

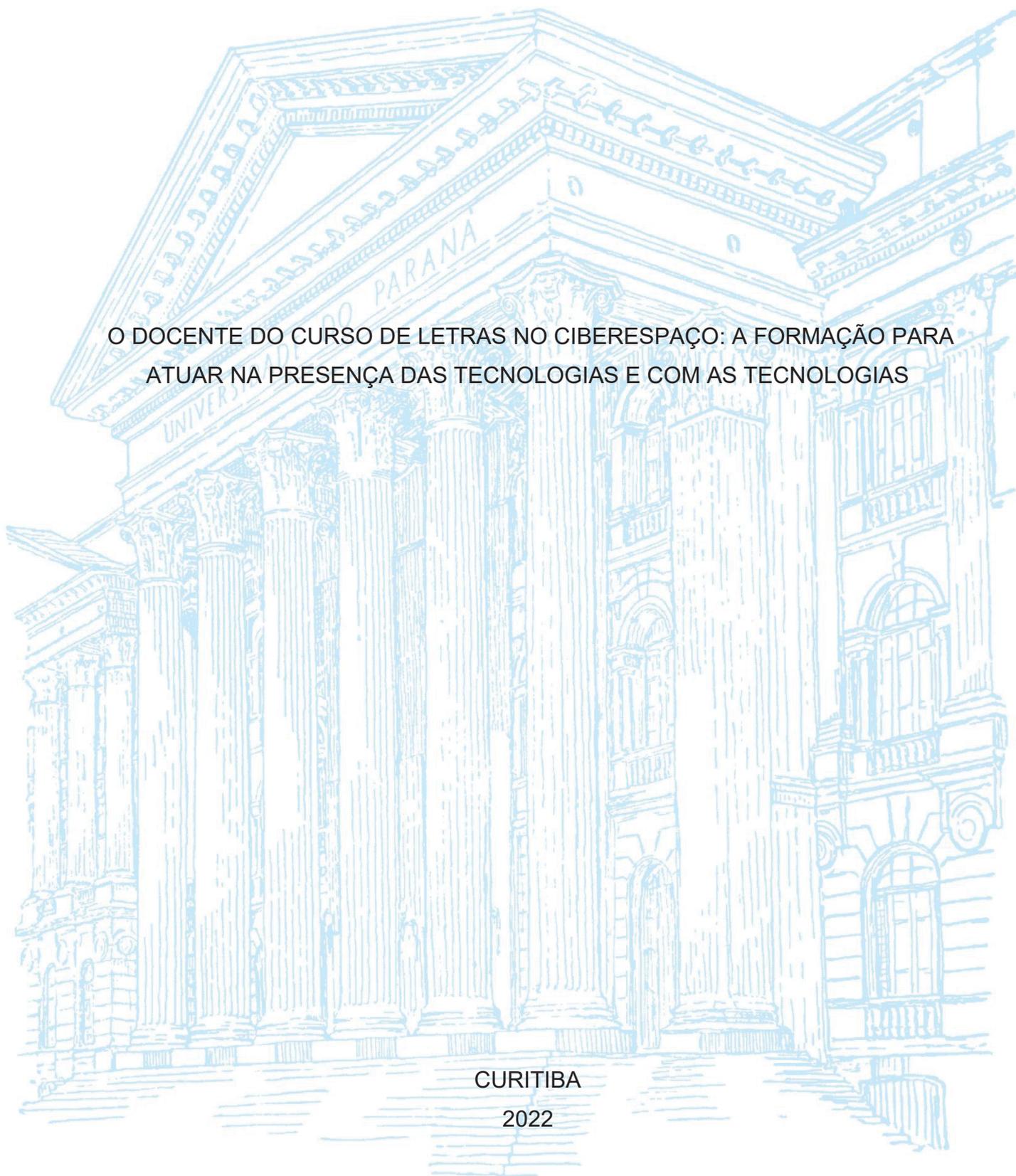
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAÍNE CAVALCANTI DA SILVA

O DOCENTE DO CURSO DE LETRAS NO CIBERESPAÇO: A FORMAÇÃO PARA
ATUAR NA PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS E COM AS TECNOLOGIAS

CURITIBA

2022



DAÍNE CAVALCANTI DA SILVA

O DOCENTE DO CURSO DE LETRAS NO CIBERESPAÇO: A FORMAÇÃO PARA
ATUAR NA PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS E COM AS TECNOLOGIAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Glaucia da Silva Brito

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Silva, Daíne Cavalcanti da.

O docente do curso de letras no ciberespaço : a formação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias / Daíne Cavalcanti da Silva – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Gláucia da Silva Brito

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Formação de professores. 3. Tecnologias de informação e comunicação. 4. Tecnologias educacionais. 5. Ciberespaços. I. Brito, Gláucia da Silva, 1961-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **DAÍNE CAVALCANTI DA SILVA** intitulada: **O docente do curso de Letras no ciberespaço: a formao para atuar na presena das tecnologias e com as tecnologias**, sob orientação da Profa. Dra. GLAUCIA DA SILVA BRITO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

10/11/2022 10:36:22.0

GLAUCIA DA SILVA BRITO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/10/2022 21:13:46.0

EDUARDO FOFONCA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/10/2022 15:45:57.0

FERNANDA SILVA VELOSO

Avaliador Externo (DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO)

Assinatura Eletrônica

20/10/2022 18:58:12.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/10/2022 14:31:30.0

JACQUES DE LIMA FERREIRA

Avaliador Interno (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 228959

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 228959

Dedico esta tese à minha mãe, Iraci, que mesmo sem a sua presença física, está e sempre estará ao meu lado, com todo o seu amor e a sua risada mais gostosa.

