, afetada pela necessidade de uso das tecnologias digitais na mediação pedagógica, provocaram acarretaram o avanço de plataformas para a formação continuada de professoras/es e a atuação de instituições privadas no cenário educacional (CRUZ; VENTURINI, 2020). Assim, a predominância de formações cursadas a partir da oferta da iniciativa privada ou para o uso de recursos de empresas privadas indica a desresponsabilização do governo na oferta desses cursos, principalmente no período pandêmico.

Com isso, uma das propostas em tramitação no ano de 2022, na Secretaria Municipal de Educação para a formação continuada de professoras/es, tem como foco o uso de plataformas nas atividades de ensino:

> Tem uma proposta que está sendo construída, que é para os professores utilizarem aqueles *sites* mesmo que já tem as atividades prontas para os alunos, tem *sites* de editoras que são gratuitas, outras plataformas também que tem uso gratuito, então os professores também terão uma formação para utilização dessas plataformas com os alunos para trabalhar durante aula. Para não ser uma coisa solta, de ficar no computador, mas ter atividades realmente direcionadas para isso. (Coordenadora Nina, 2022).

Analisamos que essa proposta dará enfoque ao uso de recurso e repositórios *online e* gratuitos e ao treinamento das/os professoras/es para utilização das funcionalidades e recursos disponíveis em plataformas, para que sejam integradas as atividades de ensino. Contudo, apesar da iniciativa refletir o interesse da rede em um contexto pós-pandêmico de integrar as tecnologias aos processos pedagógicos, ainda são necessárias discussões quanto à autoria docente, para além do consumo de repositórios e recursos, sobre como essas plataformas de fato vão possibilitar que as/os professoras/es e alunas/os integrem essas tecnologias para que trabalhem sob uma perspectiva crítica e criativa com as tecnologias digitais.

Além disso, a proposta de criação do Centro de Apoio Tecnológico e Formação Educacional, do ano de 2021, disponibilizada pela Coordenadora Nina, foi apresentada no período pandêmico e, por isso, prevê uma parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, com vistas à oferta de formação continuada para professoras/es, em resposta ao cenário pandêmico. Essa proposta destaca o seguinte:

> Refletir sobre a dimensão das TICs como instrumentos pedagógicos leva os docentes a perceberem a necessidade de analisar criticamente o uso das tecnologias, buscando espaços que promovam formação continuada para desenvolver habilidades relativas ao **manuseio e ao domínio do uso das TICs**. (CANAVIEIRAS, 2021d, p. 20, grifo nosso).

Apesar de apontar questões quanto à necessidade das/os professoras/es analisarem de maneira crítica o emprego das tecnologias, ao apresentar as tecnologias como "instrumentos pedagógicos" e "manuseio", indica-nos possíveis compreensões das tecnologias digitais sob uma perspectiva técnica, instrumental e de ferramentas auxiliares. Ademais, o documento também nos dá indícios que se dará em uma perspectiva de formação técnica para uso instrumental. Essas formações ocorreriam pelo *Google Meet* e *Youtube,* posteriormente seria utilizado o centro para realização de formações, mas até o momento (fevereiro de 2023) não há registro da implementação desse centro, muito menos de realização de atividades.

Destacamos a relevância da proposta de criação do Centro de Apoio Tecnológico e Formação Educacional como uma excelente iniciativa do governo municipal, contudo faz-se necessário um comprometimento efetivo e contínuo da administração, para que de fato ele seja implementado.

Durante a entrevista com a Coordenadora Nina foi relatado que a equipe que realiza as formações para o uso das TDIC é composta tão somente por servidores técnicos de TI da Secretaria Municipal de Educação. Nesse caso, concordamos com Midlej, Bonilla e Pretto (2015), quando destacam que a equipe formadora deve ser composta por professoras/es, para que as formações não se limitem aos aspectos técnicos e instrumentais das tecnologias, mas que se deem com base nos aspectos pedagógicos, teóricos e culturais, em diálogo com as práticas pedagógicas, aspectos que pontuamos no nosso produto educacional como uma demanda das/os professoras/es.

E com isso, faz-se necessário viabilizar processos críticos e reflexivos com as/os professoras/es para se "[...] potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias" (IMBERNÓN, 2010, p. 40), tendo como potencialidades as redes para ressignificação do fazer pedagógico.

Assim, apesar das formações ofertadas pela rede municipal e as demais cursadas pelas/os professoras/es terem ocorrido com predominância da perspectiva do uso instrumental das tecnologias digitais e das/os professoras/es apontarem a necessidade de formações instrumentais, destacamos a demanda por formação continuada desse tipo, em decorrência da

necessidade de familiaridade com as tecnologias perante os diferentes níveis de apropriação das tecnologias e como consequência da escassez de formações ofertadas na rede municipal.

Tendo em vista que esse tipo de formação ocorre de maneira pontual e não contempla as potencialidades das TDIC para as práticas de ensino e aprendizagem e das aproximações necessárias ao professor/a para utilizá-las, considerando a necessidade de formações contínuas, discutimos a seguir as contribuições das formações para a realização das aulas, tendo como base as potencialidades das tecnologias digitais e dos processos de ensino e aprendizagem com as redes e nas redes.

3.2 Percepções docentes das formações e usos da TDIC: potencialidades da cultura digital

Diante das potencialidades das práticas das culturas digitais para produção e compartilhamento de informações e conhecimentos, compreendemos a construção de formações continuadas de professoras/es com base em princípios democráticos e colaborativos, como uma das questões centrais para a superação das perceptivas instrumentais do uso das tecnologias digitais na educação, uma vez que as/os professoras/es constituem-se autores do processo e não meros consumidores de recursos auxiliares e informações. Com isso, são potencializadas também a construção de práticas de ensino e aprendizagem nas redes e em redes com professoras/es e as/os alunas/os como autores e coautores.

Tendo isso em vista, como já discutimos no tópico anterior, na rede municipal de ensino, no recorte da pesquisa, a coordenadora participante relatou a oferta de um curso no âmbito do ProInfo Integrado, por volta dos anos de 2010 e 2011, e um curso intitulado Letramento Digital, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação à rede de ensino no ano 2021. Quanto às contribuições desses cursos para o trabalho docente, o Professor Alberto analisa que:

> Em nenhum momento, nos cursos que eu tive acesso, que eu me formei, em nenhum momento Gabriela, esses cursos fizeram uma simulação ou trouxeram na sua grade, nos seus temas, a dinâmica de uma sala de aula. [...] Não houve uma contribuição muito grande. Posso dizer que eu fui alfabetizado digitalmente com essas formações. A formação que eu tive lá no PROINFO, me habilitou ao manuseio de um *notebook*, fez com que o *notebook*, o computador, internet venha fazer parte do meu cotidiano. E a pequena formação que eu tive pelo município me possibilitou a aplicar atividades aos nossos alunos. (Professor Alberto, 2022).

A fala do professor evidencia que as formações não possibilitam mudanças profundas na sua prática e, consequentemente, descortina as fragilidades delas para o uso das TDIC, visto

que utilizar essas tecnologias nas aulas requer delas/es conhecimentos que vão além da alfabetização digital, que aqui é compreendida como "[...] habilidades básicas para o uso de computadores e da Internet" (TAROUCO, 2019, p. 34) e *smartphone* para, por exemplo, navegar na internet, digitação de textos, envio de e-mails, entre outros.

Apesar da fala do professor evidenciar que as formações estiveram fundamentadas na perspectiva técnica e de uso instrumental, de certa forma, elas possibilitaram que ele se apropriasse dessas tecnologias para utilizá-las no seu cotidiano com certa autonomia. No contexto pandêmico, teve a condição para realizar seu trabalho, como o exemplo citado, com o envio das atividades para as/os alunas/os via *Google Classroom,* um dos principais recursos utilizados durante a realização das atividades não presenciais.

A necessidade de se utilizar as tecnologias nas atividades de ensino é marcada por diversas compreensões relacionadas à inovação e às experiências das/os alunas/os fora do ambiente escolar, contudo, com base em Kenski (2013, p. 96), entendemos que:

> Utilizar uma tecnologia em sala de aula não é sinônimo de inovação, de mudança significativa nas práticas tradicionais de ensino. Um exemplo disso são as apresentações expositivas clássicas e enfadonhas feitas com *slides* produzidos no *Power Point*.

A dimensão da prática pedagógica é um dos principais anseios das/os professoras/es quanto ao uso das TDIC. Com isso, reforça-se a necessidade de pensarmos em formações pelas quais "os professores deixam de ser meros atores de uma peça escrita por outros e passam a assumir, como lideranças intelectuais e políticas, a função de autores" (PRETTO, 2017, p. 58).

Compreendemos que o uso de determinadas tecnologias e/ou aplicativos "[...] não significa 'saber usá-los pedagogicamente', o que demanda formação" (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 134, grifo da autora), que precisa ser proposta para além do uso instrumental, mas que tenha bases teóricas, práticas e reflexivas e críticas. Assim, analisamos a necessidade de a escola, como lócus de processo formativo, propiciar espaços de formação coletiva de professoras/es e alunas/os, para juntos, como atores e autores, possam se formar para vivência plena das culturas digitais no cotidiano escolar (BONILLA, 2010).

Com base em Nonato, Sales e Cavalcante (2021), analisamos que a vivência das culturas digitais na escola vai além da aquisição de equipamentos tecnológicos, pois está ligada ao desenvolvimento de práticas intencionais e, desse modo, a formação ocupa um lugar essencial, pois sem ela o uso das tecnologias digitais nas atividades de ensino e aprendizagem "[...] traduz, no máximo, como replicação de procedimentos parametrizados no espaço/tempo pedagógico, nunca real prática pedagógica" (IBI, 2021, p. 15).

A formação ofertada em 2021, para a rede municipal de ensino, contribuiu para a utilização de recursos digitais, como o *Google Classroom,* na realização de atividades no formato não presencial, durante a pandemia provocada pela Covid-19, como destacou a Professora Vivian: "Ajudou no trabalho, ajudou principalmente com as provas, os testes. A gente mandava pra eles, nós fizemos com recurso do *Google Classroom*" (Professora Vivian, 2022).

O *Google Classroom,* juntamente com os outros recursos do *Google*, apresenta como potencialidade a realização de atividades síncronas e assíncronas, já que possibilita ao professor criar salas de aulas com recursos para interação assíncrona e organização dos conteúdos e atividades. Porém, nesse contexto de realização das aulas não presenciais, como explicam Santana e Sales (2020), as atividades de ensino ficaram centradas nos conteúdos, com o acréscimo da falta de práticas que estimulassem a "[...] criatividade, autoria e mediação pedagógica" (SANTANA; SALES, 2020, p. 88). Isso reflete o distanciamento da educação escolar com as práticas das culturas digitais, o que, entre outros aspectos, não contribui para construção de práticas de ensino que estimulem a criação e autoria no ciberespaço para a produção e socialização de conhecimentos com maior protagonismo das/os alunas/os, em decorrências de problemas que perpassam pelas formações, mas também por outros determinantes como as condições de acesso. Assim, não podemos desconsiderar que, de acordo com as possibilidades e limitações, as/os professoras/es se apropriaram e utilizaram os recursos incentivados pelas formações.

Conforme as/os professoras/es, as formações cursadas ao longo dos anos, para além das oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no ano de 2021, contribuíram para o desenvolvimento das atividades não presenciais, a partir da apropriação e uso de programas, aplicativos para, entre outras funcionalidades, baixar e editar vídeos utilizados nas aulas, o que permitiu que a professora Gertrude tivesse condições de avaliar qual recurso era mais adequado para utilizar em determinada atividade:

> Eu acho que influenciaram em tudo. Eu tive condições de avaliar e de falar isso não dá certo, se isso aqui não flui com meu aluno. Isso daqui é bom? Então ela foi muito importante, foi a forma que eu consegui coisas simples, baixar um vídeo, tentar diminuir às vezes o peso de um vídeo para mandar para um aluno, consegui editar vídeo, às vezes pegava um vídeo longo eu conseguia editar o vídeo todinho e colocar para os alunos o vídeo de uma forma menor. Então contribuíram muito, eu vi o desespero dos Professores que não tinha noção nenhuma, professores que não sabiam usar *WhatsApp*, isso aconteceu, então foi desesperador. (Professora Gertrude, 2022).

Nesse sentido, diante dos diferentes níveis de familiaridade e de vivência com o digital, as aprendizagens construídas pelas/os professoras/es nas formações viabilizaram em alguns casos que elas/es conseguissem avançar em relação à apropriação e ao uso das tecnologias nas atividades de ensino e, assim, pudessem desenvolver práticas com o digital necessárias para a realização das atividades não presenciais. Nesse caso, entre os recursos e práticas desenvolvidas durante o período das atividades não presenciais, 20 professoras relataram utilizar atividades impressas; 20, *WhatsApp*; 12, vídeo chamada pelo *Google Meet* e *Zoom*; 10, *Google Classroom;* 8, *YouTube*; 6, outras plataformas, sites e aplicativos; e 3, livro didático.

Vale ressaltar que, no ano de 2020, a rede municipal de ensino desenvolveu um projeto intitulado "Educação e mídias: caminhos para uma educação continuada", com a publicização na página do *Facebook* da Secretaria Municipal de Educação de vídeos com informações, brincadeiras, contação de histórias gravadas pelos monitores de recreação e professoras/es. De acordo com a primeira versão do projeto desenvolvido, as atividades não visavam trabalhar com conteúdos programáticos nem atividades avaliativas, mas que as/os alunas/os realizassem atividades complementares.

A segunda versão do projeto, também desenvolvida em 2020, tinha como objetivo "promover atividades complementares de forma interdisciplinar por meio das Áreas de Conhecimento e os Campos de Experiências, utilizando metodologias ativas e inovadoras, de modo a compartilhar informações, experiências, ideias e aprendizagens." (CANAVIEIRAS, 2021a).

Nessa segunda versão, foi apresentado um cronograma com as escolas responsáveis pelas gravações entre os meses de agosto e setembro de 2020, alinhadas aos campos de experiência na Educação Infantil e disciplinas do Ensino Fundamental. É evidenciado no documento uma série de orientações para a gravação dos vídeos como luminosidade e qualidade. Posterior a realização desses vídeos, as escolas e professoras/es desenvolveram atividades impressas, de forma individual, não havendo assim uma organização unificada da rede:

> Começamos com a atividade impressa, algumas remotas, mas não foi a fundo não, não surgiu efeito. Fez que era para constar como foi o ano contínuo né? Dois mil e vinte basicamente não foi igual a dois mil e vinte e um, que a gente teve mais acesso nessa, nesse sistema pra ir até o final teve um calendário, ter horários de aula da sua disciplina que estava trabalhando, as suas turmas foram diferenciadas em 2020 e 2021 porque tudo era novo. (Professora Heloisa, 2022).

Assim, as/os professoras/es revelaram que, no ano de 2020, as atividades realizadas na rede municipal não se deram com a mesma "organização" que ocorreu no ano de 2021, sendo inclusive relatada a pouca efetividade, descontinuidade ou não realização de uma proposta em 2020:

> Não, dois mil e vinte não tivemos atividades nas escolas. (Professora Vivian, 2022).
>
> Quando o município resolveu acordar que tinha que fazer alguma coisa, já tinha se passado ano 2020 todo [...]. (Professora Gertrude, 2022).
>
> No decorrer de um ano nós não ofertamos internet aos nossos alunos, nós não tivemos cursos de formação com relação as redes sociais ou a forma de estarmos lecionando no ensino remoto. Quando chegou no ano de 2021 a gente veio a ter um curso básico ofertado pelo município. (Professor Alberto, 2022).

Com isso, as/os professoras/es que demonstraram já ter familiaridade com o uso de alguns recursos no seu cotidiano e na sua prática e já haviam participado de outros cursos de formação, além do ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2021, evidenciaram contribuições para aquisições e apropriação de outros recursos que foram utilizados na sua prática, na realização das atividades não presenciais.

Eles mostraram assim a relação entre as contribuições das formações e os diferentes níveis de apropriação delas/es quanto às tecnologias digitais. A professora Florence já havia participado de outros cursos de formação muito antes da pandemia e, com isso, já tinha uma familiaridade com alguns recursos, mas relata que o curso ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2021, contribuiu para aquisições e apropriação de novos recursos para a prática.

> Então assim, eu já tinha manuseio dessa parte tecnológica eu já tinha, mas na questão de por exemplo utilizar o *Google Meet* para dar aula, colocar meu conteúdo no *Google Classroom*, entendeu? Isso tudo foi novo, eu precisei aprender. Então, hoje eu não vou ficar esperando, eu vou caçar a formação. (Professora Florence, 2022).
>
> Contribuíram e muito. Porque tem professor que é bastante leigo nessa questão, porque está acostumado com a questão do livro didático em sala de aula. (Professora Luiza, 2022).

Além da professora Luiza, outras/os como Katherine demonstraram os diferentes níveis de apropriação de colegas e as dificuldades quanto à utilização das tecnologias nas atividades de ensino, situação que podemos atribuir a distância das práticas das culturas digitais e as

diferentes formas como as/os professoras/es em seus contextos, por vezes marcados por limitações de acesso, entendem, apropriam-se e relacionam-se com as tecnologias no seu cotidiano. Podemos associar esses comportamentos à não participação em formações e/ou às insuficiências daquelas ofertadas. Compreendemos com isso que o "treinamento" oferecido, no ano de 2021, para o uso dos recursos da plataforma *Google*, na rede de ensino municipal, foi uma ação pontual e, com isso, atendeu parcialmente as demandas das/os professoras/es, tendo em vista os diferentes níveis de apropriação e a necessidade de que todas/os construíssem um nível de confiança para o uso das tecnologias digitais e autonomia para preparação e uso dos recursos nas aulas não presenciais.

Como exemplo, o professor Djalma, que participou de cursos *online*, entre eles o "Curso de aperfeiçoamento em tecnologia na educação, ensino híbrido e inovação pedagógica", promovido em 2021, pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e outras instituições, destaca as contribuições dessa experiência:

> O uso do que eu aprendi lá, no momento aqui na prática foi fundamental porque, por exemplo, eu vou pegar esse de Sobral que foi a do ensino híbrido. Houve uma confusão gigantesca sobre o que era híbrido, o que era remoto, o que era presencial, o que era semipresencial ou não, então assim, você ouvir pessoas que tem conhecimento sobre o que significa o híbrido, o remoto. Você saber qual tecnologia ou qual aplicativo, como você aplica, como você faz. Não quer dizer que você vai pegar e conseguir utilizar em todas as salas, mas facilita muito na hora de você montar o seu plano, o seu plano de ação, como você vai agir. Na hora em que eu fui montar o *Quiz* para os meninos, foi uma indicação de uma professora do curso da faculdade de Sobral e eu tenho uma coisa, eu sou muito curioso, eu fico cutucando no *Youtube* muitos vídeos relacionados ao que eu quero, tanto, quando eu cheguei pra fazer esses cursos, muita coisa eu já sabia. Então, a maioria desses cursos, eu posso dizer pra você que eu fiz alguns, mais para poder ver se aquilo que eu já sabia era o real, ou eu precisava mudar alguma coisa, mas quase todos eles influenciaram sim na forma como agir em sala de aula. (Professor Djalma, 2022).

Os reflexos das formações relacionados aos aspectos teóricos, conceituais e pedagógicos e ao uso das tecnologias viabilizaram, além da reflexão sobre os potenciais usos e contribuições dos recursos digitais no processo de ensino aprendizagem, a apropriação dessas tecnologias ao longo da sua atuação docente. Com isso, o professor Djalma aponta aproximações com o que discutimos quanto às práticas das culturas digitais, uma vez que teve condições de compreender o uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem das/os alunas/os e utilizar com mais tranquilidade e intencionalidade os recursos digitais disponíveis e ressignificar seu trabalho nesse contexto.

A partir da participação em cursos de formação e das experiências já construídas com o uso das tecnologias digitais na educação escolar, as/os professoras/es demonstram percepções do uso das TDIC nas atividades, considerando-as como meio potencializador do processo de ensino e aprendizagem:

> Imagina ver, em vez de falar da Segunda Guerra Mundial para meus alunos, eu levo meus alunos para a Segunda Guerra Mundial, eu vejo lá com meus alunos o movimento das tropas, os países sendo invadidos, as caricaturas de Hitler, de Stalin, tudo mais e de todos os personagens envolvidos. (Professor Alberto, 2022).

Outros participantes da pesquisa evidenciaram também práticas relacionadas ao audiovisual como produção das/os alunas/os com vídeos, explicando determinados temas trabalhados e realizando experimentos. Ainda com base em Moran (1995), compreendemos as diferentes formas de usar o recurso audiovisual, ligadas ao objetivo pedagógico que se pretende alcançar e, como isso, as/os professoras/es como mediadores podem lançar mão de estratégias para motivar as/os alunas/os a participarem de forma ativa da análise, problematização dos materiais assistidos, construir percepções, remixar e criar novos materiais, entrevistas, animações, entre outros, de modo colaborativo e com protagonismo da turma, o que para nós viabilizaria a mudança do papel posto aos alunos de receptor para autor, coautor.

As experiências formativas das/os professoras/es no contexto pandêmico refletem as potencialidades e trocas de conhecimentos dentro e fora da escola, na e em redes, diante das demandas para apropriação das TDIC. As/os professoras/es da Escola Aprender relataram o papel crucial de um servidor técnico da escola no suporte para o uso das TDIC:

> Nós estamos em uma escola e tínhamos um profissional que é nosso colega e que nos ajudou muito nessa questão de suporte, de mexer nas ferramentas, de *Google* sala de aula. (Professora Katherine, 2022).

> [...] eu só utilizava meu celular para fazer ligação ou receber ligação, então eu aprendi bastante com ele, e foi o que me tornou realizada, tive a colaboração de meus alunos também. (Professora Enedita, 2022).

As/os professoras/es também construíram processos formativos individuais e coletivos com colegas e alunas/os, como estratégia para vencer as lacunas deixadas pelas formações e necessidade de apropriação para utilização dos recursos e, além disso, cursaram formações *online*, recorrendo a tutoriais em plataformas como o *YouTube*. No decorrer das entrevistas, as/os professoras/es relataram recorrer ao *Google, YouTube*, *Pinterest,* entre outros, como forma de encontrar materiais para serem utilizados com as/os alunas/os, bem como aprender a

utilizar determinados recursos, como é o caso da Professora Emmy, que não havia participado de nenhuma formação e que buscou ajuda de amigos e colegas de trabalho para construir entendimentos quanto às tecnologias que poderiam ser utilizadas:

> Se não fosse essa minha colega eu teria que pagar alguém para fazer pra mim, porque também não deu esse suporte de fazer, elaborar atividades, toma aqui as questões são essas. Então eu vou elaborar o formulário para você. E você vai disponibilizar o link. Eu não tive isso, eu tive que me virar. Então, esta minha amiga foi me dando todas as orientações em relação ao *Google Classroom.* (Professora Emmy, 2022).

Para Castells (2021, p. 554), "as redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede [...]. Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico e suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio". Com isso, compreendemos a importância do diálogo e cooperação entre as/os professoras/es como aspecto chave das culturas digitais, que viabilizam a ressignificação de suas práticas a partir das experiências com os pares e nos processos formativos com as redes e nas redes, a partir da atuação coletiva e colaborativa entre elas/es, que ocorrem mediadas pelas tecnologias digitais dentro e fora do ciberespaço, no real e no virtual, o que Castells (2021) denomina de cultura da virtualidade.

Conforme discutem Nonato, Sales e Cavalcante (2021), a partir das experiências já construídas pelas/os professoras/es e alunas/os no digital e das suas potencialidades, podemos construir novas relações e práticas com tecnologias nas escolas, com base em princípios democráticos e colaborativos presentes nas culturas digitais.

Assim, destacamos também o interesse das/os professoras/es, como no caso do Professor André e Mares, que ao longo do tempo de trabalho docente relataram ter participado de algumas formações *online*, bem como ter construído processos de formação nas redes e em redes. "Eu também fui pesquisando vídeos, por conta própria mesmo para me inteirar nessas tecnologias" (Professor André, 2022). A busca pela apropriação de determinados recursos tecnológicos reflete o interesse dos professores em utilizar essas tecnologias nas suas aulas, a partir da compreensão das suas experiências e compartilhamento de conhecimentos e informações na e em redes, nas quais as TDIC podem contribuir para suas práticas pedagógicas.

O Professor Alberto evidencia também a concepção de que exercer a docência demanda ao professor ser pesquisador, o que nos faz refletir, com base em Kenski (2013), sobre como nossa formação e aprendizagem ocorrem permanentemente. Com isso, compreendemos que

para além da apropriação quanto ao uso de determinado recurso tecnológico, o professor precisa refletir, discutir, problematizar e trazer isso de maneira crítica para o fazer docente.

> Toda formação de licenciatura ela está intrínseca à sua função de pesquisador, não é só de prática docente, todos nós. E esse período de remoto a vivência é justamente isso. Pesquisar, se formar, obter informação. (Professor Alberto, 2022).
>
> Em dois mil e vinte, dois mil e vinte e um e até agora, foram tempos de muito estudo, muito estudo. E ainda estamos estudando. (Professora Vivian, 2022).

As falas dos/as professores/as refletem que, diante da necessidade imposta à educação durante a pandemia quanto ao uso das tecnologias digitais, elas/es foram desafiadas/os a buscar informações e formações para responder às novas dinâmicas. As professoras/es também revelaram que o fato de as/os alunas/os estarem imersos nas práticas em rede não significa que eles saibam utilizar de forma crítica e tenham conhecimento do potencial desse ambiente e, nessa perspectiva, destacam a importância da escola para assumir esse protagonismo:

> Eu percebi claramente que quando a gente fala que hoje os alunos sabem, têm acesso à tecnologia, não, eles têm acesso às redes sociais e grupos do *WhatsApp*. Então eu vi isso claramente, nós estamos no *WhatsApp* e rede social, isso é uma coisa, eu vi alunos que não sabem fazer pesquisa, que não sabe buscar no *Google*. (Professora Katherine, 2022).
>
> Eles estão crescendo fazendo só duas coisas: Usando o *WhatsApp*, usando *Instagram, Facebook* e isso para eles é como se eles estivessem tecnológicos. Então, quando nós começamos a estudar, eles perceberam que eles não eram tecnológicos. Por exemplo, eu dizia a eles assim: olha vocês vão fazer um trabalho, nesse trabalho vocês vão gravar, vocês vão fazer um vídeo falando sobre como acontece uma erupção vulcânica. (Professora Florence, 2022).
>
> Eles têm essa ferramenta, que eles têm o mundo na mão deles. Buscar uma notícia, saber diferenciar o que é uma notícia verídica do que é um *Fake News*, que antes deles propagarem aquilo que eles recebem, que eles vão buscar primeiro, para eles saberem se aquilo realmente é verdade ou se é uma *Fake News*. Então assim, orientá-los nesse sentido. (Professora Katherine, 2022).

A fala das professoras traz a percepção de que as/os alunas/os utilizam as tecnologias digitais de forma limitada. Além disso, elas compreendem que o uso das redes sociais também pode ser um espaço formativo, ao destacarem o uso e potencialidade das tecnologias, o papel da escola e da mediação das/os professoras/es com as/os alunos para a construção de práticas no digital, com base na responsabilidade, na ética e nos formatos colaborativos.

Com isso, destacamos a importância da apropriação desses recursos por parte da comunidade escolar para que seus integrantes possam usufruir da potencialidade e infinitas

possibilidades das redes sociais e outros recursos disponíveis, para o incentivo, por exemplo, da produção de práticas autorais, coautorais e participação crítica nas redes.

Foi possível ainda analisar a compreensão das/os professoras/es, a partir das experiências vivenciadas, quanto às possibilidades para o uso das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, agora não tão centradas apenas no professor/a, mas também em diálogo com o que as/os alunas/os praticam e produzem nas redes, fazendo uso desses recursos. Essas práticas podem ser aproveitadas no âmbito da escola, como oportunidade para não só ressignificar os conteúdos a serem trabalhados, como para, a partir da mediação das/os professoras/es, problematizar a relação com as redes e nas redes, em uma perspectiva crítica, política, dialógica e coletiva. Para isso, as/os professoras/es apontaram a necessidade de formações:

> Então nós temos que contemplar todas as redes sociais hoje utilizadas, todas, *Twitter, Facebook, YouTube, Instagram*. Nós vivemos essa realidade virtual [...] E quando você lança autonomia aos nossos alunos tudo se torna mais fácil, tudo flui bem melhor. Porque muitas vezes a gente fica muito com o discurso freiriano que o conhecimento tem que ser construído a partir do aluno, mas nós esquecemos disso na nossa prática pedagógica [...]. Hoje eles estão muito mais nas redes sociais do que qualquer professor acredito que esteja em sala de aula. (Professor Alberto, 2022).

A percepção do professor vai ao encontro da discussão acerca da educação escolar e a articulação com as práticas das culturas digitais, o que implica o diálogo e o protagonismo discente e docente, uma vez que elas têm como princípio a democratização do acesso e produção de conhecimentos.

Entretanto, temos ainda um caminho a ser construído na rede municipal de ensino de Canavieiras-BA quanto à proposta de formação continuada para o uso das tecnologias digitais, em uma perspectiva que possa contribuir de fato para a vivência da cidadania e do meio digital de forma plena, a partir das potencialidades das práticas das culturas digitais. A rede como reflexo de um cenário nacional ainda não deu conta de consolidar uma educação que dialogue com todas as potencialidades das culturas digitais que estão posta na sociedade, tanto para as/os professoras/es como para as/os alunas/os.

Dessa maneira, é necessário garantir às/aos professoras/es, para além das formações, as condições objetivas de trabalho, que se referem às condições de acesso às tecnologias e conectividade, nas escolas, condições requerem a inclusão e de fato a democratização do acesso, situação que discutimos no próximo capítulo.

4 O USO DAS TDIC NAS ATIVIDADES DE ENSINO: QUESTÕES ESTRUTURAIS NÃO SUPERADAS

Neste capítulo analisamos as condições de acesso às tecnologias digitais nos domicílios das/os alunas/os; nas escolas como um dos desafios a serem enfrentados para a vivência plena das culturas digitais. Discutimos também as condições do trabalho docente marcadas pela precarização, sobrecarga de trabalho, adoecimento e autofinanciamento para a realização das atividades inerentes às suas funções.

4.1 Desafios docentes para a apropriação das TDIC em tempos pandêmicos da Covid-19: relação professor/estudante

As mudanças na sociedade devido à integração das tecnologias digitais ao nosso cotidiano provocaram debates sobre a universalização do acesso a esses recursos e necessidade da inclusão digital, como demanda econômica, social, política e cultural para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho.

Apesar da inclusão digital ser discutida amplamente, como necessidade da sociedade contemporânea para o exercício da cidadania e de termos avançado em relação a democratização das tecnologias, Bonilla (2010), é uma das autoras que discute os enfrentamentos ainda necessários relacionados as desigualdades de acesso pela população brasileira, em seus domicílios e nas escolas públicas, reflexo da desarticulação e descontinuidade de políticas e programas implementados pelos governos ao longo dos últimos 30 anos (BONILLA, 2010; COELHO, 2014; COUTO; COELHO, 2019; FRANCO, 2021).

Em âmbito nacional, apesar da pesquisa “TIC domicílios 2021” ter apontado avanços em relação ao acesso às tecnologias digitais e conectividades nos domicílios brasileiros, revelou também as desigualdades. Os domicílios das classes D/E conectados à internet em 2015 eram apenas 16%, em 2019, subiram para 50%, no ano de 2020, para 64%, e em 2021 caíram para 61%, enquanto a Classe A manteve o percentual apresentado em 2020, ou seja, 100% dos domicílios conectados à internet (CGI.br, 2022).

O distanciamento físico imposto como medida de prevenção e controle da disseminação do vírus Sars-cov-2, causador da Covid-19, no ano de 2020, acarretou o fechamento inesperado do comércio, empresas, escolas, consequentemente o acirramento das desigualdades sociais, regionais, econômicas e educacionais (SANTANA; SALES, 2020).

No contexto educacional, uma das medidas adotadas para manter as atividades de ensino foi o uso das tecnologias. Contudo, conforme evidenciado nas falas das/os professoras/es, o uso desses recursos nas atividades de ensino foram marcadas pelos problemas estruturais nos domicílios e nas escolas públicas: dificuldades de conectividade e acesso a recursos que inviabilizaram ou dificultaram a participação de alunas/os nas atividades realizadas no formato não presencial:

> O governo não proporcionou condições para que o ensino realmente fosse efetivado para os alunos que não tinham internet, que não tinha aparelho, então não tinha como funcionar. (Professora Berth, 2022).
>
> O maior entrave do ensino remoto foi a falta do equipamento na mão das crianças, dos adolescentes. (Professora Florence, 2022).
>
> Eu ouvi problemas com falta de internet dos alunos. A falta de material, *notebook*, um aparelho de celular, com uma memória adequada, então, tivemos muita dificuldade aqui. Infelizmente não chegava a 10% (dez por cento) dos alunos. Tinha turma de trinta e cinco, quatro alunos e só participava três, quatro. Tinha dias que ninguém participava. (Professor Mares, 2022).

A professora Berth relata a omissão do Estado em garantir as condições para o cumprimento do direito a educação, como garantido no Art. 205, da Constituição Federal de 1988 e no Art. 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96. Como consequência, a proposta de uso do *Google Meet*, por exemplo, mostrou-se ineficiente como estratégia para realizar as aulas. Com isso coube às/aos professoras/es, como alternativa, entregar atividades impressas para aqueles que não dispunham de acesso.

Conforme relata o professor Mares, apenas uma média de 10% das/os suas/seus alunas/os conseguiram participar das aulas via *Google Meet*, em decorrência da falta de dispositivos digitais, de conectividade ou conexão com baixa qualidade, o que denuncia as condições precárias para acesso as TDIC nos domicílios. Para Oliveira e Pereira Junior (2020, p. 730):

> O novo ambiente de ensino exige que professores e alunos possuam recursos tecnológicos para realizar as atividades. Enquanto os docentes precisam de ferramentas para preparar as aulas e fazê-las chegar aos estudantes, estes necessitam de recursos tecnológicos para acessar os conteúdos disponibilizados.

No município de Canavieiras, apesar do documento referente à proposta para criação do Centro Tecnológico de Apoio e Formação Educacional indicar que 82,08% das/os alunas/os da Escola Educar e 70,48% da Escola Aprender possuíam acesso à internet em casa, o relato das/os

professoras/es participantes da pesquisa indica que mesmo as/os alunas/os que tinham acesso a um *smartphone,* em seu domicílio, nem sempre podiam utilizá-lo, nem sempre era de uso pessoal, mas de uso coletivo, da família, ou emprestado para acompanhar as aulas. Outra questão é que a conexão de qualidade também não é uma realidade de todas/os, o que acarreta limitações para o uso no cotidiano, seja para se informar, comunicar, acessar bens e serviços ou estudar.

Compreendemos que nesse período pandêmico os problemas vivenciados pelas/os professoras/es e alunas/os escancararam a ausência do Estado brasileiro e as fragilidades dos municípios em promover uma política para inclusão digital. Assim, a garantia do acesso às tecnologias e a apropriação é condição para a participação ativa nas culturas digitais e para o exercício da cidadania plena pautada em "[...] culturas, conhecimentos e bens" (PRETTO; ASSIS, 2008). Com isso, em especial no contexto pandêmico, as desigualdades de acesso dificultaram ainda mais a participação nas atividades escolares, tendo em vista que aquelas que ocorriam presencialmente passaram a ser realizadas com a mediação das TDIC, o que exige além de dispositivo uma boa conexão. Contudo, as professoras relataram que:

> Os alunos carregam seus celulares, mas é aquela história, eles não têm acesso a internet e a maioria não tem o *notebook*, então, a dificuldade é o acesso dos alunos à internet. (Professora Vera, 2022).
>
> Alguns usavam o aparelho para quatro, cinco, outros realmente não tinham ou tinham que aguardar o pai chegar para utilizar. (Professora Heloisa, 2022).
>
> Muitos meninos reclamavam que utilizavam celulares que não eram seus, que eram da mãe, da tia, da avó às vezes até da vizinha tiveram umas situações que o celular da mãe deu problema a mãe falou com a vizinha, a internet estava oscilando, faltou energia, então era muito triste. (Professora Beatriz, 2022).