AGRADECIMENTOS

Os anos mais difíceis, sem dúvida alguma, mas também os anos que mais aprendi e que mais vi a importância de ter boas pessoas ao meu lado.

Os agradecimentos são muitos e não há palavras suficientes que possam representar a intensidade do quanto eu sou a vocês que estiveram ao meu lado, mesmo quando eu não era a pessoa mais interessante para conversar, mas vocês estavam ali.

À Profa. Glaucia da Silva Brito, por todos os momentos que você nos puxou, nos empurrou, foi paciente, mesmo quando não precisava ser. Eu aprendi muito sobre educação, sobre ouvir os professores e sobre ser humana. A sua acolhida nesses pouco mais de quatro anos mostrou que dentre os conhecimentos mais importantes está o conhecer os limites e as necessidades do outro. Só tenho a agradecer.

Às professoras e aos professores: Profa. Dra. Deise Picanço, Prof. Dr. Eduardo Fofonca, Prof. Dr. Jacques Ferreira Lima e Profa. Dra. Patrícia Lupion e Profa. Dra. Fernanda Silva Veloso por terem aceitado o convite de compor a banca examinadora. Cada palavra, cada indicação e questionamento, sem dúvida alguma, fizeram toda a diferença na construção desta tese. Meus mais profundos agradecimentos por compartilharem aquilo que sabem da forma mais generosa possível.

À minha família, por entender as ausências. Douglas e Carol, obrigada por todas as preocupações, por todo suporte e amor, obrigada por possibilitarem que eu seja dinda e tia, e me sinta presente, mesmo estando longe. Líbia, amor da dinda que, mesmo na imaturidade da infância, foi sempre muito madura; a sua alegria e o amor são motivos para continuar. Gabriel, você chegou quando tudo estava muito difícil, mas ver e ouvir a sua risada, mesmo que por vídeo, deixou meus dias mais alegres.

Ao amigo, irmão, Ricardo, obrigada pelo seu otimismo de todos os dias, por sempre ver o lado bom das coisas e me puxar para isso, pelas ligações intermináveis para me fazer companhia nas crises de ansiedade; pela paciência, pela preocupação de sempre querer saber como eu estou e por ser meu porto seguro.

À amiga, Gisele Thiel, mimosa, obrigada por estar sempre ao meu lado, por se desesperar e insistir quando eu não atendo o telefone; por sempre pensar em um petisco com a amiga, por ouvir as minhas dores e meus lamentos, pelas risadas e pela parceria de sempre.

Ao amigo Eduardo, obrigada por ouvir meus intermináveis áudios-podcasts para contar dos meus atropelos do cotidiano, das crises de ansiedade; por ser o interlocutor das minhas dúvidas nos caminhos da pesquisa e pelas risadas das conversas mais estranhas que se pode ter.

À amiga Danielle, pelas risadas, pelas parcerias em trabalho, pelos dias que trocamos mensagens loucamente sobre todos os assuntos e pelos dias que passamos sem conversar e voltamos para atualizar tudo o que precisa ser dito, em um discurso totalmente desordenado.

À minha querida Dione, por acalmar meu coração em todos os momentos; pela paciência em ouvir e dizer que é isso mesmo, vai dar certo, bola para frente, pelas companhias nas visitas à igreja e, claro, pelas muitas orações.

À minha amiga Silvana, que compreendeu as minhas ausências e em meio a elas insistiu para me ver pelo menos meia hora, por mandar mensagens que me fazem sorrir e me sentir bem.

Às minhas professoras e aos meus professores que dividiram, em algum momento da minha vida, o conhecimento de vocês e contribuíram para que eu chegasse aqui.

Aos meus alunos e às minhas alunas, que são uma motivação para continuar estudando, por despertarem a vontade de saber mais e por todo o carinho que demonstram.

Às professoras e aos professores que destinaram parte do seu tempo para participar da minha pesquisa. Aprendi muito com a fala de vocês; vocês reafirmaram a importância da educação pública e de qualidade.

Às políticas públicas de acesso à educação que me permitiram cursar uma graduação como bolsista e que possibilitaram a realização do mestrado e do doutorado em uma universidade pública e de qualidade, que sempre defenderei.

À minha mãe, Iraci, que mesmo em um momento de muita dor, esteve presente na minha defesa de mestrado, mas que, infelizmente, foi cedo demais para estar fisicamente na defesa do doutorado. Sei que está aqui, como sempre está.

A Deus, por me dar forças, mesmo quando eu não sabia de onde vinham, porque vinham; por trazer respostas das formas mais inusitadas, por ser Alfa, Ômega, Princípio e Fim.

Quando digo o que sou,
de alguma forma eu o faço para também
dizer o que não sou.
O não ser está no avesso do ser,
assim como o tecido só é tecido porque
há um avesso que o nega,
não sendo outro, mas complementando-o.
O que não sou também é uma forma de ser.
Eu sou eu e meus avessos.