O relato das professoras reforça a compreensão dos dilemas em relação à conectividade das/os alunas/os e que o fato de ter acesso aos dispositivos por si só não é suficiente, é necessária a garantia do acesso à internet de qualidade. Desse modo, relacionamos o contexto apontado pelas professoras/es com o cenário nacional, apontado pela pesquisa "TIC Domicílios 2021", realizada pelo CGI.br durante a pandemia e que apresenta a situação de famílias economicamente mais vulneráveis, nas quais o compartilhamento de internet é frequente; pois cerca de 26% dos domicílios das classes D/E, com acesso à internet, compartilham a rede com vizinhos; o compartilhamento também é mais frequente nos domicílios situados nas áreas rurais (29%) (CGI.br, 2022).

As/os professoras/es destacam também a situação das/os alunas/os que residem nas comunidades rurais:

> Então, eu acho que foi muito difícil para alguns, principalmente no interior e que não tem acesso à internet. Eu não posso dizer só aluno do interior porque tem aluno também da cidade que não tem acesso a internet, não tem às vezes um celular. Como não tem um *notebook*, um aparelho que satisfizesse a necessidade das aulas. Então eu acho que foi um período aí incoerente e desigual, bastante desigual. (Professora Luiza, 2022).

> [...] Eu vi que tinha esses problemas de acesso, principalmente esse pessoal do interior. Foi quando eu optei pelo *Zap*, porque todos eles têm. Inclusive o pessoal do interior tinha pessoas perto deles, eles ficavam juntos, para acessar. (Professora Vivian, 2022).

As falas das/os professoras/es ilustram um cenário apresentado pela Pesquisa "TIC Domicílios 2021": apesar do aumento de domicílios localizados nas áreas rurais conectados à internet, de 51% em 2019 para 71% no ano de 2021 (CGI.br, 2022), quando comparados com o quantitativo de domicílios urbanos, 83% em 2021, é possível identificar um cenário de desigualdade de acessar a internet.

Com a falta de um posicionamento e encaminhamento efetivo do Estado quanto aos problemas não superados pelas políticas públicas para inclusão digital, os recursos utilizados pelas/os professoras/es para a realização das atividades não presenciais, ao longo do ano de 2020 e 2021, estiveram diretamente relacionados às condições de acesso das/os alunas/os.

Os problemas enfrentados não se originaram na pandemia provocada pela Covid-19, mas refletem as desigualdades intensificadas nesse contexto, fruto também da omissão e da ausência de um projeto de Estado, agravado por um governo negacionista, que promoveu um verdadeiro desmonte do Estado de Direito no período de 2016 a 2022. Nesses últimos dois anos, além de minimizar a crise sanitária e a negligência da garantia de direitos inalienáveis como o direito à vida, à saúde, à alimentação e à educação, não propôs nenhuma política pública ou plano, ainda que emergencial, que garantisse as condições de acesso à educação durante esse período.

Nesse contexto, houve também a omissão do Ministério da Educação (MEC). Em função disso, coube aos estados e municípios elaborarem alternativas para responder o contexto. No Estado da Bahia não tivemos ações que garantissem a realização e as condições mínimas necessárias para a realização das atividades de ensino. Com isso, os municípios em função das suas limitações técnicas e financeiras tiveram que buscar alternativas que nem sempre foram as mais ideais para garantir o acesso à educação.

> Eu acho que foi a falta de estrutura tanto para os professores quanto para os alunos, principalmente os alunos que foram os maiores prejudicados. (Coordenadora Nina, 2022).

Em razão das situações elencadas nos parágrafos anteriores, o período da pandemia ficou marcado pela "[...] ausência de recursos tecnológicos, a falta de ambiente reservado para estudo, além da disponibilidade de computador e conexão de internet que comprometeram cabalmente a participação dos estudantes, mesmo os mais interessados" (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 733), Além disso, a conectividade de qualidade, o espaço utilizado pelas/os alunas/os para estudar em casa, como uma mesa e boa iluminação não foi uma realidade de todas/os.

Lemos (2021) discute a necessidade de, entre outras aspectos, melhorar a infraestrutura de conexão e as condições de moradia das/os professoras/es. Para nós, essa demanda se estende também as/os alunas/os, uma vez que o acesso às tecnologias está relacionado às condições financeiras e como consequência podem dificultar a obtenção e produção de informações e conhecimentos de grupos mais vulneráveis (PRETTO; ASSIS, 2008; LEMOS, 2021).

Como consequência da falta de conectividade e do acesso limitado a dispositivos reflexo das desigualdades, o acesso às informações, socialização e produção de conhecimentos, na e em rede, são prejudicados cotidianamente. Conforme destacamos, a pandemia escancarou uma realidade que já era conhecida dos governos, considerando os dados produzidos por pesquisas realizadas anualmente, por institutos como IBGE e Centros como o CGI.br.

Os relatos das professoras Beatriz e Katherine quanto aos prejuízos para a vida escolar das/os alunas/os, relacionados às aprendizagens não construídas durante a pandemia da Covid-19, reforçam a necessidade de a inclusão digital ser discutida em consonância com os aspectos sociais, políticos, econômicos e educacionais, como política de Estado:

> A gente começava a pensar nesses meninos, como seria a vida escolar desses meninos e como vai ser a vida acadêmica desses meninos nesse tempo, então assim era muito angustiante essa situação. (Professora Beatriz, 2022).

> Eu achei sinceramente que a pandemia, principalmente para a educação pública foi uma perda que a gente vai levar um tempo para gente minimizar. Já estamos percebendo em sala de aula, eu trabalho com turmas de oitavo e nono ano, minha disciplina é educação física, mas sempre gosto de trabalhar com textos e eu estou vendo alunos que estão no oitavo e nono e que não estão sabendo escrever, que perderam o hábito de escrever, que estão escrevendo o próprio nome com letra minúscula. Alunos que estão com extremas dificuldades com leitura, não estão sabendo ler, perderam o hábito, aqueles que a gente sabe que é a minoria, que realmente tem interesse buscou, mas aqueles que infelizmente precisam do empurrão da escola e do professor foram muito prejudicados. (Professora Katherine, 2022).

Os impactos da pandemia e da forma como foi proposta a realização das atividades no formato não presencial, sem considerar as condições sociais e econômicas das/os alunas/os de moradia, alimentação, de acesso as tecnologias, revelaram um projeto educacional com base na exclusão. Propor a utilização das tecnologias digitais para mediar as atividades sem antes garantir aos envolvidos no processo as condições para participação nas aulas acarretou a não garantia das aprendizagens. Como reflexo, a professora Katherine relata problemas que não são esperados para a faixa etária e anos de escolaridade em que atua, no caso os Anos Finais do Ensino Fundamental, como problemas de leitura e escrita, que vão consequentemente afetar a vida educacional como um todo.

As/os professoras/es afirmaram que mesmo quando alunas/os estavam presentes nas aulas transmitidas via *Google Meet,* por exemplo, a participação era muito limitada, as câmeras ficavam desligadas, com a justificativa dos problemas de conexão, e com isso as/os professoras/es sentiam dificuldade em acompanhar a participação delas/es.

A professora Simone relatou que sua turma teria conseguido um bom aproveitamento em decorrência do acompanhamento que ela conseguiu realizar via *WhatsApp*, contudo ressaltou também que houve as dificuldades de acesso às tecnologias e conectividade das/os alunas/os. Os "bons resultados" apontados por ela não foram uma realidade da Escola Educar como um todo nem da rede de ensino.

Quando analisamos as desigualdades de acesso às tecnologias, compreendemos, com base em Castells (2005), que assim como as outras desigualdades, suas origens se dão na estrutura da sociedade capitalista. Compreendemos que a exclusão digital tem consequências na forma como a pessoa exerce sua cidadania, como tem acesso a seus direitos e deveres. Entre as formas de exclusão, o autor afirma:

> Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente. (CASTELLS, 2005, n.p.).

Com base no que o autor discute, compreendemos que a inclusão digital precisa, além de garantir o acesso e posse de equipamentos, formação para o uso e atuação na sociedade, com vistas à produção e uso crítico dessas tecnologias, ou seja, as ações para inclusão digital

precisam ser articuladas com a educação, os aspectos sociais, econômicos e políticos (BONILLA; OLIVEIRA, 2011).

A inclusão digital exige a democratização das formas de produção de conhecimentos, como forma de potencializar as transformações da sociedade e da ordem social. Castells (2005) analisa que o monopólio das tecnologias está relacionado ao "[...] controle das forças produtivas da sociedade e da capacidade de comunicação autônoma da sociedade e da liberdade de expressão da sociedade" (CASTELLS, 2005, n.p.). Com isso, a importância dos atores sociais e políticas para que possam produzir informações e conteúdo para construção de uma autonomia que afeta as relações de poder da sociedade.

No que se refere ao acesso a informações e produção de conhecimentos, ainda é preciso avançar para consolidar políticas públicas para inclusão digital que sejam articuladas com as políticas educacionais e sociais, Assim, tendo em vista o papel que as tecnologias exercem na sociedade e as potencialidades das redes, é fundamental garantir as condições mínimas necessárias para que a população possa efetivamente se apropriar de todos esses recursos, desenvolver práticas colaborativas, que tenha condições reais de participar das culturas digitais e viver plenamente a sua cidadania. Os desafios vivenciados pelas/os professoras/es nesse período pandêmico revelam as contradições e sucateamento que essas/es profissionais esbarraram para a utilização das tecnologias digitais.

4.2 A precariedade infraestrutural de escolas púbicas: um problema de Estado

Ao longo dos últimos 30 anos, as políticas públicas e programas implementados para inserir as tecnologias digitais nas escolas tem se dado a partir do aparelhamento tecnológico/aquisição e distribuição de equipamentos, como computadores, para montagem de laboratórios de informática e conectar estas instituições. Trata-se de ações realizadas principalmente a partir de programas como ProInfo (1997; 2007), o Banda Larga nas Escolas (PBLE) e a Educação Inovação Conectada (2017), como já destacado nos capítulo anteriores.

Apesar das potencialidades dessas iniciativas, elas têm sido marcadas por problemas infraestruturais como as condições dos espaços físicos, da rede elétrica, escassez do acesso a equipamentos, baixa qualidade da conectividade, falta de manutenção dos equipamentos, descontinuidade e desarticulação dos programas e projetos implementados, bem como fragilidade no regime de colaboração e cooperação celebrado entre os entes federados, para promoção dessas ações. Todos esses entraves ainda são hoje enfrentados por toda comunidade escolar das instituições escolares. Todos os problemas destacados aqui são considerados

obstáculos para a inclusão digital e para que as culturas digitais façam parte dos processos educacionais, conforme evidenciado por autoras/es como (BONILLA, 2010; BONILLA; PRETTO, 2015; COELHO, 2014, 2019), entre outras/os.

No contexto da nossa pesquisa, tendo em vista que o município de Canavieiras/BA já foi contemplado com os laboratórios do ProInfo, o Professor Alberto analisa os problemas enfrentados na rede municipal de ensino, como a falta de articulação e planejamento para implementação dos laboratórios:

> Sempre foi muito precária a questão da internet e da manutenção de computadores, sempre foi muito precária essa parte de tecnologia no nosso município. Se hoje nós procurarmos um desses infocentros, não temos um infocentro em nenhuma escola do município. [...] Nós recebemos computadores por volta do ano dois mil e não demos o realmente o significado que ele tinha, não demos a dimensão que ele poderia alcançar. Então, nós tivemos casos inclusive de recebermos os computadores e não termos o espaço para montar um infocentro de computadores e muitas vezes ficarem lá em uma sala e estragarem por completo. (Professor Alberto, 2022).

O relato do professor em relação às iniciativas que a rede municipal aderiu, como o ProInfo, ilustra a distância entre as políticas e programas propostos pelo Governo Federal e a realidade da relação da gestão municipal e das escolas. Os equipamentos chegam às instituições, mas elas não possuem as condições e infraestruturais necessárias como, por exemplo, uma rede elétrica que suporte a instalação e uso dos computadores, uma sala com mobiliário adequado para acomodação dos equipamentos e das pessoas e a climatização das salas.

Além disso, são evidenciados também os desafios para a manutenção dessa estrutura. Esses fatos são reflexos da não articulação entre os entes federados, o que denuncia problemas no regime de colaboração, como mencionado por Coelho (2019), em suas pesquisas, inclusive as que denunciam a perpetuação desses problemas.

A rede municipal de Canavieiras-BA, como exemplo em relação à manutenção e conectividade nas escolas, como é o caso da Escola Educar, que foi contemplada com o laboratório do ProInfo Integrado e de acordo com a professora Florence, entre os anos de 2013 e 2015, com recursos do Programa Mais Educação[24], foi viabilizada a troca dos equipamentos danificados em decorrência da falta de manutenção. Nesse período o laboratório era utilizado para realizar oficinas com as/os alunas/os que participavam do Programa Mais Educação.

---

[24] O Programa Mais Educação oferece a possibilidade de educação em tempo integral a crianças, adolescentes e jovens, apoiando atividades socioeducativas em horário diferente do turno letivo escolar e promovendo ações de ampliação dos tempos e espaços educativos. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/colegio-de-feira-apresenta-resultados-do-mais-educacao. Acesso em: 10 nov. 2022.

Há ainda outro exemplo dessa perpetuação da precarização, como a professora Simone relatou: após esse período de vigência do Programa Mais Educação, em decorrência da falta de manutenção, foi constatada a atual situação do laboratório de informática da Escola Educar:

> Na verdade a escola tem alguns computadores e poucos destes funcionam. E os que funcionam eles não estão ligados à rede para que a gente utilize ferramentas ali no momento de ensino. Então isso dificulta a gente trabalhar com os nossos alunos dentro desse ambiente. Porque quando a gente diz assim, vamos para o laboratório de informática, eles entendem imediatamente que ele vai acessar a internet. E quando eles chegam lá, há uma frustração porque não está ligado a rede. Então eles não querem saber de desenvolver uma digitação de texto. (Professora Simone, 2022).

A fala da Professora Simone destaca os desafios para a prática docente com o sucateamento e ausência de manutenção dos equipamentos nas escolas e, com isso, a distância entre os programas oficiais que são implementados e a sua continuidade para uma efetiva prática com as culturas digitais praticadas pelas/os alunas/os, que mesmo com as desigualdades de acesso, quando imersos no ciberespaço, desenvolvem diferentes usos e formas de interação em rede, entre elas, acessam e produzem conteúdos nas redes sociais como *Facebook, Twitter, Instagram, Tik tok,* e jogos on-line, fatos que, com base em Lemos (2021, p. 100), "[...] possibilitam a socialização entre pares".

Assim, como as/os professoras/es se frustram com o cenário encontrado nas escolas, as crianças e jovens chegam à escola e encontram condições precárias e propostas instrumentais, como aulas de digitação ou aulas de informática que não fazem sentido para elas/es, tendo em vista as experiências que elas/es já desenvolvem nas redes, práticas com certa autonomia nas redes e na escola quando o acesso ocorre. Enfim, tudo se dá de modo limitado pelos problemas infraestruturais e de conectividade.

Como exemplo dos obstáculos vivenciados pelas/os professoras/es, a professora Simone relatou que o uso do laboratório antes da pandemia era inviabilizado em decorrência da insuficiência de equipamentos e de conectividade de internet. Em contrapartida, as/os professoras/es relataram que, por causa da pandemia provocada pela Covid-19, as escolas investiram para melhoria na conectividade de internet e, com isso, é importante ressaltar, a Escola Educar, assim como a Escola Aprender, foram contempladas com o Programa Educação Inovação Conectada e receberam recursos financeiros para aquisição de serviço de internet, entre outras possibilidades (BRASIL, 2017).

O retorno das atividades presenciais em 2022 e, durante as entrevistas, as/os professoras/es apontaram fragilidades na conexão da Escola Aprender, quando perguntamos se

costumam ter algum problema com a conectividade, mesmo com acesso limitado a elas/es e equipe técnica. Nesse caso, foi apontada a instabilidade da rede:

> Às vezes sim, 100%, às vezes não. Depende muito, hoje mesmo não está funcionando. Não sei o que é, não sei se já mudou a senha, não está 100% funcionando. (Professora Frida, 2022).

Conforme demonstrativo dos repasses de verbas do programa disponibilizado pela Secretaria de Educação, entre os anos de 2021 e 2022, as escolas foram contempladas com recursos para realizar aquisições de pacote de internet, com velocidade de mínima de 50 e 100 Mbps respectivamente. Informações que obtivemos nas instituições nos revelaram que no ano em curso, 2023, a Escola Educar tem pacote de 100 megas e a Escola Aprender 200 megas.

As dificuldades relacionadas ao acesso às tecnologias e à qualidade da conexão nas escolas, mesmo naquelas contempladas com os repasses do Programa Educação Inovação Conectada, descortinam problemas do programa em questão quanto ao atendimento dos objetivos propostos.

Compreendemos, a partir da discussão de Bonilla e Pretto (2015), que apesar da diversidade de projetos implementados, um dos fatores que não asseguram a promoção da inclusão digital nas escolas públicas é a falta de articulação entre eles, a não viabilização do acesso à internet e a falta de manutenção dos *hardwares*, o que indica a necessidade de superar essa situação, com vistas a um salto qualitativo na oferta de equipamentos e conectividade das escolas públicas, como evidenciado nos relatos abaixo:

> As dificuldades sempre são as escolas que não tem estrutura. Não oferecem estrutura nenhuma, até hoje não tem uma sala de computação, você não tem uma internet de qualidade, que os alunos possam usar. (Professora Vera, 2022).

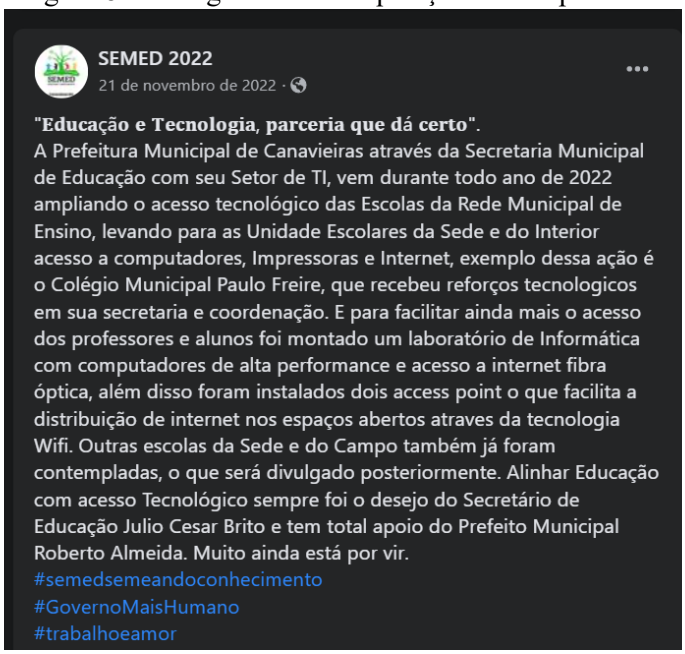
> As escolas municipais não tem nada, por exemplo, você não tem uma sala equipada. (Professora Luiza, 2022).

As/os professoras/es relataram também que, mesmo nas situações em que a escola dispõe de aparelhos como *Datashow*, normalmente utilizados como recursos auxiliares, enfrentam dificuldades para usá-lo em decorrência da falta de um local adequado para uso, da quantidade insuficiente de equipamentos na escola para atender a demanda, considerando a quantidade de turmas, em torno de 13 por turno. A percepção da professora Beatriz indica a necessidade de um espaço específico para uso das tecnologias:

> Eu acredito que a criação de um Infocentro nas escolas, principalmente a escola assim como a Aprender, de grandes portes que pegam esses meninos do fundamental II, acho que isso é muito importante essa turminha ter esse Infocentro, levar esses meninos a usar isso, acho que também os professores, começar por nós professores, os alunos, seria de grande valia. (Professora Beatriz, 2022).

A fala da professora Beatriz dialoga com a atual proposta da Secretaria de Educação que, após o retorno as aulas presenciais, tem feito aquisições de equipamentos para implementação de laboratórios de informática nas escolas públicas da rede, conforme indicam os "prints" da página da Secretaria de Educação municipal (Figuras 8 e 9), com ações que "[...] buscam ampliar o acesso tecnológico das escolas". Entre as aquisições e entregas realizadas, entre os meses de março e abril de 2022, as escolas estavam em processo de recebimento de computadores, impressoras, roteadores, teclados, mouses, fones de ouvido e *Web Cam*, para posterior implantação dos laboratórios de informática.

Figura 8 - Postagem sobre a aquisição de computadores

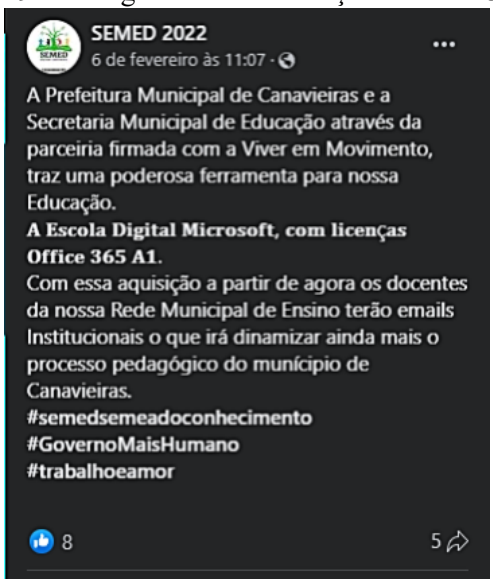

SEMED 2022
21 de novembro de 2022 ·

"Educação e Tecnologia, parceria que dá certo".
A Prefeitura Municipal de Canavieiras através da Secretaria Municipal de Educação com seu Setor de TI, vem durante todo ano de 2022 ampliando o acesso tecnológico das Escolas da Rede Municipal de Ensino, levando para as Unidade Escolares da Sede e do Interior acesso a computadores, Impressoras e Internet, exemplo dessa ação é o Colégio Municipal Paulo Freire, que recebeu reforços tecnologicos em sua secretaria e coordenação. E para facilitar ainda mais o acesso dos professores e alunos foi montado um laboratório de Informática com computadores de alta performance e acesso a internet fibra óptica, além disso foram instalados dois access point o que facilita a distribuição de internet nos espaços abertos atraves da tecnologia Wifi. Outras escolas da Sede e do Campo também já foram contempladas, o que será divulgado posteriormente. Alinhar Educação com acesso Tecnológico sempre foi o desejo do Secretário de Educação Julio Cesar Brito e tem total apoio do Prefeito Municipal Roberto Almeida. Muito ainda está por vir.
#semedsemeandoconhecimento
#GovernoMaisHumano
#trabalhoeamor

Fonte: página do Facebook da Secretaria de Educação do município de Canavieiras-BA (2022)[25].

[25] Disponível em: https://www.facebook.com/profile.php?id=100063966197775. Acesso em: 20 fev. 2023.

Figura 9 - Postagem sobre a licença do Office 365



Fonte: página do Facebook da Secretaria de Educação do município de Canavieiras-BA (2023)[26].

Outras aquisições foram realizadas pela Secretaria de Educação entre os meses de dezembro de 2022 e fevereiro de 2023, para divisão e distribuição entre as escolas: 25 desktops; 15 impressoras; 50 licenças para multiusuários WID10[27]; 15 notebooks; 30 projetores-multimídia; 10 roteadores. Foi feita também a aquisição de licença *Office 365 A1*[28], conforme ilustra a Figura 9, na postagem da Secretaria de Educação. Tal fato deu indícios de que a aquisição da licença ocorreu em parceria com uma empresa, Viver em Movimento[29], que atua com outras empresas que oferecem, entre outros serviços, consultorias, capacitações, materiais didáticos e pedagógicos.

Isso que evidencia a abertura no campo educacional para atuação de empresas privadas, o que tem viabilizado a consolidação de um monopólio de consumo de recursos e softwares proprietários, para a oferta de formações para professoras/es da educação pública, impregnadas de ideais hegemônicos e transferindo recursos e responsabilidades do Estado para o setor privado, o que só tem sido possível graças a política de desmonte e descontinuidades dos

[26] Disponível em: https://www.facebook.com/photo/?fbid=591225716352963&set=a.360819692726901. Acesso em: 20 fev. 2023

[27] Licença que permite dividir um computador para dois usuários.

[28] Office 365 para a Web gratuito, com aplicativos populares como Outlook, Word, PowerPoint, Excel e OneNote, para que professores e estudantes possam se comunicar facilmente, trabalhar em conjunto e criar um conteúdo. Disponível em: https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365/academic/compare-office-365-education-plans?activetab=tab%3aprimaryr1 . Acesso em: 27 fev. 2023.

[29] Disponível em: https://viveremmovimento.com.br/viver/#aboutus. Acesso em: 20 fev. 2023.

programas e políticas públicas para inserção e democratização das TDIC nas escolas públicas e para oferta de formações enquanto política como o ProInfo.

Após a entrega e instalação dos computadores nas escolas, ainda em 2022, as condições infraestruturais ganharam e, assim, a Secretaria de Educação iria realizar reparo na rede elétrica e novas aquisições ,como compra de bancos, baias para os computadores e climatização dos espaços[30]. Algumas escolas começaram a passar por reformas ainda no ano de 2022, como a Aprender, com início no final de 2022, mas até o início do mês de março de 2023 ainda não havia encerrado. Outras escolas da rede municipal também passaram por reformas, o que inclusive influenciou o adiamento do início do ano letivo de 2023.

A sala em que foram instalados os computadores na escola Aprender já funcionou como biblioteca e, de acordo com a coordenadora Nina, a ativação dos laboratórios ocorreria após as reformas das escolas. Contudo, no ano de 2022, de acordo com a coordenação da Escola Aprender, foram iniciadas no laboratório aulas de informática para as/os alunas; algumas/uns professoras/es utilizaram-no para realizar atividades com as/os alunas/os; aqueles/as que precisavam realizar pesquisas escolares e que não tinham acesso em casa estavam utilizando o laboratório no contraturno da aula. O laboratório de informática na Escola Aprender viabilizava, ainda que de forma limitada, que as/os alunas/os interagissem com o contexto digital, o que reflete uma possível potencialidade do uso dos laboratórios de informática e a tentativa da escola em possibilitar o acesso e por em funcionamento o espaço.

Na Escola Educar, no ano de 2022 e início de 2023, não foi realizada reforma, pois ela já dispunha de mobiliário para laboratório que foi aproveitado. De acordo com a coordenadora Nina, novos computadores foram entregues à escola Educar para revitalização desse espaço. Em relação ao uso do laboratório, a coordenação da escola informou que inicialmente a Secretaria Municipal de Educação iria ofertar aulas de informática para as/os alunas/os no laboratório, mas que não foram iniciadas e não havia informações se de fato ocorreriam, ficando assim o laboratório disponível para uso das/os professoras/es. Contudo, é preciso oportunizar às/aos professoras/es formações para que elas/es de fato utilizem os laboratórios com as/os alunas/os.

Dessa forma, observamos que as duas escolas responderam à entrega desses equipamentos com estratégias diferentes. Enquanto a escola Aprender que atende um público de jovens e adultos disponibilizou o acesso às/aos alunas/os, a escola Educar, que atende um público de crianças e adultos, direcionou as/os docentes no se refere ao acesso, para que elas/es

[30] Diálogo realizado no mês de maio de 2022. Não foi informada uma data prevista para entrega dos equipamentos.

criassem ou não estratégias de uso desse espaço com as/os alunas/os. Contudo, entendemos que se as/os professoras/es não possuem aproximações com as práticas no digital, o uso desses equipamentos por parte das/os alunas/os pode não ocorrer, sendo importante uma construção pedagógica na escola.

Apesar da possibilidade de os laboratórios de informática nas escolas contribuírem para inserção e vivência do digital nestas instituições, cabe sinalizarmos que a iniciativa tem seguido a mesma linha das políticas implementadas ao longo dos últimos anos: o foco central na entrega de equipamentos as escolas desarticuladas com os aspectos pedagógicos (sic). Há indícios da necessidade da criação de um plano estratégico, em atendimento às demandas de infraestrutura, equipamentos nas escolas e quanto a articulação da implementação do laboratório com a oferta de formações continuadas.

Analisamos que, apesar das iniciativas demonstrarem o interesse da gestão em disponibilizar tecnologias nas escolas, principalmente após a vivência dos desafios para a realização das atividades no formato não presencial durante a pandemia, faz-se necessária a discussão com a comunidade escolar sobre como essas iniciativas vêm sendo propostas e implementadas, bem como discutir a dimensão pedagógica, cultural e social, para que as formações e o uso das TDIC não se deem de forma puramente técnica e instrumental. Como evidencia o professor Alberto:

> Agora teve uma licitação para computadores e tudo mais, nós poderemos ter uma nova dinâmica nessa parte de inclusão digital nas escolas. [...]. Mas nós temos dois problemas, primeiro que esses infocentros deveriam fazer sim parte de uma política educacional, entendeu? A curto, médio e longo prazo, porque na transição de governo as coisas mudam muito. Ações que vinham sendo desenvolvidas muitas vezes são interrompidas por uma questão meramente política partidária. Deveria continuar por uma política governamental por ser uma política pública. (Professor Alberto, 2022).

O professor Alberto participou de formações e vivenciou os diferentes momentos da implementação de políticas como o ProInfo na rede municipal e os percalços que também são evidenciados na literatura. Com isso, o professor destaca os laboratórios como uma inciativa ligada a inclusão digital nas escolas, mas relata ser necessário garantir a continuidade, tendo em vista que historicamente isso não ocorre como consequência da descontinuidade e desarticulação das políticas e programas, problemas com a infraestrutura de rede, o suporte técnico dos equipamentos, que acarretam a impossibilidade de uso das tecnologias digitais nas instituições. Em sua análise, aponta caminhos para que uma política se dê de fato como uma política de Estado.

A quantidade de equipamentos disponíveis nas escolas e quantidade de alunas/os matriculados também é destacado pelas/os professoras/es como um desafio a ser discutido. Como exemplo, na Escola Aprender, somando os três turnos de funcionamento, há aproximadamente 1.271 matriculados, o que dá em média mais de 400 alunos por turno. Com isso, a professora Heloisa analisa o uso do laboratório na escola:

> Vai ter a sala com laboratório de informática, vai ter uma escala dentro da escola, você vai ter o dia que você pode ter acesso. Porque são muitos alunos, são muitas turmas para um laboratório com dez computadores para que eles possam ter acesso [...]. Uma turma com quarenta, quarenta e cinco alunos, não vai contemplar todos. Aí você vai ter que selecionar um ou dois ou fazer digamos que seja um plano piloto, cinco ou dez, depois deles, passam para outros. (Professora Heloisa, 2022).

A partir da fala da professora Heloisa e tendo em vista que cada turma tem em média trinta 30 alunas/os matriculadas/os, conforme analisa Bonilla (2010), as limitações do uso dos laboratórios, que convencionalmente são propostos com quantidade limitada de equipamentos, que precisam ser utilizados ao mesmo tempo por mais de um aluno ou com organização de escalas, questões apontadas pela professora quanto à ineficiência da quantidade de computadores para a quantidade de alunas/os matriculados, tornando-se assim uma atividade pontual.

Por outro lado, compreendemos, considerando as reflexões de Bonilla (2010) e Pretto (2017), as potencialidades da abertura dos laboratórios para o uso da comunidade, como um espaço autoria e colaboração e para construções plurais com alunas/os, professoras/es e comunidade, o que precisa ser discutido para ser proposto enquanto parte do processo pedagógico. Podemos ampliar e viabilizar o uso das tecnologias na escola com base nas potencialidades da mobilidade e dos dispositivos digitais utilizados pelas/os crianças e jovens no estágio atual da sociedade.

Contudo, ao acessar a programação da Jornada Pedagógica de 2023 da rede municipal de ensino, divulgada nas redes sociais da Secretaria de Educação, não identificamos nenhuma temática relacionada às discussões sobre o uso das tecnologias. Tendo em vista a movimentação da Secretaria Municipal de Educação para aquisição de equipamentos voltados "[...] para ampliação do acesso tecnológico nas escolas", o esperado era que a temática fosse discutida com a rede, uma vez que é na Jornada Pedagógica que o ano letivo é planejado.

Em suma, compreendemos que as condições precárias das infraestruturais das escolas públicas, quanto ao acesso às tecnologias digitais, enfrentam um problema de Estado, ilustrado no cenário nacional e marcado por políticas públicas educacionais e para inclusão digital

desarticuladas, com foco na entrega de equipamentos sem garantir de fato a continuidade, manutenção, o acesso às tecnologias e conectividade, muito menos a articulação dos aspectos sociais, culturais e educacionais.

A iniciativa que está em processo de implementação na rede municipal de Canavieiras, apesar de importante, se não for articulada e não forem garantidas as questões acima mencionadas, irá refletir na perpetuação das tantas outras iniciativas que tiveram como foco os equipamentos sem considerar as outras dimensões, acarretando a continuidade de uma realidade infraestrutural e de conectividade precária.

4.3 Condições de trabalho docente e o contexto pandêmico da Covid-19

As condições de trabalho das/os professoras/es são influenciadas e determinadas pelos contextos econômicos, políticos, sociais e históricos, ligadas às determinações e relações dos modos de produção e de trabalho no sistema capitalista (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Com isso, compreendemos que a precarização e responsabilização do trabalho docente estão relacionadas justamente às reconfigurações postas à educação, em atendimento às demandas da sociedade capitalista.

Apesar de avanços no campo educacional, fruto também da articulação de movimentos sociais e da sociedade civil organizada, retrocessos e consensos à lógica produtivista do sistema de acumulação capitalista influenciam reconfigurações ao docente, a partir das reformas educacionais, que se deram pautadas na responsabilização das/os professoras/es pelos resultados educacionais, a partir da política de precarização do trabalho docente intensificada nesse contexto pandêmico (OLIVEIRA, 2017; NEPOMUCENO; ALGEBAILE, 2021; FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ NASCIMENTO, 2021).

Assim, Oliveira (2021, p. 261) analisa como “as reformas implementaram ações que são orientadas por regras e que estabelecem novas formas de pensar o trabalho docente” .A autora ainda aponta como as reformas relacionam-se com as mudanças na remuneração das/os professoras/es, carreira, contratação e implementação de avaliações como forma de melhoria da qualidade da educação, porém ela pontua que as avaliações são compreendidas como mais um fator de depreciação do trabalho docente e de responsabilização pelo fracasso escolar.

Precisamos considerar o contexto de crise sanitária, política e econômica vivenciada em decorrência da pandemia da Covid-19, no qual o Brasil, no ano de 2021, obteve mais de 400

mil mortes[31] causadas pelo vírus. Nesse contexto, além da insegurança e incertezas quanto aos direitos, como o direito a vida, as/os professoras/es vivenciaram a intensificação da precarização do trabalho docente, que vem sendo gestado reflexo de um projeto de sociedade capitalista em vigência, que tem como base a exploração das relações de trabalho e das forças produtivas, e que encontrou no contexto pandêmico terreno fértil para essa intensificação.

> Foi um tempo que a gente investiu na carreira da gente. Tivemos que investir, não tinha outra maneira de você trabalhar. (Professora Vivian, 2022).
>
> A gente que se virou, comprou os materiais, do nosso próprio bolso, nós tivemos que usar do nosso próprio recurso para comprar, no meu caso, eu estava sem computador, usava o *smartphone*, mas o *smartphone* travava muito, porque não suportou muita coisa, tive que comprar um computador, uma impressora depois, porque às vezes a escola não dava conta de tanta atividade, então achei que isso foi bem difícil [...] então a gente teve muita dificuldade por conta da pandemia, a falta de material humano, a falta de material tecnológico e por conta disso foi bem difícil o nosso trabalho. (Professora Beatriz, 2022).
>
> Precisei aumentar mais a minha internet, para poder melhorar a qualidade e tem essa questão também que de vez em quando falhava, caía, se chovia demais. (professora Luiza, 2022).
>
> Minhas condições de trabalho eu que me proporcionei, foi na minha casa, se eu não comprasse o *notebook*? Tive que comprar *notebook*, fazer dívidas. Eu não teria condição de trabalhar, tive que trocar também no meu celular [...] O investimento poderia ter sido compartilhado com o governo, o município. (Professora Vivian, 2022).