Pe. Fábio de Melo (s.d, p. 41)

RESUMO

Esta pesquisa investiga e analisa a formação do docente do curso superior de Letras mediante as tecnologias no ciberespaço. O tema inicial de pesquisa teve como origem as indagações advindas das lacunas deixadas pela pesquisa de mestrado e das observações durante a carreira docente na Educação Básica e na Educação Superior, em que se tinha presença das tecnologias digitais, seja no uso pelos estudantes ou pela constante fala da necessidade de se formar por meio de tecnologias. As diferentes indagações sobre a formação de professores e o uso das tecnologias geraram a seguinte pergunta norteadora: quais são os fatores que mobilizam nos professores-formadores o interesse pela formação para atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias e quais os conhecimentos necessários para que essa formação leve à integração das tecnologias na formação de professores de língua? Para responder tal problema, elencamos como objetivo geral: compreender quais são os fatores mobilizadores para a formação dos professores formadores e quais conhecimentos embasam a formação do professor da Educação Superior para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias na formação de professores, considerando o contexto da cibercultura. Tal objetivo foi organizado em objetivos específicos, que delineiam esta pesquisa e buscam encontrar respostas para o problema apresentado. São eles: identificar os fatores que impulsionam os professores-formadores a buscar formações sobre o ensino mediado por tecnologias; conhecer os processos formativos pelos quais os professores passaram; analisar os critérios de escolha para o uso (ou não) da TDIC no ensino. Analisar a percepção dos professores acerca da contribuição das formações realizadas para a sua prática pedagógica no ensino mediado pelas tecnologias e com as tecnologias; listar conhecimentos essenciais que colaborem para que os formadores tracem os objetivos de autoformação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias. O aporte teórico trata da tecnologia, pautando-se em Brito e Purificação (2015); Herring, Koelher, Mishra (2016); Ilabaca (2003); Kenski (2012; 2013); Lemos (2003); Lévy (2010); Mishra e Koehler (2006); Moran, Masetto e Behrens (2013); e da formação de professores, pautado, principalmente, em García (1999); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Vaillant e Marcelo (2012); Moran (2012); e Tardiff (2014). No que concerne à metodologia da pesquisa, esta tese apresenta-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, em uma perspectiva interativa, que tem por foco a compreensão dos fatos, considerando o contexto dos participantes, que são professoras e professores da Educação Superior, do curso de Licenciatura em Letras, de instituições públicas localizadas no Estado do Paraná. Os participantes foram inqueridos por meio de questionários e entrevista, tendo-se, inicialmente, 33 (trinta e três) participantes, sendo realizados recortes, a partir das análises dos dados, que foram feitas no *software* ATLAS.ti. Ressalta-se que a pesquisa com os docentes iniciou antes da pandemia de COVID-19 e foi desenvolvida durante a pandemia. Dessa forma, os caminhos inicialmente traçados foram revistos ao longo do processo e a investigação adaptou-se à necessidade do contexto. Analisando o processo de formação dos professores, percebeu-se que a formação dos professores-formadores do curso de Licenciatura em Letras para atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias se dá, principalmente, por meio da autoformação, sendo que o mobilizador para tal formação é individual e que as escolhas docentes estão pautadas, principalmente, em um processo de alteridade, colocando em destaque a necessidade e as possibilidades de acesso e de uso das tecnologias por seu grupo de estudantes

e a necessidade do futuro da profissão. Dentre os conhecimentos percebidos como fundamentais, percebe-se que é necessário formar-se para o Conhecimento Tecnológico, para que as tecnologias sejam integradas ao currículo. É também necessário que, dentre os conhecimentos de conteúdo, independentemente de sua área de concentração, o professor tenha conhecimento da expansão dos textos multimodais no ciberespaço e da perspectiva dos multiletramentos.

Palavras-chave: Formação de professores formadores. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Autoformação. Ciberespaço. Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK).

ABSTRACT

This research investigates and analyzes the training of the Languages Graduation Course faculty in their teaching practice by means of cyberspace technologies. The initial theme evolved from the unanswered questions left by the Master's Degree research and by the observations during the teaching career in Basic and Higher Education in the presence of the digital technologies, either in their use by the students, or in the students' recurrent speech on the need of being educated by means of the technologies. The differing enquiries on teachers' qualification and the use of technologies generated the following guiding question: what are the factors that drive teachers-educators' interest in educating to work in the presence of technologies and with technologies; in addition, what is the required knowledge so that such education integrates the technologies while educating languages graduation course teachers? In order to have a response to this problem, we enumerate as general objective: to understand what the driving objectives are in order to educate teachers-educators, and what knowledge grounds the education of a university teacher to work in the presence of the technologies and with the technologies in the teachers' training, considering the cyberculture context. This objective was organized in specific objectives, which delineate this research, and aim to find answers to the addressed problem. They are, as follows: to identify the factors that drive teachers-educators to search for qualification on technology-mediated teaching; to apprehend the educational processes that those teachers have gone through; to analyze the criteria to opt for the use (or not) of the DICT in teaching; to analyze teachers' view on the contribution of their teaching training mediated by technologies and with the use of technologies; to list essential knowledge items that collaborate for educators to delineate their self-qualification goals in order to work in the presence of technologies and with technologies. The theoretical background addressing the technology is based on Brito and Purificação (2015); Herring, Koelher, Mishra (2016); Ilabaca (2003); Kenski (2012; 2013); Lemos (2003); Lévy (2010); Mishra and Koehler (2006); Moran, Masetto and Behrens (2013); and the theoretical background on teachers' training is fundamentally grounded in García (1999); Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020); Vaillant and Marcelo (2012); Moran (2012); and Tardiff (2014). Regarding the research methodology, this is a thesis with a qualitative research approach, interactive perspective, aiming at factual understanding, considering the participants' context, that is, male and female university teachers from the Languages Graduation Course at public institutions in Parana State, Brazil. The participants answered questionnaires and were interviewed, with an initial number of 33 (thirty-three) participants; research clippings were performed after the data analyses by means of the ATLAS.ti software. It should be pointed out that the research with the teachers started before the COVID-19 pandemic and was developed during the pandemic. Thus, it was re-routed along the process, and the investigation adapted to the context needs. By analyzing the process of teachers' training, it was perceived that the faculty qualification from the Languages Graduation Course to work in the presence of technologies and with technologies is fundamentally self-study and personally motivated, being the educators' choices primarily based on the alterity processing, highlighting the need and possibilities of technology access and use by their undergraduates, apart from their future professional needs. Among the perceived fundamental knowledge practices, it is necessary to educate for the Technological Knowledge, for the technologies to be incorporated into the curriculum. It is also necessary that, among the content knowledge items, disregarding their focused area,

teachers must be knowledgeable on the expansion of multimodal texts in the cyberspace, as well as on the multiliteracy perspective.

Keywords: Teachers-educators' qualification. Digital Information and Communication Technologies. Self-qualification. Cyberspace. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – JUSTIFICATIVA DA TESE	29
FIGURA 2 – SELEÇÃO DE TRABALHOS DO BDTD	33
FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO DESENHO DA TESE.....	51
FIGURA 4 – PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO	68
FIGURA 5 -TECNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE – TPACK	72
FIGURA 6 – CONHECIMENTO TECNOLÓGICO, PEDAGÓGICO E DE CONTEÚDO (TPACK).....	72
FIGURA 7 – REPRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	93
FIGURA 8 – INTERESSES DOS PROFESSORES PARA CURSO DE FORMAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS.....	111
FIGURA 9 – APOIO INSTITUCIONAL RECEBIDO DURANTE A PANDEMIA	117
FIGURA 10 – CATEGORIA DIFICULDADES.....	120
FIGURA 11 – DIFICULDADE GERACIONAL.....	124
FIGURA 12 – DIFICULDADE: CONHECIMENTO TECNOLÓGICO – TK.....	126
FIGURA 13 – RELAÇÃO ENTRE O APOIO INSTITUCIONAL E AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES	127
FIGURA 14 – DIFICULDADE APLICAÇÃO TPACK AO CONTEXTO.....	128
FIGURA 15 – CRITÉRIOS DE ESCOLHA PARA O USO DE TECNOLOGIAS	131
FIGURA 16 – CRITÉRIO DE ESCOLHA: ALTERIDADE	135
FIGURA 17 – CRITÉRIO DE ESCOLHA TPACK.....	137
FIGURA 18 – CATEGORIAS DE AUTOFORMAÇÃO	140
FIGURA 19 – AUTOFORMAÇÃO EM PARES.....	140
FIGURA 20 – AUTOFORMAÇÃO POR DIFERENTES MEIOS	141
FIGURA 21 – MOTIVAÇÃO PARA FORMAÇÃO: INTERESSE PESSOAL	143
FIGURA 22 – MOTIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO: EXIGÊNCIA DO CONTEXTO	145
FIGURA 23 – EFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	146
FIGURA 24 – PROFESSORA 20 – FORMAÇÃO INEFICAZ	148
FIGURA 25 – MUDANÇAS PÓS-PANDEMIA INDICADAS PELOS PROFESSORES	150
FIGURA 26 – MUDANÇA USO DE CONTEÚDO ON-LINE COM CURADORIA	151

FIGURA 27 – ESCRITA COLABORATIVA E PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DISCENTE	153
FIGURA 28 – MUDANÇA: REALIZAÇÃO DE ORIENTAÇÕES E REUNIÕES ON- LINE	154
FIGURA 29 – USO DE INFRAESTRUTURA FÍSICA E USO DO AVA	155
FIGURA 30 – MUDANÇA INCONCLUSIVA	156
FIGURA 31 – RESISTÊNCIA EM RELAÇÃO À PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS	158
FIGURA 32 – PRESENÇA DA TECNOLOGIA: TRADICIONALISMO.....	159
FIGURA 33 – PRESENÇA DA TECNOLOGIA: AUSÊNCIA NO CURRÍCULO	160
FIGURA 34 – PRESENÇA DA TECNOLOGIA: DECISÃO INDIVIDUAL DO PROFESSOR.....	161
FIGURA 35 – PRESENÇA DA TECNOLOGIA: MULTILETRAMENTOS	163
FIGURA 36 – NECESSIDADE DE ANÁLISE CRÍTICA.....	164
FIGURA 37 – SUGESTÃO DE AUTOFORMAÇÃO A PARTIR DO TPACK.....	168