A fala das professoras mostram como a falta de uma proposta, ainda que emergencial para viabilizar o trabalho docente, obrigou esses profissionais a se autofinanciar na busca por garantir, ainda que de maneira limitada, as suas condições objetivas de trabalho para que pudessem desenvolver atividades durante a pandemia. É importante destacar que o autofinanciamento para realização das atividades inerentes ao trabalho docente é um problema recorrente, reflexo da política educacional de responsabilização das/os professoras/es, como exemplo, aos longos dos anos de atuação as/os professoras/es financiam a aquisições de materiais para desempenhar as atividades laborais, questões agravadas na pandemia perante o cenário de crise.

Entre as aquisições realizadas pelas/es participantes da pesquisa, que refletem problemas quanto ao financiamento dos materiais para a realização do trabalho, das/os vinte 20

---

[31] No Brasil, no mês de abril de 2023, a quantidade de mostos por Covid-19 chegou a ultrapassou 700 mil Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 30 abr. 2023.

professoras/es participantes da pesquisa, 18 relataram ter feito aquisições nesse contexto, sendo: 55% (11), compra de notebook; 35% (7) precisaram melhorar o plano de internet; 25% (5), aquisição de fone de ouvido; esse mesmo percentual adquiriu novo smartphone; 10% (2), compra de impressora para imprimir atividades; 10%, microfone; 5% (1), tripé para celular; 5% (1), Web Cam; 5% (1), mesa digitalizadora e Ring light.

As aquisições relatadas se deram em decorrência da necessidade de substituir os dispositivos tecnológicos pessoais devido à intensificação do uso e novas demandas, pois o que tinham até então não suportaram o tempo de utilização. Contudo, nem todas/os profissionais tiveram condições financeiras para esse investimento, principalmente com o aumento dos preços em decorrência da procura elevada de alimentos e outros itens durante o período específico da pandemia.

Foi um período de alargamento da precariedade das condições do trabalho docente, para além das até então conhecidas e enfrentadas pelas/os professoras/es, relacionadas, por exemplo, à falta de condições infraestruturais e de materiais didáticos nas escolas (OLIVEIRA, 2020).Com isso, quando questionada sobre a estratégias para viabilizar as condições de trabalho das/os professoras/es a coordenadora Nina relatou que:

> Os professores, que na época não tinham internet em casa ou que não tinham computadores, iam dar aula dentro das escolas. [...] Só dessa forma mesmo, disponibilizar o material de informática e a internet das escolas. Porque a gente não teve como comprar equipamento para os professores nem pagar internet aos professores. (Coordenadora Nina, 2022).

Com base na fala da coordenadora, compreendemos que, em função das limitações financeiras da secretaria, para dar um suporte mais efetivo às/os professoras/os, as escolas, diante das suas possibilidades, auxiliaram as/os professoras/es, disponibilizando o uso do computador na escola. Conforme abordamos no capítulo anterior, a Escola Aprender tinha um servidor com conhecimentos de informática, que se disponibilizou a dar um suporte aos/os professoras/es. Entretanto, não podemos considerar este fato como uma proposta da rede ou uma realidade de todas as escolas, trata-se de uma situação isolada, tendo em vista que na Escola Educar a professora Simone destacou que o mesmo fato não ocorreu na instituição.

Oliveira e Pereira Junior (2020) evidenciam em sua pesquisa que as redes estaduais de ensino viabilizaram maior suporte para o trabalho docente durante esse contexto pandêmico, provavelmente em decorrência das diferenças de condição financeiras entre os entes federados, o que pode ser relacionado às desigualdades regionais, econômicas enfrentadas pelos municípios. Como foi revelado na fala da coordenadora, o suporte que foi dado as/os

professoras/es que não possuíam a internet e ou computador em seu domicílios foi o acesso a esses recursos nas escolas. Quando questionadas/os, as/os professoras/es que atuam na rede estadual e na rede municipal analisam que:

> O estado em relação ao município foi além, porque ele ofereceu uma plataforma, ele ofereceu livros e conteúdos e nesse livro tinha lá filmes que você pudesse usar, desenhos e tudo mais para tal, mas já não deu um curso de formação. (Professor Alberto, 2022).

Como exemplo, as/os professoras/es participantes da pesquisa que atuam na rede municipal e também na rede estadual de ensino evidenciaram que, apesar de não terem recebido auxílio financeiro para as aquisições necessárias de ambas as redes que trabalham, municipal e estadual, a rede estadual já havia oferecido formações anteriores à pandemia, o que teria contribuído para a realização das atividades. No caso da rede estadual, as/os profissionais também tinham acesso a uma plataforma para realizar seu trabalho, o que teria viabilizado uma melhor organização e otimização do trabalho.

Outro aspecto evidenciado pelo professor Mares foi a forma de organização das atividades não presenciais. Segundo ele, na outra escola em que trabalhava, em município vizinho, as aulas foram mais bem distribuídas e organizadas, o que possibilitou que não houvesse acúmulo de trabalho e aumento de carga horária como ocorreu na escola Aprender que, segundo as/os professoras/es, cumpriam toda a jornada de aulas no *Google Meet* ou no *WhatsApp*, mesmo sem ter um quantitativo de alunas/os presentes.

O professor relatou uma tentativa de negociação para que as aulas ocorressem com uma outra organização, como forma de melhorar as condições de trabalho e de participação das/os alunas/os, inspirada na experiência que ele teve em outra rede de ensino, mas não houve um consenso com a Secretaria Municipal de Educação.

Com isso, as/os professoras/es foram submetidas/os a essa situação retratada anteriormente, já que não foram garantidas as condições mínimas necessárias em termos de equipamentos e conectividade. As desigualdades das condições de trabalho docente também foram acirradas, como relatado pelas/os professoras/es participantes da pesquisa.

> O professor foi pego de surpresa, teve que dar conta sem nenhum tipo de incentivo, sem nenhum tipo de ajuda, de recursos do governo para gente. Poderia ter tido uma política digna que ajudasse comprar *notebooks* melhores, comprar aparelhos celulares melhores e a gente sabe que não houve nada disso. (Professora Frida, 2022).

> Nem para dizer assim, vocês vão receber um número específico, esse chip que vai ser esse chip vai ser do professor. E aí tipo assim eu até brinco, meu número está no vento aí. Gente, meu número não é mais pessoal. (Professora Sônia, 2022).

> Tem essa questão também da privacidade, a gente perdeu a privacidade. (Professora Luiza, 2022).

Dessa maneira, a fala das professoras Frida e Sônia, as condições do trabalho docente nesse contexto pandêmico afetaram também a vida privada das/os profissionais. Outra questão que incidiu sobre o trabalho docente, de acordo com as/os professoras/es, foi relacionada ao uso do *WhatsApp*. A professora Sônia e a professora Luiza destacaram como ele interferiu na sua privacidade, uma vez que o mesmo número pessoal era utilizado para o trabalho, salvo os casos das/os professoras/es que compraram um chip telefônico, com número específico para trabalhar nesse período.

Ademais, o uso do *WhatsApp* foi associado ao tempo e horários de interação com as/os alunas/os, muitas vezes fora do horário convencional do expediente de trabalho, o que também está relacionado ao aumento da carga horária de trabalho e sobrecarga gerada. Desse modo, a professora Sônia destacou que na outra escola de atuação, em um município vizinho, as/os docentes não aderiram ao uso do aplicativo *WhatsApp*, o que teria possibilitado, entre outras coisas, o maior controle do tempo de trabalho.

A sobrecarga de trabalho também é relacionada às atividades realizadas para além da sala de aula, como demandas de relatórios, registro, práticas burocráticas, os quais, nesse contexto pandêmico, foram intensificados e revelaram a falta de condições adequadas de trabalho, a sobrecarga e acúmulo de atividades a serem realizadas pelas/os professoras/es sem o suporte necessário, com aumento das despesas por causa das aquisições de dispositivos, a imposição da realização das atividades sem as garantia das condições, reflexo da responsabilização docente pela realização da educação na pandemia e da precarização sob influência da ótica mercantil (NEPOMUCENO; ALGEBAILE, 2021; FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ NASCIMENTO, 2021).

Consequentemente, as/os professoras/es, quando questionadas/os sobre as condições do trabalho docente, durante a realização das atividades não presenciais na pandemia da Covid-19, indicam questões sobre a organização proposta pela rede de ensino e práticas desenvolvidas pelas/os professoras/es:

> A gente teve uma carga horária desumana, por que não levaram em consideração que a gente tinha que fazer curadoria de vídeo que a gente tinha que está aqueles 45 minutos presente ali, tinha que fazer a correção, muitas

> vezes pelo *notebook*, pelo celular, a gente tinha aquele tanto de atividade impressa que voltava para a gente corrigir. Além da elaboração dessas atividades que também era responsabilidade do professor, a secretaria de educação pediu uma infinidade de relatórios [...] eu achei que foi péssimo sabe? A gente não teve organização, não teve formação continuada, não houve aprimoramento, porque uma coisa é você começar uma estratégia e outra coisa é você ir até o final com a mesma estratégia, por que no caminho, você descobre que há outros caminhos, que há outras possibilidades e isso não houve, então foi precário, foi torturante. (Professora Gertrude, 2022).

As/os professoras/es avaliam a organização da rede municipal e como ocorreram a realização das atividades no formato não presencial, com utilização das tecnologias digitais como parte dos processos pedagógicos e como essa organização acarretou a sobrecarga de responsabilidades requisitadas a elas/es. Outro aspecto analisado pela professora Gertrude se refere ao fato de a única formação ofertada no ano de 2021 ter se dado apenas para o uso de um recurso, como estratégia única que não contemplava toda as etapas e público da rede. Com isso, compreendemos que havia a necessidade de discussões mais coletivas e democráticas na rede, para que a estratégia e o recurso adotado fossem avaliados para possíveis reestruturações ao longo do processo.

> A exigência foi muito grande, para que a gente ultrapassasse nossa carga horária. Então foi discutido muito isso, eu discuti muito sobre isso ficou pesado para gente. (Professor Mares, 2022).

> O aumento da carga horária de trabalho foi bastante. A gente trabalhou três vezes mais do quando estava no presencial. (Professora Augusta, 2022).

Dessa maneira, é preciso levar em consideração a carga horária de trabalho das/os professoras/es: 75% (15) trabalham 40h, com carga horária dividida em escolas diferentes e em alguns casos em outros municípios; 20% (4) trabalham 20h; e 5% (1), 60h de trabalho. Apresentamos esses números sem computar ainda as atividades extraclasse, desenvolvidas pelas/os professoras/es.

De acordo com Moura *et al*. (2019), como exemplo das reconfigurações da lógica hegemônica neoliberal sobre o trabalho docente, podemos citar uma carga horária que ultrapassa o trabalho remunerado; e as/os professoras/es que precisam completar a carga horária de aula com outras disciplinas diferentes da área de conhecimento de formação, como é o caso da professora Emmy, que mencionou uma demanda maior de estudo para preparação e realização das aulas.

Outro aspecto relacionado ao aumento da carga horária no período pandêmico se deu em decorrência da "[...] pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidar com as tecnologias"(OLIVEIRA; PEREIRA; JUNIOR, 2020, p. 732). Com isso, as/os professoras/es,

com menor apropriação das tecnologias para o uso pedagógico, precisaram de mais tempo de planejamento e realização das atividades, refletindo assim em um aumento de carga horária, bem como o sentimento de despreparo e insegurança para desenvolver as atividades.

Assim, a falta da garantia das condições de trabalho docente e a precarização, intensificada nesse contexto, incidiram sobre a saúde das/os professoras/es, conforme evidenciam as professoras Augusta, Emmy, Sônia e Vivian:

> A questão física mesmo, ombro, braço, o pulso. Hoje eu sinto normal, mas até a própria posição do computador atrapalhou. Eu tive colegas que tiveram que fazer exame de vista, eu principalmente já tinha, mas ampliou mais, os olhos lacrimejando, estou falando do físico. O psicológico, aquela tensão de você ficar ali o tempo todo de manhã e de tarde. Então assim, a demanda da carga horária para nós professores foi bem puxado. E fora que tinha as reuniões que a gente vinha na escola, tinha os relatórios que precisavam ser entregues. Então tudo isso acarretou sim um aumento de carga horária pra gente durante a pandemia. (Professora Augusta, 2022).

A fala da professora Augusta destaca o adoecimento e a forma como foi proposta a realização das aulas, que exigiu da professora o cumprimento de uma carga horária exaustiva diante das telas, além de demandas burocráticas como forma de a rede acompanhar o que estava sendo realizado. Com isso, é evidente que o formato não presencial não é o mesmo que transportar as aulas presenciais para uma sala virtual, porque requer outras dinâmicas que vão além do que estávamos habituados a ver nas salas de aula.

> Nesse período de ensino remoto eu tive ansiedade. Eu já tinha, eu já estava assim não é curada, mas eu já tinha um bom tempo bem tranquila e nessa pandemia veio tudo junto, sem piedade, foi a depressão que eu quase fico maluca, porque era muita responsabilidade. O trabalho dobrou, triplicou [...]. Por exemplo, eu dava aula à noite, era das sete às nove e quarenta. Então, eu estava sentado aqui na minha cadeira. Hoje eu tenho uma cadeira um pouco mais confortável. As minhas pernas doíam e eu estava adquirindo uma preocupação por conta de ter muito trabalho, muito relatório, muita coisa para entregar. Então eu estava muito estressada, por conta disso eu estava fazendo uma coisa que não estava dando resultado, e se eu não tivesse força de vontade eu tinha adoecido mais ainda. (Professora Emmy, 2022).

> E aí o cansaço mental mesmo, alguns professores adoeceram, alguns professores que também não tem não tem intimidade assim com esses meios digitais. E aí eles sofreram muito também, muito mais do que todos os outros. (Professora Sônia, 2022).

> Inclusive eu fiquei doente, com o uso muito da internet, entendeu? A gente fica muito depressiva também. Porque você quer aprender, quer se desenvolver. É muito estudo, foi muito estudo, muitas coisas ao mesmo tempo. (Professora Vivian, 2022).

A fala das professoras relatam o processo de adoecimento docente relacionado à sobrecarga e acúmulo de trabalho, reflexo da responsabilização que recaiu sobre elas para realização das atividades em ambientes virtuais, com poucos alunas/os presentes e, consequentemente, interação limitada.

Além disso, esses ambientes possuíam recursos que, em alguns casos, nem todos sabiam utilizar com propriedade, uma vez que não foram garantidas as condições necessárias para a realização das atividades. Essa situação, somada às dificuldades para a apropriação dos recursos tecnológicos e a distância entre as tecnologias digitais e o processo pedagógico, acarretou a sensação de insegurança e desamparo nas/os professoras/es e resultou em problemas como o esgotamento emocional, psicológico e adoecimento mental, que incidiu também sobre a saúde física. Tal fato já havia sido evidenciado no cenário educacional, em pesquisas como a de Moura *et al.* (2019), mas foi intensificado nesse período pandêmico perante os aspectos acima mencionados.

Dessa forma, os aspectos apresentados pelas/os participantes da pesquisa quanto à falta de condições de trabalho docente na pandemia reforçam as compreensões das contradições do cenário educacional, que foram intensificadas nesse contexto pandêmico e apontam para necessidade de políticas articuladas que viabilizem as condições de trabalho docente em articulação com as formações e as condições infraestruturais.

Compreendemos que as formações cursadas, apesar de terem contribuído para que as/os professoras/es se apropriassem de determinados recursos, não foram suficientes; pois apenas a oferta pontual não resolve os problemas ainda enfrentados quanto à utilização das tecnologias para os processos pedagógicos. Por isso e devido a diversos outros fatores, as condições de acesso e de trabalho foram pesando sobre o trabalho docente nesse período.

Enfim, os dados aqui analisados sugerem a necessidade da articulação efetiva para a garantia do trabalho docente diante da histórica precariedade que foi agravada e ampliada no período pandêmico e que carece de respostas imediatas do governo, com um planejamento estratégico para as boas condições de trabalho, de acesso, permanência e qualidade dos processos pedagógicos. Logicamente, tal planejamento e tais condições precisam estar articulados às políticas efetivas para inclusão digital e inclusão social, econômica, política, cultural e educacional, visando à melhoria das condições sociais e econômicas da população; uma vez que a precariedade do trabalho docente é uma situação histórica, agravada e ampliada no período pandêmico e que precisa de respostas imediatas do governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar as formações continuadas para professoras/es, para o uso das TDIC, ofertadas entre os anos de 2010 e 2021, e os reflexos destas na realização das atividades não presenciais, na rede pública municipal de ensino do município de Canavieiras-BA. A investigação foi realizada em duas escolas, **a Educar,** que oferta a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), e a **Aprender,** que atende os Anos Finais do Ensino Fundamental e (EPJAI). Utilizamos nomes fictícios, escolhidos pelas pesquisadoras para preservar a identidade das instituições. Contamos com a participação de 20 professoras/es e uma coordenadora pedagógica, que atua na Secretaria de Educação Municipal.

A pesquisa foi marcada por dificuldades e incertezas em decorrência do contexto pandêmico da Covid-19, falta de acesso a documentos que seriam importantes para análise sobre a oferta de formação continuada para as/os docentes e resistência desses profissionais para participar da pesquisa, mesmo depois que apresentamos os objetivos e todas as especificidades da participação delas/es.

Diante dessa realidade, para a identificação das formações continuadas ofertadas às/aos professoras/es da rede do município em questão, a partir das entrevistas com as/os professoras/es e coordenadora pedagógica e da análise de certificados disponibilizados pelas/os próprias/os docentes, foi possível também construir os dados sobre as formações cursadas.

Identificamos a oferta de apenas duas formações no recorte da pesquisa, uma formação continuada para uso do sistema Linux, no período de 2010 a 2011 e outra apenas um ano após a suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19, no ano de 2021, ofertada justamente por causa do contexto pandêmico. Tratou-se de uma formação de curto prazo, para que as/os docentes efetivas/os conhecessem e se apropriassem dos recursos do *Google*.