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	96
GRÁFICO 2 – TEMAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	98
GRÁFICO 3 – TECNOLOGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES	99
GRÁFICO 4 – MOTIVAÇÃO PARA A ESCOLHA DA TECNOLOGIA	103
GRÁFICO 5 – A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DESSA(S) TECNOLOGIA(S) MODIFICA A SUA PRÁTICA OU DEMANDA UMA MUDANÇA NA METODOLOGIA?	106
GRÁFICO 6 – TEMAS DE INTERESSE PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DADOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES – DE 2002 A 2021	34
QUADRO 2 – RESULTADOS SIGNIFICANTES NOS TRABALHOS ANALISADOS	46
QUADRO 3 – PROFESSORES POR ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A GRADUAÇÃO SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS	60
QUADRO 4 – DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	80
QUADRO 5 – LISTA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ ...	85
QUADRO 6 – LISTA DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS DA CIDADE DE CURITIBA...	87
QUADRO 7 – INFORMAÇÕES GERAIS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DOS INSTRUMENTOS 2 E 3	114

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC	- Base Nacional Comum
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CC	- Computador conectado
CD	- <i>Compact Disc</i>
CK	- Content Knowledge– Conhecimento de Conteúdo
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COVID	- <i>Corona Virus Disease</i>
EAD	- Educação a Distância
FAE	- Franciscana, Ampla e Empreendedora
GEPPETE	- Grupo de Pesquisa Escola, Professor e Tecnologias
Educacionais	
IES	- Instituição de Ensino Superior
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	- Maranhão
MEC	- Ministério da Educação
NLG	- The New London Group
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PC	- <i>Personal Computer</i> – Computador pessoal
PCK	- Knowlegde Content Pedagogy – Conhecimento Pedagógico do
Conteúdo	
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNI	- Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros
Curriculares Nacionais	
PCNLP	- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PK	- <i>Pedagogical Knowledge</i> – Conhecimento Pedagógico
PUC_PR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC_SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SADQ	- <i>Softwares</i> de Análise de Dados Qualitativos

TCK do Conteúdo	- <i>Technological Content Knowledge</i> – Conhecimento Tecnológico
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
TK do Conteúdo	- <i>Technological Content Knowledge</i> – Conhecimento Tecnológico
TPACK	- Technological Pedagogical Content Knowledge
TPK	- <i>Technological Pedagogical Knowlegde</i>
UEA	- Universidade do Estado do Amazonas
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNILA	- Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNITAU	- Universidade de Taubaté
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VCoP	- Comunidade Virtual de Prática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 AMBIENTAÇÃO DA PESQUISA: JUSTIFICATIVA E CAMINHO PERCORRIDO 22	
1.2 ESTADO DA ARTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR E TECNOLOGIA	30
1.3 DESENHO DA TESE	46
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	52
2.1 A CIBERCULTURA NO CONTEXTO DA PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	58
2.2 AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	67
2.3 TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEGDE (TPACK).....	71
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	76
3.1 PRÍNCÍPIOS ÉTICOS, DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	80
3.1.1 Princípios éticos da pesquisa	80
3.1.2 Primeiro instrumento – Questionário: Pesquisa exploratória inicial	81
“TINHA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO”: PANDEMIA DE COVID	87
3.1.3 Segundo instrumento – Questionário	89
3.1.4 Terceiro instrumento – Entrevista <i>on-line</i>	90
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	94
4.1 A PESQUISA EXPLORATÓRIA INICIAL: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE LETRAS.....	95
4.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	114
4.2.1 Apoio institucional recebido durante a pandemia	116
4.2.2 Dificuldades relatadas pelos professores	119
4.2.3 Critérios para a escolha para o uso de tecnologias.....	130
4.2.4 A autoformação dos professores para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias.....	139
4.2.5 A motivação dos professores para a autoformação para o ensino na presença das tecnologias e com as tecnologias.....	142
4.2.6 Eficiência da formação durante a pandemia de Covid-19	146

4.2.7 Mudanças dos professores na atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias no retorno às atividades presenciais	149
4.2.8 Presença das tecnologias na percepção dos professores formadores	157
4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS	165
5 CONCLUSÕES	170
5.1 INDAGAÇÕES FUTURAS.....	172
6 REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO	183
APÊNDICE 2 – E-MAIL ENVIO DE QUESTIONÁRIO DA PESQUISA INICIAL EXPLORATÓRIA.....	188
APÊNDICE 3 – SEGUNDO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-2019.....	189
APÊNDICE 4 – E-MAIL ENVIO DE QUESTIONÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA	193
APÊNDICE 4 – PRIMEIRO ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS.....	194
APÊNDICE 5 – E-MAIL CONVITE PARA A ENTREVISTA ON-LINE.....	195
APÊNDICE 5 – SEGUNDO ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS	196

1 INTRODUÇÃO

O início de uma pesquisa, na maioria das vezes, não tem dia marcado. Ela tem início, ainda que inconscientemente, nas inquietações de outras pesquisas e nas dificuldades encontradas na vivência profissional.

As inquietações iniciaram enquanto era docente na Educação Básica, quando percebi o engajamento dos alunos nas redes sociais e, muitas vezes, o desinteresse pelas aulas de Língua Portuguesa. Assim, pesquisei o que eles escreviam, postavam e comecei a pensar em trabalhar com gêneros digitais nas aulas. O período como docente na Educação Básica foi curto e não pude aplicar a embrionária ideia, mas levei a minha inquietação para a pesquisa de mestrado.

No mestrado, a pesquisa teve como foco os gêneros digitais no livro didático e concluiu-se que, muitas vezes, ainda que esse material contenha gêneros discursivos digitais, as propostas e as orientações dadas para o trabalho do professor não são condizentes com as realidades da escola, do aluno e do professor. Nas análises feitas na dissertação, percebeu-se um campo de hibridação no livro didático: um deslocamento cultural das autoras na tentativa de aproximar-se de alunos e de professores, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros digitais; aproximação que nem sempre foi efetiva.

O término das pesquisas do mestrado deixou uma nova inquietação: a formação dos professores para o trabalho com as tecnologias digitais, mas ainda não estava claro quem eram tais professores. Essa inquietação, ganhou forma durante o doutorado, tornou-se mais específica ao longo das discussões nas disciplinas e no Grupo de Pesquisa Escola, Professor e Tecnologias Educacionais o GEPPETE - UFPR. Esses debates conduziram-me para reflexões sobre a minha experiência acadêmica, enquanto estudante, ainda na graduação, como no lugar de professora da Educação Superior para alunos de cursos de licenciatura.

Na época, professora em um curso de licenciatura em Letras, olhava para a formação inicial de professores e me questionava: como formaríamos professores para Educação Básica? Nesse período, havia a exigência para o uso de tecnologias, metodologias ativas, sala de aula invertida, mas, na maioria das vezes, as práticas inovadoras, elogiadas, estavam ligadas ao uso de programas, aplicativos que eram

uma versão digital de outras atividades já realizadas com outras tecnologias, ou seja, a metodologia era a mesma, o professor continuava sendo o centro, não o mediador.

Retornando para o início da minha graduação em Letras, na Universidade Paranaense – *campus* Cascavel, em 2005, recordo-me que tive a disciplina “Informática educacional e comunicação”, ministrada por um professor da área de informática. Durante um ano, o conteúdo estudado não foi muito além do aprendizado instrucional sobre o computador.

Ainda que se pense que no início do século XXI todos já tinham o domínio do uso do computador, essa não era (e ainda não é) a realidade. O que foi abordado nas aulas, basicamente, eu havia aprendido na escola de informática, algo essencial para o currículo *vitae* na época, mas aprender a abrir uma pasta no computador era totalmente novo para muitos dos colegas da graduação.

Durante todo o curso de licenciatura, a tecnologia educacional não foi um tema discutido. Na realidade de uma aluna de licenciatura de dezoito anos, a tecnologia servia para montar apresentações em *power point* e fazer os trabalhos em *word* no computador da faculdade, do trabalho ou na casa de amigos, pois a aquisição de uma máquina não condizia com as minhas condições financeiras.

Anos se passaram e as pesquisas sobre tecnologia educacional avançaram. Alguns professores e algumas instituições tornaram essencial o estudo sobre tecnologias educacionais; outros, decidiram por ignorá-la. O fato é que as tecnologias educacionais ganharam espaço de discussão; gestores escolares e mantenedoras, passaram a usar como discurso de *marketing* o uso da tecnologia: escolas inovadoras, aquisição de computadores, uso de *tablets*, *lpads*, lousas digitais. Em muitos casos, o discurso era como se toda essa infraestrutura mudasse os rumos da educação, mas e o professor? O professor, em meio às inúmeras tecnologias físicas¹, que surgiram e surgem, precisa ser ouvido e precisa de formação.

Assim, a partir da minha trajetória acadêmica e profissional, cheguei à conclusão de que estudar a formação do professor da Educação Superior do curso de Letras era a minha necessidade e, dessa forma, tracei o percurso desta pesquisa.

¹ Físicas – são as inovações de instrumentais físicos, tais como: caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p. 33).

1.1 AMBIENTAÇÃO DA PESQUISA: JUSTIFICATIVA E CAMINHO PERCORRIDO

“Por que estudar tecnologias educacionais para o ensino superior?” é uma pergunta recorrente quando se trata da formação de professores, visto que, a incidência maior de trabalhos acadêmicos está na investigação da Educação Básica. Para iniciar a resposta a essa pergunta, é necessário contextualizar o momento de fala desta pesquisa.

Brito e Purificação (2015, p. 22) afirmam que vivemos em uma sociedade “tecnologizada”; já Castells (1999), ao falar sobre tecnologia, sociedade e transformação histórica, afirma que existe uma “penetrabilidade em todas as esferas da atividade humana” para o autor “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (p. 43, grifo do autor).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, dentre outras questões:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

[...]

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes (2015, p. 5).

Como pode ser visto no trecho acima, de 2015, a formação dos profissionais do magistério superior já deveria incluir os conteúdos que possibilitassem o uso competente das tecnologias para a prática pedagógica.

Assim como nas diretrizes para a formação inicial, no caso específico da formação inicial do professor de Língua Portuguesa, também há uma indicação para a formação pautada nos conteúdos da Educação Básica. Tem-se a seguinte redação na Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar
c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas.

Considerando que a formação inicial no curso de Letras está atrelada aos conteúdos definidos para a Educação Básica, entendemos, dessa forma que, para o exercício da docência na Educação Superior em um curso de licenciatura, o conhecimento específico da área não é o único a ser considerado. É necessário atender, além das diretrizes curriculares do curso, as necessidades da Educação Básica, pois é para esse nível de ensino que se formam profissionais.

Para pensar na formação de professores, é necessário que se busquem informações no currículo e se saiba qual abordagem os documentos normativos apresentam sobre o tema tecnologia, para então, discutir o processo de formação.