Há claramente uma lacuna na oferta de formações continuadas para o uso das TDIC no período do recorte da pesquisa, fato que relacionamos à extinção dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), no Estado da Bahia, no ano de 2015. Isso que pode ter contribuído para a evidenciada distância da educação municipal desses recursos para uso nas escolas, considerando que a formação docente é essencial para viabilizar a apropriação e, com isso, o uso delas nas práticas de ensino.

Podemos destacar ainda que, além da lacuna na oferta das formações, as que aconteceram se deram a partir de uma perspectiva técnica, para treinamento das/dos

professoras/es, para o uso instrumental das tecnologias digitais, assim como aquelas realizadas no âmbito das políticas públicas e programas implementados para inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas, com vistas à formação continuada dessas/es profissionais. Elas possibilitaram às/aos professoras/es construir práticas com autoria e autonomia como, por exemplo, remixagem de materiais com e no digital, o que esteve ligado ao modo como elas/es se relacionavam com as tecnologias no seu cotidiano, como as utilizavam em suas práticas e como já vinha se apropriando delas, na busca por vivenciar processos formativos antes e durante o contexto pandêmico.

Não queremos com isso responsabilizar as/os professoras/es que tiveram maiores dificuldades, mas reforçar a necessidade de as formações serem compreendidas como processos contínuos, conforme as/os docentes destacaram, tendo em vista que a integração dessas tecnologias requer tempo para que todas/os possam de fato se apropriar delas, à luz de uma perspectiva que amplie as possibilidades para construção de práticas alinhadas às culturas digitais, para além do instrumental.

Verificamos também que, em decorrência da falta de oferta de formação continuada na rede de ensino, em especial durante pandemia da Covid-19, as/os professoras/es se viram obrigadas/os a buscar por formações *online* em outras instituições, tanto públicas como privadas, e em alguns casos formações continuadas para o uso de recurso de empresas privadas. Esse cenário aponta para a desresponsabilização do Estado com a educação escolar pública, que pouco investiu na oferta de formações para seus docentes e não incentivou o uso de software livre. Por outro lado também foram construídas na e em rede trocas entre os pares: professoras/es, alunas/os e, em específico, na escola Aprender, um servidor técnico, que propiciou outros momentos para suporte às/os professoras/es para os recursos utilizados.

Nesse sentido, cabe destacar que, apesar da formação continuada para o uso instrumental ser uma demanda das/os professoras/es das duas escolas, visando à familiaridade com as tecnologias, até mesmo em decorrência dos diferentes níveis de apropriação delas/es, o que tem sido ofertado não viabiliza aproximações das potencialidades das culturais digitais para construção de práticas pedagógicas para além de recursos auxiliares. Faz-se necessária a oferta de formações com base em aprofundamentos para a apropriação tecnológica que trabalhe as potencialidades das tecnologias digitais para os processos de ensino e aprendizagem, na perspectiva de possibilitar outras autorias.

Nesse aspecto, o Estado deve assumir a responsabilidade da implementação de políticas públicas que garantam a oferta de formações que sejam contínuas e as condições para que as/os professoras/es possam se apropriar das TDIC e tenham condições de trabalho com elas. Nesse

sentido, as/os docentes destacaram a necessidade de essas formações se darem como um processo contínuo, que possibilite as aproximações com o fazer pedagógico na sala aula, ou seja, que elas efetivamente dialoguem com as necessidades reais do cotidiano escolar delas/es.

De acordo com o depoimento das/os professoras/es, as formações que cursaram de fato as/os auxiliaram na realização das atividades de ensino durante a pandemia, mas compreendemos que os usos se limitaram a recursos específicos, foram centradas no professor/a, com pouca ou nenhuma participação das/os alunas/os, em decorrência das condições deles/as e da falta de acesso das/os alunas/os às tecnologias digitais.

Além da oferta de formações, os problemas infraestruturais e de conectividade nas escolas ainda precisam ser superados, para que de fato sejam possíveis maiores aproximações das culturas digitais com as práticas de ensino. Para tanto, é preciso garantir as condições de acesso e isso só ocorre com a implementação de políticas públicas contínuas e articuladas com outras ações dos entes federados.

Destacamos ainda a necessidade de a rede municipal ter uma equipe formadora composta por professoras/es, com vistas à oferta de formações que contemplem os aspectos pedagógicos e culturais, que vislumbrem as potencialidades das tecnologias digitais para a educação escolar, garantindo assim as condições de trabalho e acesso a esses recursos nas escolas com qualidade.

Em função dos problemas históricos e reincidentes na implementação das políticas públicas discutidas ao longo deste trabalho, nas escolas da rede pública ainda há necessidade de aprofundamentos e acompanhamento, para que as práticas com as culturas digitais se consolidem como parte dos processos pedagógicos e do trabalho com os conteúdos escolares para o exercício da cidadania no digital. O que foi vivenciado durante o período pandêmico apenas tornou público uma realidade que já era conhecida dos governos: a precariedade da estrutura de TI das instituições púbicas, dificuldades e desigualdades de acesso e a demanda das/os professoras/es por processos formativos contínuos para o trabalho com as TDIC.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Paulo César Bahia de. Município de Canavieiras. In: AGUIAR, Paulo César Bahia de. **Transformações socioambientais do município de Canavieiras (Bahia):** uma análise à influência da Resex. 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/200960111D.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59(2), p. 526-546, mai./ago. 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833 . Acesso em: 22 set. 2022.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 set. 2022.

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZUNSKI, Denise Silva; SÁ, Helvéci Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912. Acesso em: 15 jan. 2023.

ARRIADA, Monica Carapeços; RAMOS, Edla Maria Faust. **Redes de Aprendizagens**: guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à distância, 2013. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000017103.pdf. Acesso em: 30 dez. 2022.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. Belo Horizonte, **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321-338. Jul./set 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2023.

BAHIA. Lei 13.204, de 11 de dezembro de 2014. Modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, 12 dez. 2014. Disponível em: http://www.secti.ba.gov.br/arquivos/File/DECRETOS_E_LEIS/LEI13204.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade Universidade do Minho Braga, Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em; https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201. Acesso em: 12 jun. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004.
Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

BASTOS, Elisabeth Soares *et al*. **Introdução à educação digital:** caderno de estudo e prática. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à distância, 2008.

BAZZO, Vera Lúcia; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 10 jun. 2022.

BAZZO, Vera Lúcia. As consequências do processo de reestruturação do estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar *et al*. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 25-47.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, p. 40-60, jun./2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135. Acesso em: 21 jan. 2022.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Software livre e formação de professores: para além da dimensão técnica. *In*: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola:** pesquisa e formação de professores. São Paulo: Papirus, 2012. p. 253-282.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Política Educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view /2175-795X.2015v33n2p499/31292. Acesso em: 12 jan. 2021.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Políticas brasileiras de educação e informática**, [S.l.]: [Universidade Federal da Bahia], 32 p., 2000. Disponível em: https://blog.ufba.br/gec/files/2013/07/texto-politicas-Bonilla-Pretto.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

BONILLA, Maria Helena; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 23-48.
Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

BORON, Atilio A. Os novos Leviatãs e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. *In*: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (org.). **Pós-neoliberalismo II:** que Estado para que democracia? 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2000. p. 7-67.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC Formação Continuada. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 nov. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014**.** Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm#:~:text=L12965&text=Estabelece%20princ%C3%ADpios%2C%20garantias%2C%20direitos%20e,uso%20da%20Internet%20no%20Brasil.&text=Art.,Munic%C3%ADpios%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20mat%C3%A9ria. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.243 de 26 de julho de 2010. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional - RECOMPE. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 27 jul. 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7243.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional - RECOMPE; prorroga benefícios fiscais; constitui fonte de recursos adicional aos agentes financeiros do Fundo da Marinha Mercante - FMM para financiamentos de projetos aprovados pelo Conselho Diretor do Fundo da Marinha Mercante - CDFMM; institui o Regime Especial para a Indústria Aeronáutica Brasileira- RETAERO [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.175 de12 de maio de 2010. Institui o Programa Nacional de Banda Larga – PNBL. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mai. 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7175.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário oficial da União,** Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto nº 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público – PGMU **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 7 abr. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/decreto/d6424.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 17 jul. 2008b**.**
Disponível em:
https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/07/2008 . Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6. 300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006a.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Mídias na educação. **Portal do MEC**, Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao. Acesso em: 16 jun. 2022.
BRASIL. Decreto nº 7.175 de12 de maio de 2012. Institui o Programa Nacional de Banda Larga – PNBL. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mai. 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7175.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view= download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Portaria n. 522, de 9 de abril de 1997. Fica criado o Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 1997. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/ download/texto/me001167.pdf. Acesso: 21 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática educativa**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica; Ministério da Educação, 1994. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002415.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1993.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 15 mai. 2022.

CANAVIEIRAS. Educação E Mídias: Caminhos Para Uma Educação Continuada - 2ª Versão - 2020. **Diário Oficial do Município**, ano 10, n. 2266, 12 fev. 2021a. Disponível em: https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=download_inativos&query=2266&c=149. Acesso em: 20 mar. 2023.

CANAVIEIRAS. Resolução CME nº 02/2021 de 24 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre regime especial de atividades pedagógicas não presenciais. **Diário Oficial do Município,** Canavieiras, BA, 01 mar. 2021b.
Disponível em: https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=download_inativos&query=2285&c=149. Acesso em: 28 jun. 2021.

CANAVIEIRAS. Resolução CME nº 03/2021 de 20 de setembro de 2021. Altera a resolução CME nº 02/2021 de 24 de fevereiro de 2021 que dispõe sobre o regime especial de atividades pedagógicas não presencial. **Diário Oficial do Município,** Canavieiras, BA, 23 set. 2021c. Disponível em: hhttps://www.canavieiras.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=2561&c=149&m=0. Acesso em: 01 nov. 2021.

CANAVIEIRAS. Secretaria de Educação Municipal de Canavieiras. **Centro Tecnológico de Apoio e Formação Educacional**. Canavieiras: SEMED, 2021d.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n. 52, p. 416-435, set. 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251. Acesso em: 12 out. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer. 23. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

CASTELLS, Manuel. **O caos e o progresso**. [Entrevista cedida a] Keli Lynn Boop. Jornal Extra Classe, Porto Alegre, 7 mar. 2005.Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/geral/2005/03/o-caos-e-o-progresso/. Acesso em: 15 fev. 2023.

CAVELLUCCI, Lia Cristina Barata; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. (org.). **Elaboração de projetos:** guia do estudante. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à distância, 2009.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB: Estudos 4:** Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira: Histórico, Lições Aprendidas e Recomendações. São Paulo: CIEB, 2016. E-book em pdf.
Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/07/CIEB-Estudos-4-Politicas-de-Tecnologia-na-Educacao-Brasileira-v-CC.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CIOFFI, Lara Cristina; BEUNO, José Lucas Pedreira. Análise das bases legais que fundamentam a política de formação de professores no brasil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPED, 2011, p. 1-9. Disponível em: https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0278.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

COELHO, Lívia Andrade. (Des)caminhos dos governos na inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas. **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 33, p. 736-49, 2019. Disponível em: https://revistas.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/736. Acesso em: 12 jan. 2021.

COELHO, Lívia Andrade. **Contextos de uma política pública**: (des)caminhos dos governos para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17692/1/livia_tese_22.04_versao_final_colegiado.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET-CGI.br. **Pesquisa TIC Domicílios 2021-** Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros-TIC Domicílios. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2022. Disponível em: 0https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121125504/tic_domicilios_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET-CGI.br. **Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus:** Painel TIC COVID-19. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2021a. Disponível: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf. Acesso: 30 jun. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET-CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2020. Edição COVID-19 metodologia adaptada. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2021b. Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/. Acesso em: 13 out. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET-CGI.br. **Pesquisa TIC Domicílios 2019 -** Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros-TIC Domicílios 2020. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2020. Disponível: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso: 30 jun. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET-CGI.br. **Pesquisa sobre uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Brasil 2005-2009** (edição especial). São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2010.

Disponível: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-edicao-especial-5anos.pdf. Acesso: 10 set. 2021.

COUTO, Maria Elizabete Souza; COELHO, Lívia Andrade. Apropriação tecnológica na formação de professores: entre aprender e conectar. **Revista de Literatura, educação e Artes**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 229-248, jul./dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338592168_Apropriacao_tecnologica_na_formacao_de_professores_entre_aprender_e_conectar. Acesso em: 12 jun. 2022.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Redes de Comunicação e Educação: Mudanças no Paradigma. **Revista brasileira de Aprendizagem aberta e a Distância**, São Paulo, 9 p., abr. 2003. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Redes_Comunicacao_Educacao_Iolanda_Cortelazzo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

CRUZ, Leonardo Riberto; VENTURINI, Jamila Rodrigues. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Informática na Educação RBIE**, 2020. Disponível em: http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p1060. Acesso em: 25 out. 2022.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Lívia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em Tempos de Pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 992-1016, jan./abr. 2021. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798. Acesso em: 10 jan. 2022.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes. 1994. p. 51 -66.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação,** v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709. Acesso em 15 jun. 2022.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2012.

FERREIRA, Helenice Mirabel Cassiano. A mediação dos dispositivos móveis nos processos educacionais. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 187-203, 2012. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24279/17258. Acesso em: 14 jan. 2021.

FERREIRA, Jacques de Lima. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, v. 36, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vDPPCznRr6dfVsYKqJS979L/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 jan. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. **Revista**

de Letras, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070. Acesso em: 20 fev. 2023.

FRANCO, Helen Claro. Políticas públicas de informação: um olhar para o acesso à Internet e para a inclusão digital no cenário brasileiro. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 61–83, 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/109817. Acesso em: 10 fev. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos deformação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 fev. 2023.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

GRUPO INTERINSTITUCIONAL DE CONECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO - GICE. **Nota Técnica:** Qual a velocidade de internet ideal para minha escola? São Paulo: GICE, 2022. E-book em PDF. https://medicoes.nic.br/media/nota-tecnica-velocidade-escola.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA - IBGE. IBGE Cidades, Canavieiras. **Gov.br**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/canavieiras/panorama. Acesso em: 04 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo escolar da educação básica. InepData. 2023**. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard. Acesso em: 5 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. **Gov.br**, Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 3 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2. ed. Brasília : Inep, 2004.

Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores /estatisticas_dos_professores_no_brasil.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse estatística 1996:** Brasil, regiões, unidades da Federação. Brasília, 1997, 62 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_1996_brasil_regioes_e_unidades_da_federacao.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Censo Escolar da educação 2019**. Brasília: MEC, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação.).

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação.).

KENSKI, Vani Moreira. Reflexões e indagações sobre a sociedade digital e a formação de um novo profissional/professor. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC,** v. 3, n. 2, p. 99-107, 2004. Disponível em:
https://relatec.unex.es/article/view/171/161. Acesso em: 10 jan. 2022.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LEMOS, André. Desafios atuais da Cibercultura. **Laboratório de pesquisa em mídia digital, redes e espaço**, Salvador, 15 de jun. 2019. Disponível em: http://www.lab404.ufba.br/os-desafios-atuais-da-cibercultura/. Acesso em: 8 jun. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LUCENA, Simone; SANTOS, Sandra Virginia Correia de Andrade; MOTA, Gersivalda Mendonça da. Formação continuada de professores com as tecnologias móveis digitais. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 315-338, jan./abr. 2020. Disponível em:
https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30440/20480. Acesso em: 20 jun. 2022.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, p. 277-290, 2016.
Disponível em:
https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/?lang=pt&format=html. Acesso em: 22 ago. 2022.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mario Aleluia. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 7, n. 14, p. 35-44, 2014. Disponível em:
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640667. Acesso em: 30 out. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (org.). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MARTINS, Ronei Ximenes; FLORES, Vânia de Fátima. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 112-28, jan./ abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100112. Acesso em: 12 jan. 2021.

MIDLEJ, Maristela; BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. O professor e a formação para a autoria na cibercultura: a criação dos atos de currículo. *In*: PORTO, Cristina; SANTOS, Edméa; OSWALD, Maria Luíza; COUTO, Edvaldo. (org.). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura**: itinerâncias docentes. Salvador: Edufba, 2015, p. 83-102. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/19293/1/Pesquisa%20e%20mobilidade%20repositorio.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf /abstract/?lang=pt#. Acesso em: 23 jun. 2021.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia MM; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?lang=pt& format=html. Acesso em: 27 dez. 2022.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_ resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. v.1, n. 1, 1997. Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/viewFile/2320/2082. Acesso em: 26 jun. 2021.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 27-35, jan./abr. 1995.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores - professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://old.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250047.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

MOURA, Juliana da Silva, et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01-17, 2019. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242. Acesso em: 12 jan. 2023.

NEPOMUCENO, Vera Lúcia; ALGEBAILE, Eveline. Educação básica no Brasil, trabalho docente e pandemia. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 193-212, 2021. Disponível em http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/821. Acesso em: 10 jan. 2023

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társio Ribeiro. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000200008&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-4. Disponível em: https://gestrado.net.br/wpontent/uploads/2020/08/390-1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. In: AFONSO, Claudia; et. al. **Trabalho docente sobre o fogo cruzado**, Rio de Janeiro, UERJ, LPP, v. 2, 2021. p. 251-269. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27-40, out./nov./dez. 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037. Acesso: 10 mar. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Gestão por resultados no estado de Pernambuco e seus efeitos obre os docentes. *In*: NUNES, Claudio Pinto (org.). **Políticas educacionais e programas de governo**: aproximações e contradições. Vitória da Conquista: UESB, 2017. p. 63- 90.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317. Acesso em: 10 fev. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da escola**, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2020. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. **Contextualizações e recontextualizações nas políticas da TIC e educação**: um estudo sobre o Proinfo Integrado nos NTM na Bahia. 2017. Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24924/1/MariaSigmarCoutinhoPassos-tese.doc.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos anos 90. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000. **Anais** […]. Caxambu, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF. Acesso em: 10 maio. 2022.

PIMENTEL, Mariano; ARAUJO, Renata. #FiqueEmCasa, mas se mantenha ensinando-aprendendo: algumas questões educacionais em tempos de pandemia. **SBC-Horizontes**, 2020. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/03/fiqueemcasa/. Acesso em: 16 mai. 2021.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o Poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRETTO, Nelson De Luca. Educações, culturas e Hackers: escritos e reflexões. Salvador: EDUFBA, 2017.