Sendo assim, ainda que esta pesquisa tenha por foco a formação de professores da Educação Superior do curso de licenciatura em Letras, não há como discutir a formação de professores formadores sem que olhemos para a Educação Básica.

Embora a pandemia de Covid-19² tenha feito com que mais pessoas se interessassem pelas TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), tanto para pesquisa como para o uso, cabe ressaltamos que a discussão sobre tecnologia já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998.

Esclarece-se que, para esta pesquisa, optamos pelo conceito TDIC, pois, ainda que Bertoldo, Salto e Mill (2018), ao definirem o verbete “tecnologia de informação e comunicação”, afirmem que o acrônimo TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) integre vários setores: o da tecnologia de informação e de comunicação com o setor de mídias em integração estruturada pelas tecnologias

² A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. De acordo com a OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde), “Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)”. Disponível em <https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19> Acesso em 16 jul 2021.

digitais, convergindo numa única via ou meio, os mesmos autores, no mesmo verbete, apresentam as TDIC da seguinte forma:

todas as produções e tecnologias midiáticas e da comunicação são estruturadas, armazenadas, manipuladas e transmitidas por meio dessa linguagem e do computador (artefato que opera com esse tipo de informação, por excelência). Essa nova gramática permite reescrever todas as informações (escrita e imagética) documentadas, organizadas, manipuladas e transmitidas das mais variadas formas (livro, manual, dicionário, cartaz, mapa, fotografia, filme e vídeo, fita magnética, tese etc.) em uma única linguagem. Esse processo, conhecido como digitalização e virtualização, indica progressiva recriação em novos documentos digitais, mais leves e onipresentes, que ganham agora velocidade e plasticidade no armazenamento, no processamento, na transmissão e na recepção. Obviamente, até o momento pelo menos, esse processo não implicou a eliminação de outras formas de armazenamento e apresentação da informação e do conhecimento, pelo contrário, potencializou essas formas oferecendo uma nova gramática e semiologia e, em educação novas formas de letramento e educação, refletidas na passagem do aluno consumidor passivo ao aluno autor autônomo; do texto ao hipertexto e a hipermedia; das imagens estáticas às animações e às simulações da educação presencial à educação a distância; da construção solitária do conhecimento às redes de interação e colaboração; da inteligência individual à coletiva. (p. 622)

A opção pelo termo se deu, justamente, por trazer esta passagem do aluno consumidor passivo para o autor autônomo e por considerar o processo de digitalização e virtualização da mesma forma que Lemos (2013), um dos autores-base desta pesquisa, propõe na primeira lei da cibercultura, a da Reconfiguração.

A questão da primeira lei da Reconfiguração, segundo Lemos (2013), diz respeito ao surgimento de novas tecnologias que reconfiguram as tecnologias já existentes, mas não as substituem. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), tem-se a menção às TIC e a definição de alguns conceitos que não desapareceram, mas foram reconfigurados, como os CDs.

Antes de darmos continuidade à discussão sobre tecnologias e PCN, convém esclarecer que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, há um documento específico para cada uma das áreas curriculares e o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais” para o terceiro e o quarto ciclos do ensino fundamental. Nesta pesquisa, analisamos, especificamente, dois PCN: o de Língua Portuguesa (PCNLP) e o documento Introdutório (PCNI).

Os PCNI apresentam, em sua última parte, uma discussão denominada “Tecnologias da Informação e Comunicação”, em que é abordada a “importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea” (BRASIL, 1998, p. 135). De acordo com esse texto, a sociedade, mesmo sem ter a percepção, beneficia-se dos

progressos da tecnologia. Os PCN conceituam os termos *tecnologia*, *recursos tecnológicos* e *tecnologias da informação e da comunicação* e apontam a comunicação *on-line* como uma forma de comunicação em que se tem “como interlocutor uma máquina, como é o caso da aprendizagem intermediada pelo computador” (PCNI, 1998, p. 136)

A discussão proposta, mesmo indicando a presença e a importância da tecnologia na sociedade, não é uma discussão redencionista. O documento menciona, ainda que não nestes termos, a exclusão digital em vários níveis sociais e nas diferentes regiões brasileiras. Outro fato destacado no PCNI é que mesmo para aqueles que têm acesso à rede, a quantidade de informações não é, muitas vezes, processada e analisada de uma forma crítica. Além disso, a produção de conteúdo e a divulgação da informação continuam na mão da *mass media*.

Em consonância com os PCNI, os PCN de Língua Portuguesa também discutem, em nível micro, as TIC. O foco no documento está na linguagem em adequação aos meios, sendo pensada a partir de dois eixos: “o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (p. 34). Essa reflexão sobre a língua e a linguagem tem como base o ensino a partir do texto, cuja escolha deve

privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (PCNLP, 1998, p. 26)

A partir dos estudos bakhtinianos, Silva (2017, p. 46-47) afirma que

a língua está organizada a partir de gêneros do discurso, pois é por meio deles que a comunicação é realizada e que os enunciados são proferidos. Desde as relações mais simples, do cotidiano das pessoas, às mais complexas ou formais, como as ocorridas em campos científicos, por exemplo, há uma escolha a ser feita por parte dos integrantes da interação verbal: a escolha dos gêneros.