PRETTO, Nelson De Luca. A Educação num mundo de Comunicação. *In*: PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 8. ed. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 119-154. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream /ri/15033/1/escola-sem-com-futuro_RI.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já! *In*: PRETTO, Nelson De. Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Além das Redes de colaboração:** Internet, Diversidade Cultural e Tecnologias do Poder. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: https://Repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/211/4/Alem%20das%20redes%20de%20colaboracao.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

PRETO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena. (Org.). **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

PRETTO, Nelson De Luca; PASSOS, Maria Sigmar Coutinho. Formação ou capacitação em TIC? Reflexões sobre as Diretrizes da ONU. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, set. 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30490. Acesso em: 11 jan. 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Métodos quantitativos e qualitativos. *In*: RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 70- 89.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa *et al*. **Tecnologias na Educação**: ensinando e aprendendo com as TIC guia do Formador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à distância, 2010.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. Decreto nº 25.788, de 8 de janeiro de 2015. Fixa as estruturas regimentais dos Órgãos e Entidades da Prefeitura Municipal de Salvador. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 9 jan. 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2579/25788/decreto-n-25788-2015-fixa-as-estruturas-regimentais-dos-orgaos-e-entidades-da-prefeitura-municipal-do-salvador. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTAELLA, Lucia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003a. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229. Acesso em: 04 jan. 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003b. (Coleção Comunicação).

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Maríse Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Revista Interfaces Científicas Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020.
Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181. Acesso em: 20 out. 2022.

SANTOS, Edmea. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA, Emília Peixoto; SILVA, **T**arcia Regina da. As políticas curriculares BNCC e BNC- formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. **Debates em Educação,** v. 14, n. especial, 2022, p. 86-108. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12677. Acesso em: 30 jun. 2022.

SANTOS, Sandra Virgínia Correa de Andrade; SILVA, Camila Gomes Santos da; CARVALHO, Tainá dos Santos. Culturas Digitais: diálogos e reflexões para a formação de professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. 2, 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8581871. Acesso em: 10 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura Militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233. Acesso em: 13 maio. 2022.

SILVA, Andréa Ferreira da. Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001). Curitiba: Appris Editora, 2018.

SOUSA NETO, Marcelo de; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. Nos vestígios e registros do saber: arquivos, patrimônio e pesquisas educacionais. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 22, 2016. Disponível em:https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/5187. Acesso em: 10 fev. 2023

SILVA, Maria Abádia. Dimensão da política do Banco Mundial para a educação básica pública. *In*: CUNHA, Célia de; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. (org.). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências, Campinas: Autores associados, 2014. p. 57-96.

SILVA, Maria Léa Guimarães. **A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**: o discurso e a prática dos cursos

de formação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/17497/1/Dissertacao_Maria_Lea_Guimaraes_Final%20%28completa%29.pdf. Acesso em: 27 abr. 2023.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil:** anos 90. Campinas: Autores associados, 2002. (Coleção educação contemporânea.).

TAKAHASHI, Tadao. Educação na Sociedade da Informação. *In*: TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. p. 45-56.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Competências digitais dos professores. *In*: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL-CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC educação 2018. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2019. p. 33-44. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Resolução CONSEPE n° 15/2019**. Ilhéus, 8 mar. 2019. Disponível em: http://www.uesc.br/publicacoes/consepe/03.2019/15.2019.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

VALENTE, Jorge Armando. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, Jorge. Armando. (org.). **Computadores na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999. p. 99-114. Disponível em: http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/computador-sociedade-conhecimento.pdf. Acesso em 20 jun. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS/ES

TCLE "Culturas Digitais e Formação Continuada de Professoras/es: práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário da pesquisa intitulada "**CULTURAS DIGITAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES**: práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA", sob responsabilidade da pesquisadora Gabriela Jesus de Amorim, mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação- PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, orientanda da Prof.ª Dr.ª Lívia Andrade Coelho. Essa pesquisa tem a autorização da Secretaria da Educação do município e se justifica devido ao contexto vivenciado pelas/os professoras/es com a implementação do Ensino Remoto Emergencial no ano de 2020 e frente às demandas de adequação das atividades de ensino para atender a esse novo formato. O objetivo da pesquisa é analisar as formações continuadas para professoras/es quanto ao uso das TDIC ofertadas entre os anos de 2010-2021 e os reflexos destas na realização das atividades não presenciais, na rede pública municipal de ensino do município de Canavieiras-BA. Os dados da pesquisa serão produzidos a partir da realização da análise de documentos, questionário e entrevista semiestruturada com professoras/es com vínculo de trabalho efetivo e coordenador/a. Nesse sentido, a participação inicial das/dos professoras/es consistirá em responder um questionário via *Google Forms* acerca do perfil, atuação profissional, formações continuadas relacionadas às tecnologias digitais, uso das Tecnologias digitais e ensino remoto emergencial. Caso não possua acesso à internet, apresente dificuldade no preenchimento ou assim preferir, agendaremos um encontro presencial para aplicação do questionário impresso, respeitando os protocolos sanitários de distanciamento social de prevenção do COVID-19. Posteriormente, serão realizadas entrevistas pela plataforma *Google Meet,* de forma individualizada, previamente agendada, em um horário que melhor se adeque a/ao participante ou presencialmente se ele/a assim preferir, respeitando os protocolos sanitários e de acordo com a disponibilidade das/os professoras efetivas que tiverem cursado pelo menos 50% das formações ofertadas continuadas no município entre anos de 2010-2021, com objetivo de produzir dados acerca das relações estabelecidas entre as formações e as demandas nas atividades de ensino, diálogos sobre o contexto atual do ensino remoto emergencial no que tange o uso das tecnologias digitais e as condições objetivas de trabalho. As entrevistas acontecerão de forma individual com intuito de não lhe causar nenhum constrangimento ou desconforto. Em ambos os casos a entrevista só será gravada mediante autorização prévia dos/as/ participantes, sendo a gravação de acesso restrito apenas às pesquisadoras. É de responsabilidade da pesquisadora ter conhecimento da política de privacidade de ferramentas utilizadas e oferecer as condições éticas necessárias para aplicação do questionário e realização da entrevista. A pesquisa apresenta riscos mínimos, mas caso surja algum desconforto ou incômodo em qualquer momento, seja em decorrência de alguma questão, como no uso das tecnologias ou na gravação da entrevista, garantimos que as imagens, áudios e demais dados serão tratados com sigilo e confidencialidade, utilizaremos nomes fictícios em todo processo de produção e discussão da pesquisa com intuito de proteger a sua identidade e privacidade, sem qualquer intenção de causar prejuízos. Fica garantido o sigilo e preservação da identidade dos participantes, bem como seu direito de não participar parcialmente ou totalmente sem qualquer prejuízo. Você terá acesso aos resultados da pesquisa e é importante ressaltar que ao participar da pesquisa, você

TCLE "Culturas Digitais e Formação Continuada de Professoras/es: práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA"

irá contribuir para as reflexões acerca das formações continuadas quanto ao uso das tecnologias digitais no município de Canavieiras-BA e os desdobramentos destas para o ensino remoto emergencial. E com isso, a partir dos pontos levantados possibilitará discussões para elaboração de uma proposta de formação continuada em serviço, para as/os professoras/es do município. Você tem direito ao acesso ao conteúdo antes de responder as perguntas e havendo qualquer pergunta obrigatória nos instrumentos apresentados, o participante tem direito de não responder. Informamos que os dados coletados poderão ser transcritos na dissertação, publicados e divulgados em eventos, revistas científicas e livros. Enquanto voluntário (a) você não terá nenhum tipo de custo e/ou remuneração e tem o direito de desistir a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo mesmo após a assinatura deste termo. Caso tenha algum gasto decorrente desta pesquisa, mesmo não previstos inicialmente, será ressarcido. Você tem direito a indenização se tiver qualquer dano decorrente da participação na pesquisa. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) possui duas vias que deverão ser assinadas por ambas as partes e uma das vias ficará com você. Em ambas as vias constam o endereço e o telefone da pesquisadora responsável, para que o participante tire dúvidas a qualquer momento sobre o projeto e sua participação.

_____

Gabriela Jesus de Amorim (Pesquisadora Responsável)

Eu,_____ compreendi do que se trata a pesquisa e aceito participar.

Canavieiras,_____de_____de_____

_____

Assinatura do participante

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, das 8h às 12h e das 13h30 às 16h.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADORAS/ES

TCLE "Culturas Digitais e Formação Continuada de Professoras/es: práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário da pesquisa intitulada "**CULTURAS DIGITAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES: PRÁTICAS:** práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA", sob responsabilidade da pesquisadora Gabriela Jesus de Amorim, mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação- PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, orientanda da Prof.ª Dr.ª Lívia Andrade Coelho. Essa pesquisa tem a autorização da Secretaria da Educação do município e se justifica devido ao contexto vivenciado pelas/os professoras/es com a implementação do Ensino Remoto Emergencial no ano de 2020 e frente às demandas de adequação das atividades de ensino para atender a esse novo formato. O objetivo da pesquisa é analisar as formações continuadas para professoras/es quanto ao uso das TDIC ofertadas entre os anos de 2010-2021 e os reflexos destas na realização das atividades não presenciais, na rede pública municipal de ensino do município de Canavieiras-BA. Os dados da pesquisa serão produzidos a partir da realização da análise de documentos, questionário e entrevista semiestruturada com professoras/es com vínculo de trabalho efetivo e coordenador/a. Nesse sentido, a participação do/a coordenador/a consistirá na realização da entrevista previamente agendada, a critério da participante, será realizada virtualmente, utilizando a Plataforma *Google Meet* ou presencial se ele/a assim preferir, respeitando os protocolos sanitários e de acordo com a disponibilidade mútua. Com objetivo de levantar dados acerca da atuação do município em relação às formações continuadas ofertadas para o uso das tecnologias digitais, exemplo de como as/os professoras/es foram mobilizadas/os a participar, estratégias criadas pelo município para garantir as condições de trabalho no ensino remoto emergencial. A entrevista acontecerá de forma individual com intuito de não causar nenhum constrangimento ou desconforto aos participantes da pesquisa. E só será gravada mediante autorização prévia dos/as/ participantes, sendo a gravação de acesso restrito apenas às pesquisadoras. É de responsabilidade da pesquisadora ter conhecimento da política de privacidade de ferramentas utilizadas e oferecer as condições éticas necessárias para realização da entrevista. A pesquisa apresenta riscos mínimos, mas caso surja algum desconforto ou incômodo em qualquer momento, seja em decorrência de alguma questão, como no uso das tecnologias ou na gravação da entrevista, garantimos que as imagens, áudios e demais dados serão tratados com sigilo e confidencialidade, utilizaremos nomes fictícios em todo processo de produção e discussão da pesquisa com intuito de proteger a sua identidade e privacidade, sem qualquer intenção de causar prejuízos. Fica garantido o sigilo e preservação da identidade dos participantes, bem como seu direito de não participar parcialmente ou totalmente sem qualquer prejuízo. O participante terá acesso aos resultados da pesquisa e é importante ressaltar que ao participar da pesquisa, você irá contribuir para as reflexões acerca das formações continuadas quanto ao uso das Tecnologias digitais no município de Canavieiras-BA e os desdobramentos destas para o ensino remoto emergencial. E com isso, a partir dos pontos levantados possibilitará discussões para elaboração de uma proposta de formação continuada em serviço, para as/os professoras/es do município. Você tem direito ao acesso ao conteúdo antes de responder as perguntas e havendo qualquer pergunta obrigatória nos instrumentos apresentados, o participante tem direito de não responder. Informamos que os dados coletados poderão ser transcritos na dissertação, publicados e divulgados em eventos, revistas científicas e livros. Enquanto voluntário (a) você não terá nenhum tipo de custo e/ou remuneração e tem o

TCLE "Culturas Digitais e Formação Continuada de Professoras/es: práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA"

direito de desistir a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo mesmo após a assinatura deste termo. Caso tenha algum gasto decorrente desta pesquisa, mesmo não previstos inicialmente, será ressarcido. Você tem direito a indenização se tiver qualquer dano decorrente da participação na pesquisa. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) possui duas vias que deverão ser assinadas por ambas as partes e uma das vias ficará com você. Em ambas as vias constam o endereço e o telefone da pesquisadora responsável, para que o participante tire dúvidas a qualquer momento sobre o projeto e sua participação.

_____

Gabriela Jesus de Amorim (Pesquisadora Responsável)

Eu,_____ compreendi do que se trata a pesquisa e aceito participar.

Canavieiras,_____de_____de_____

_____

Assinatura do participante

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, das 8h às 12h e das 13h30 às 16h.

ANEXO C - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO - PROFESSORAS/ES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

Pesquisadora: Gabriela Jesus de Amorim
Orientadora: Dra. Lívia Andrade Coelho

1 E-mail:

---

2 Aceita participar da pesquisa?
( )Sim ( ) Não

3 PERFIL PROFISSIONAL

4. Idade:
( ) Entre 20 e 30 anos ( ) Entre 30 e 40 anos ( ) Entre 40 e 50 anos ( ) Mais de 50 anos ( ) Prefiro não responder

5 Gênero:
( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro (Qual?) _____ ( ) Prefiro não responder

6 Você se autodeclara:
( )Branca ( )Não branca ( )Preta ( )Parda
( ) Amarela ( ) Indígena ( ) Outro ( ) Prefiro não responder

7 Vínculo de trabalho com a Secretaria de Educação do município de Canavieiras:
( )Contrato ( ) Efetivo ( )Prefiro não responder

8 Tempo de serviço na Educação Pública Municipal:
( )01-10 anos ( )11-20 anos ( )21-30 anos ( ) Mais de 30 anos
( )Prefiro não responder

9 A quanto tempo atua na escola que trabalha?
_____

10 Carga horária semanal de trabalho:
( )20h ( )40h ( )60h ( )Prefiro não responder

11 Turno (os):
( )Matutino ( )Vespertino ( )Noturno ( )Prefiro não responder

12 Em qual Etapa da educação você atua?
( ) Educação Infantil ( ) Fundamental Anos Iniciais ( )Fundamental Anos Finais ( ) EPJAI ( ) Prefiro não responder

13 Quais disciplinas você atualmente dá aula?
( ) Português ( )Matemática ( )História ( )Biologia ( )Geografia ( )Artes

( )Educação Física ( )Outra_____ ( )Prefiro não responder

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

14 Formação: Ensino Médio
( ) Magistério ( ) Formação ( )Geral ( ) Outro _____
( )Prefiro não responder

15 Tem formação em nível superior?
( )Sim ( ) Não ( ) Prefiro não responder

16 Se tem formação em nível superior, foi:
( )Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) Prefiro não responder

17 Qual Curso você fez?
( )Letras ( )Matemática ( )História ( )Biologia ( )Geografia ( )Artes
( )Educação Física ( )Outro_____ ( )Prefiro não responder

18 Possui curso de Pós-graduação?
( )Sim ( ) Não ( ) Prefiro não responder

19 Especialização:
( )Sim ( ) Não ( ) Prefiro não responder

20 Se sim, qual?

---

21 Ano de Conclusão:

---

22 Mestrado:
( )Sim ( ) Não ( ) Prefiro não responder

23 Se sim, qual a área?

---

24 Ano de Conclusão

ACESSO E USO DA INTERNET

25 Possui acesso a internet?
( )Sim ( )Não ( )Às vezes ( ) Prefiro não responder

26 Tipo de acesso:
( )Internet Móvel ( )via cabo ( )Fibra Ótica ( )Via satélite
( )Outros_____ ( )Prefiro não responder

27 Possui Rede Social?
( )Sim ( ) Não ( ) Prefiro não responder

28 Se sim, com que frequência costuma acessar?
( )Todos os dias ( )Aos finais de semana ( )Raramente ( )Prefiro não responder

29 Quais desses recursos você usa com maior frequência no Ensino Remoto Emergencial?
( )Atividades impressas ( )Uso do livro didático ( ) Google Classroom
( )Vídeo chamada via plataformas ( )YouTube
( )WhatsApp ( )Outros_____
( )Prefiro não responder

30 Por que você optou por esses recursos?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

31 Você precisou adquirir algum recurso tecnológico em decorrência do ensino remoto emergencial?
( )Sim ( ) Não ( ) Prefiro não responder

32 Se sim, o que você comprou? (fones para ouvido, tripé, smartphone, computador, mesa, notebook, impressora, trocou o plano de internet...)

_____
_____
_____
_____
_____
_____

FORMAÇÕES CONTINUADAS

33 Participou de alguma formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do Município para o uso das tecnologias digitais?
( )Sim ( ) Não ( ) Prefiro não responder

34 Participou de alguma formação continuada ofertada por outra Instituição para o uso das tecnologias digitais?
( )Sim ( ) Não ( ) Prefiro não responder

35 Em que ano você participou da primeira formação e da última formação continuada para o uso das tecnologias digitais nas escolas?

_____
_____
_____

36 Essas formações aconteceram de forma
( )Presencial ( )Semipresencial ( )À distância ( )Prefiro não responder

37 Acredita que essas formações que você participou contribuíram para que você tivesse condições de realizar as atividades de ensino durante a pandemia?

_____
_____
_____
_____
_____

38 Aceitaria participar da segunda etapa da pesquisa, que consiste em uma entrevista?
( )Sim ( ) Não ( ) Prefiro não responder

ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA - PROFESSORAS/ES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

Pesquisadora: Gabriela Jesus de Amorim

Orientadora: Dra. Lívia Andrade Coelho

1 Qual seu nome e idade?

2 Quais os dispositivos, smartphone, notebook, desktop etc., ferramentas, interfaces e aplicativos você utilizou para realização das suas atividades de ensino no período da pandemia?

3 Por que você escolheu esses recursos e dispositivos?

4 Descreva de que forma/s as formações continuadas para o uso das TDIC contribuíram ou não para que você realizasse as atividades de ensino no ensino remoto emergencial?

5 Quais as dificuldades que você se deparou para realização das atividades no ensino remoto emergencial? Quais as estratégias adotadas para superá-las?

6 Como você avalia as condições de trabalho no ensino remoto emergencial?

7 A partir das experiências vivenciadas no ensino remoto emergencial, o que uma formação continuada para o uso das tecnologias digitais deveria contemplar em sua proposta?

ANEXO E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA - COORDENADORA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

Pesquisadora: Gabriela Jesus de Amorim

Orientadora: Dra. Lívia Andrade Coelho

1 Qual seu nome?

2 Na SEMED, tem um setor ou coordenação específica para as questões relacionadas as tecnologias digitais para uso nas escolas, que resolva desde a parte de infraestrutura até a formação e suporte ao professor/a?

3 Como as formações continuadas são organizadas e ofertadas para os professores da rede, considerando a carga horária de trabalho das/os professoras/es? Elas acontecem no turno de trabalho dela/e? Há liberação para participação?

4 Como e quais as estratégias são utilizadas para mobilização das/os professoras/es com vistas a sua participação nestas formações continuadas?

5 Quais os recursos, financeiros, humanos e técnicos utilizados na e para oferta das formações para uso das tecnologias digitais? Há parceria/convênio com outros entes federados? Se sim, com qual/s?

6 Como a secretaria tem lidado com as dificuldades de acesso as tecnologias por parte das/os professoras/es e alunas/os no ensino remoto emergencial?

7 Foram criadas estratégias para garantir às condições de trabalho das/os professoras/es no ensino remoto emergencial? Se sim, quais?

8 A SEMED possui algum plano de ação voltado para a estrutura tecnológica das escolas? Se sim, qual?

9 Quais foram os principais desafios da rede no ensino remoto emergencial?

10 Na sua opinião quais as atuais demandas na educação básica do município?

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-DCIE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO-PPGE

GABRIELA JESUS DE AMORIM

LÍVIA ANDRADE COELHO

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA:

diretrizes para uma proposta de formação continuada

ILHÉUS - BAHIA
2023

GABRIELA JESUS DE AMORIM
LÍVIA ANDRADE COELHO

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA:

diretrizes para uma proposta de formação continuada

Produto Educacional da pesquisa **Culturas Digitais e Formação Continuada de Professoras/es:** práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA, apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lívia Andrade Coelho

ILHÉUS - BAHIA
2023

É preciso antes de tudo que possamos assumir que não temos condições de saber tudo, mas que sabemos alguma coisa. E que, com o que sabemos, podemos contribuir para que todos possam saber mais e melhor. (KENSKI, 2013, p. 88-89).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5
1 A FORMAÇÃO DE DOCENTES COMO CONDIÇÃO FUNDAMENTAL PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS 6
2 PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS 8
3 DIRETRIZES 10
CONSIDERAÇÕES FINAIS 12
REFERÊNCIAS 13
ANEXO I - PROGRAMAÇÃO DO ENCONTRO COM AS/OS PROFESSORAS/ES 14

APRESENTAÇÃO

Apresentamos aqui o produto final da pesquisa intitulada **Culturas Digitais e formação continuada de professoras/es:** práticas docentes da rede pública municipal de Canavieiras/BA, desenvolvida pela pesquisadora Gabriela Jesus de Amorim, sob orientação da professora Dr.ª Lívia Andrade Coelho, realizada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação/PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESB).

Na referida pesquisa analisamos as formações continuadas para professoras/es com foco no uso das TDIC, ofertadas entre os anos de 2010 e 2021, e os reflexos destas na realização das atividades não presenciais, na rede pública municipal de ensino de Canavieiras-BA. Para produção dos dados, aplicamos questionários e realizamos entrevistas semiestruturadas entre os meses de março e maio de 2022, com as/os professoras/es de duas escolas da rede e uma coordenadora pedagógica que atua na Secretaria de Educação.

O objetivo desse produto foi a elaboração de diretrizes para a construção de uma proposta de formação continuada para professoras/es dessa rede, tendo como objetivo incentivar e orientá-los em relação ao uso das tecnologias digitais em suas práticas escolares. Essas diretrizes originaram-se das demandas desses profissionais e sua formulação considerou a realidade das instituições de ensino.

Para tanto, após a finalização da pesquisa, realizamos dois encontros com as/os professoras/es e com uma representante do Sindicato das/os Trabalhadores da Educação do Estado da Bahia (APLB), no mês de fevereiro de 2023. Nesses encontros, apresentamos e discutimos os dados obtidos no percurso da pesquisa e traçamos as diretrizes para a construção de uma proposta para a formação continuada.

Com base em Imbernón (2010), partimos do pressuposto de que a formação continuada corresponde a um processo contínuo e colaborativo, tendo como *lócus* de formação a escola e as/os professoras/es como sujeitos ativos. Conforme destaca Bonilla (2010) e outros autores, compreendemos que a formação continuada se faz com as/os professoras/es e a partir das suas percepções e necessidades, a fim de viabilizar processos críticos e colaborativas para a apropriação e uso das tecnologias, considerando suas potencialidades para uma educação para a cidadania plena no digital.

1 A FORMAÇÃO DE DOCENTES COMO CONDIÇÃO FUNDAMENTAL PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS

A formação continuada de professores é uma das questões centrais nas discussões sobre a qualidade do ensino e para consolidar mudanças na educação. Contudo, as formações continuadas têm se dado centradas no consumo de informações distantes das realidades e necessidades das/os professoras/es.

Para Imbernón (2010), as formações continuadas propostas, para possibilitarem mudanças reais à educação e em resposta às demandas das/os professoras/es, precisam ser concebidas como um processo coletivo, colaborativo, contínuo e permanente, pelo qual as/os professoras/es se constituem sujeitos do processo formativo:

> A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Assim, diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, a formação precisa ser proposta com base na articulação dos aspectos teóricos e práticos, de forma contextualizada e tendo a escola como *lócus* para a formação em serviço, como forma de superação de iniciativas pontuais, desarticuladas e instrumentais, que desconsideram as/os professoras/es como atores sociais, políticos que constroem processos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2015, p. 40):

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática e hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se conduta com a prática.

Dessa forma, analisamos a "reflexão crítica sobre a prática", discutida por Freire, como base para a formação continuada para professoras/es, contextualizada e com participação ativa desses profissionais, com o objetivo de "[...] potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias" (IMBERNÓN, 2010, p. 40), tendo como potencialidades a ressignificação do fazer pedagógico.

Ao trazermos a discussão para a formação continuada para o uso das Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDIC), temos em vista que a oferta de formações tem se dado com predominância na perspectiva técnica e para o uso instrumental das tecnologias digitais, as quais não viabilizam processos pelos quais as/os professoras/es possam refletir criticamente sobre o uso dessas tecnologias e constituir sua autoria no digital. Sobre essa questão, Pretto (2017) analisa a importância da formação sob a perspectiva colaborativa, para a construção de diálogos com as práticas e potencialidades das redes.

Para Pretto (2017, p. 40), as formações precisam possibilitar que a/o professora/e se torne "[...] professor-autor em rede e não apenas produtor de informações", mero usuário de ferramentas. Desse modo, formações devem viabilizar a apropriação e uso crítico das tecnologias digitais a partir das potencialidades das práticas das culturas digitais como práticas colaborativas, democráticas e plurais em rede, de acesso, produção e socialização de informações e conhecimentos, com sentidos múltiplos para seus praticantes (LUCENA; OLIVEIRA, 2014; LUCENA, 2016).

Dessa maneira, Kenski (2007, 2013) destaca a demanda para que a formação se constitua como um processo articulado a outras questões, como as culturais e sociais, diante das potencialidades para produção e compartilhamento de informações e conhecimentos. Assim, para além de se utilizar as tecnologias nas aulas, é preciso viabilizar mudanças no fazer pedagógico, do ponto de viabilizar a participação coletiva de professoras/es e alunas/os no processo de ensino e aprendizagem, o que exige que a formação se dê em uma dimensão teórico, prática e reflexiva.

Dessa forma, compreendemos que a proposta deste produto, que se trata de uma construção com as/os professoras/es, apresenta as potencialidades da construção coletiva e, com isso, visa contribuir para as elaborações futuras para a rede municipal de ensino e formação continuada para professoras/es, como um processo contínuo e em serviço, com base nas demandas reais e que ocorrem na escola, com vista à apropriação das tecnologias e usos críticos nas atividades de ensino.

Apresentamos a seguir os encontros realizados para elaboração das diretrizes para a construção da proposta de formação.

2 PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS

Inicialmente, os encontros seriam realizados entre os meses de novembro e dezembro de 2022. Contudo, como as/os participantes estavam bastante atarefados com as atividades inerentes ao encerramento do ano letivo, optamos por realizar no período da jornada pedagógica, no ano de 2023. Contudo, não foi possível nesse período devido o adiamento da jornada e do início do ano letivo na rede municipal. Tendo em vista as incertezas quanto ao início das aulas e o tempo para finalizar a pesquisa, buscamos definir uma nova data, fizemos uma consulta prévia por ligação telefônica aos participantes para verificar o melhor dia e horário, com intuito de garantir o maior número de participantes. Assim, após a consulta, agendamos os encontros para o dia 28 de fevereiro, nos turnos matutino e vespertino,

Foram convidadas/os as/os professoras/es participantes da pesquisa, uma representante da Secretaria Municipal da Educação (SEMED), do Conselho Municipal da Educação (CME), e do Sindicato das/os Trabalhadores da Educação do Estado da Bahia (APLB). Formalizamos o convite, via ofício, para os representantes da SEMED, CME e APLB, e para as/os professoras/es participantes da pesquisa foram encaminhadas mensagens via WhatsApp, com quatro dias de antecedência. Importante destacar que reforçamos o convite na véspera do encontro, por mensagens encaminhadas via WhatsApp. Os encontros foram realizados em um espaço cedido por uma creche da rede municipal.

Foram realizados dois encontros, com 3 horas de duração cada, registrados em áudio, imagens e anotações por escrito. Foram propostos dois momentos com objetivo de atender a disponibilidade de participação das/os convidados: um no turno da manhã, estiveram presentes 4 (quatro) professoras e uma representante da PBLB; e o outro no turno vespertino, participaram uma professora e um professor. Os demais justificaram indisponibilidade, devido a viagens, realização de exames médicos e imprevistos.

Iniciamos os encontros com a exibição de um vídeo intitulado “Evolução das tecnologias na educação”, do Projeto de Extensão do Departamento de Comunicação em Mídias Digitais, da Universidade Federal da Paraíba, que ilustra a evolução das tecnologias na educação e na comunicação. Na sequência, apresentamos mais uma vez os objetivos da pesquisa, o percurso metodológico e discutimos os dados construídos, ao passo em que também refletíamos sobre a relevância da formação continuada de professoras/es, para o trabalho com as tecnologias digitais nas escolas.

Na sequência, compartilhamos os quadros com as questões centrais formuladas a partir

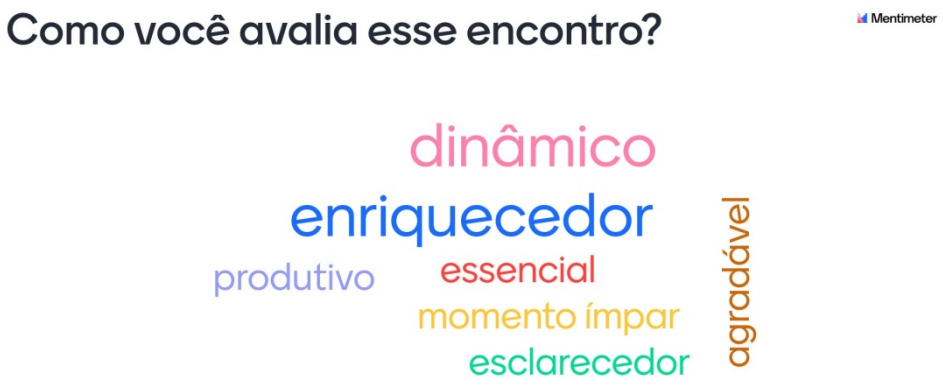
dos dados construídos com a pesquisa. A partir daí iniciamos a escrita das diretrizes.

De modo geral, apesar do grupo pequeno, as/os participantes estiveram durante todo o momento do encontro bastante receptivos, engajados e participaram das discussões com entusiasmo.

No segundo encontro realizado no turno da tarde, procedemos com a mesma programação do encontro com o grupo da manhã. Contudo, no momento das discussões para construção das diretrizes, projetamos o que foi feito no turno da manhã, discutimos as diretrizes construídas e foram feitas ponderações para a reorganização.

Finalizado o encontro, encaminhamos por mensagem via *WhatsApp* um link para que elas/es avaliassem esse momento, o que deu origem a uma nuvem de palavras, apresentada na figura abaixo:

Figura 1 - Registro da avaliação do encontro- nuvem de palavras



Fonte: elaborado pela autora (2022).

No tópico a seguir, apresentamos as diretrizes e alguns apontamentos realizados pelo grupo:

3 DIRETRIZES

I. Que seja garantida a participação das/os professoras/es na elaboração da proposta de formação;
II. Que as formações continuadas contemplem aspectos pedagógicos e culturais;
III. Que seja garantida a continuidade das formações;
IV. Que sejam previstas no calendário da rede;
V. Que elas não se reduzam a conhecimentos apenas instrumentais e auxiliares, mas que trabalhem a autoria, a capacidade crítica e colaborativa;
VI. Disponibilidade de uma equipe pedagógica para a acompanhamento *in lócus* das demandas das/os professoras/es;
VII. Ampliar a equipe de servidores técnicos da Secretaria de Educação, que dá suporte às escolas no que tange às demandas referentes à infraestrutura de tecnológica, com vistas a melhorar o atendimento das demandas das escolas;
VIII. Garantir as condições infraestruturais, inclusive a conexão de qualidade nas escolas;
IX. Valorização e incentivo profissional das/os professoras/es da rede;
X. Avaliação anual das formações realizadas.

Para além das diretrizes acima elencadas, os docentes que participaram dos encontros sugeriram temas a serem trabalhados nas formações, com ordem de prioridade:

- Que a primeira formação contemple aspectos instrumentais e auxiliares das tecnologias, tendo em vista os diferentes níveis de apropriação das/os professoras/es. Elas/es querem conhecer e se apropriar, por exemplo, das funcionalidades de cada equipamento que há na escola, as possibilidades do trabalho pedagógico com esses recursos e até mesmo como se liga e conecta o Datashow ao computador. Além, disso, conhecer e se apropriar de plataformas, ferramentas e aplicativos disponibilizados por empresas como a *Google*, por exemplo, e de que forma elas/es podem utilizá-los em suas práticas pedagógicas;
- Na sequência, que fossem trabalhadas concepções para o uso de recursos tecnológicos digitais, o conceito de cultura digital, a formação para cidadania nessa cultura, práticas utilizando recursos digitais e que fosse discutido o projeto pedagógico de cada instituição de ensino considerando o uso das tecnologias no ambiente escolar;

- Além disso, sugeriram que seja criada uma equipe formadora e que ela seja composta por servidores técnicos e docentes, para que as formações contemplem não somente os aspectos pedagógicos para uso das tecnologias como também os aspectos técnicos, e que essas formações ocorram também nas unidades escolares;
- Que seja incentivada a elaboração de projetos educacionais que contemplem todas as áreas de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa e dos encontros com as/os professoras/es para a construção das diretrizes, foi notória a necessidade de avanços para que de fato tenhamos escolas públicas conectadas e professoras/es formadas/os, aptos a trabalhar com as tecnologias digitais, na perspectiva de se apropriarem do potencial das culturas digitais para o trabalho com os conteúdos escolares.

Por último, mas não menos importante, é fundamental destacar aqui que uma cópia desse produto final será entregue às seguintes instituições: SEMED, CME e APLB.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, n. 34, p. 40-60, jun./2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135 Acesso em: 21 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 52 ed. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010, 120 p.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação.).

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, p. 277-290, 2016.
Disponível em:
https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/?lang=pt&format=html.
Acesso em: 22 ago. 2022.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mario Aleluia. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 7, n. 14, p. 35-44, 2014. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640667. Acesso em: 30 out. 2022.

PRETTO, Nelson De Luca. Educações, culturas e Hackers: escritos e reflexões. EDUFBA, 2017.

ANEXO I – PROGRAMAÇÃO DO ENCONTRO COM AS/OS PROFESSORAS/ES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ- UESC
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-DCIE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO-PPGE

Pesquisadora: Gabriela Jesus de Amorim
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lívia Andrade Coelho

PROGRAMAÇÃO DO ENCONTRO COM AS/OS PROFESSORAS/ES, CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME), SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E SINDICATO DAS/OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA(APLB)

Data da realização: **28 de fevereiro de 2023 (das 9h às 12h; das 14h às 17h);** **Carga horária: 3 horas cada**
Local: Reforço Escolar Julia Thomson, localizado na Rua Edmundo Lopes de Castro, s/n, Bairro Birindiba, Canavieiras-BA.
Participantes: professoras/es representantes do Conselho Municipal de Educação (CME), Secretaria de Educação do município e Sindicato dos trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB).
Objetivo Geral: **Elaborar a partir dos resultados da pesquisa, diretrizes para a construção de uma proposta de formação continuada, para professoras/es;**
Objetivos Específicos: • **Apresentar e discutir os resultados da pesquisa;** • **Discutir e elaborar diretrizes e estratégias para construção de uma proposta de formação continuada**
Detalhamento das ações:

1º Grupo **(das 9h às 12h)** **2º Grupo** **(das 14h às 17h)**	**1ª Acolhida** das/os participantes (socialização inicial) exibição do vídeo "Evolução das tecnologias na educação" do Projeto de Extensão do Departamento de Comunicação em Mídias Digitais da Universidade Federal da Paraíba. **2ª** Apresentar os objetivos e o percurso metodológico. **3º** Apresentar os dados construídos **4º** Discutir coletivamente os apresentados e sobre a importância da formação continuada para professoras/es para o uso das tecnologias digitais nas escolas. **5º** Compartilhar e discutir as questões centrais formuladas a partir dos dados construídos da pesquisa. **6º** Discussão e elaboração das diretrizes. **7º** Lanche coletivo **8ª** Avaliação do encontro: Construção de nuvem de palavras com a percepções sobre o encontro; enviar via *WhatsApp,* um link para que elas/es avaliem o momento.
Recursos utilizados: **Notebook, Datashow, papel, caneta, bolo e café e suco, copo, guardanapo, caixa de som.**	
Registro: O encontro será registrado a partir de fotos e anotações.	