Segundo Bakhtin (2011, p. 268), “em cada época da evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso”. Sendo assim, conclui-se que, ao longo dos anos, os gêneros escolhidos em diferentes esferas da atividade humana acompanham a realidade social. Estabelecendo a relação entre os gêneros do discurso e as TDIC, temos o crescente surgimento e uso dos gêneros discursivos

digitais, que são encontrados nas diferentes formas e suportes e, atualmente, com uma estrutura multimodal.

A discussão específica do ensino de Língua Portuguesa se dará adiante em uma abordagem da formação de professores. Por hora, restringiremos a discussão aos documentos norteadores do ensino e do currículo.

Outro documento a ser considerado quando falamos sobre currículo da Educação Básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em dezembro de 2018, foi publicada a versão final – com texto também para o Ensino Médio. O texto da BNCC considera a tecnologia como transversal no currículo.

A ideia de transversalidade é um ponto positivo, por não se referir à tecnologia como um tema isolado, um recurso instrumental que irá aparecer em algum momento do currículo ou em atividades pontuais dentro das escolas. Porém, por se tratar de uma base comum para todo o país, essa postura pode desconsiderar a disparidade de acesso, resultando na exclusão digital de professores e alunos de diferentes regiões e camadas sociais.

A BNCC está dividida em competências. No texto introdutório, uma das competências gerais da Educação Básica é:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Ao falarmos em competências da BNCC, nossa leitura não é redentora, tampouco desconsideramos a formação tecnicista nela incutida. De acordo com Silva (2019, p. 133),

O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer.

Esse saber-fazer das competências apresenta, segundo Silva (2019), o foco no resultado e não no processo. Resultado que, por sua vez, assim como na era tecnicista, não era voltado para o estudante. O professor era um repetidor, pois a ele não era dada a possibilidade de pensar a formação dos seus alunos.

Pensando no processo formativo da Educação Básica, espera-se que a inclusão da tecnologia de modo transversal esteja atrelada à criticidade e à reflexão. No que tange à disciplina de Língua Portuguesa, na Educação Básica, a tecnologia e a cultura digital são apresentadas de forma que se relacionam às grandes áreas de formação do curso de Letras: os estudos linguísticos e os estudos literários.

Ao falarmos sobre criticidade e reflexão no ensino de Língua Portuguesa, pensamos a partir do conceito de letramento crítico. De acordo com Tilio (2017), a palavra *crítico* retrata diferentes conceitos; pode-se, então, falar sobre a função social da linguagem e seu caráter emancipatório em diferentes contextos sociais.

No que diz respeito à Educação Básica, consideramos que seja necessário letrar para a vida em sociedade e não formar estudantes aptos para apertar parafusos, ao modo de *Tempos modernos*. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) indicam que as empresas, hoje, buscam profissionais diferentes daqueles da era industrial. Não acreditamos que a busca citada pelos autores seja a realidade brasileira, pois a forma como foi construído o texto da Base, remete-nos a um retorno tecnicista, cujo objetivo é formar mão-de-obra, ou seja, trabalhadores aos moldes da era industrial.

Considerando o que Tilio (2017) traz sobre o letramento crítico e voltando o olhar para as formações de professores que atuarão na educação percebe-se a necessidade de pautar o ensino de línguas em uma perspectiva que permita aos estudantes, da Educação Básica, olhar para a realidade que os cerca e analisar cada discurso apresentado em diferentes esferas da atividade humana e compreender a verdadeira realidade a partir do contexto que se apresenta. Porém, a criticidade de que trata a BNCC, ainda que traga discussões importantes, como as *Fake News*, é uma discussão muitas vezes restrita, que leva a conhecer o termo, como se dá, mas não há posicionamento diante da análise da realidade.

Pensar no posicionamento da realidade exige dos professores a compreensão do todo e a uma abordagem metodológica em suas aulas olhe para todo e qualquer discurso a partir de uma análise dialógica do discurso, trazida pelo círculo bakhtiniano, que irá considerar o contexto de produção e enunciação daquele texto. Para isso, o

professor também precisa ter recebido em sua formação, condições para a análise e também formação sobre as abordagens metodológicas mais críticas.

O nosso entendimento é que as competências a serem desenvolvidas devem ser direcionadas pelo letramento crítico, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento da linguagem, para que sejam: “capazes de acessar informação conforme necessário e se comunicar efetivamente em uma variedade de ambientes (profissionais, técnicos, culturais, sociais)” (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p. 53).

Essa variedade de ambientes e de textos intensificou-se com o uso das TDIC, pois, ao contrário do que ocorreu com o surgimento da tecnologia da impressão que, segundo Soares (2002),

enformou a escrita, muito mais do que o tinham feito o rolo e o códice em algo estável, monumental e controlado: estável, porque o texto se torna então reproduzível em cópias sempre idênticas; monumental porque o texto impresso, muito mais que o manuscrito, sobrevive e persiste como um monumento a seu autor e a seu tempo; controlado porque numerosas instâncias intervêm em sua produção e a regulam. (p. 153, grifo da autora)

Ainda, segundo Soares (2002), a estabilidade, a imutabilidade e o controle da escrita não são mais práticas da era digital, pois os textos, atualmente, sofrem interferências dos leitores; há uma liberdade de produção e ele não é permanente. Essas características vão ao encontro da segunda e da terceira lei, proposta por Lemos (2006): a lei da *mudança do polo da emissão* e a lei da *conectividade generalizada*.

Partindo do pressuposto de que a expansão do ciberespaço possibilita o acesso a diferentes contextos, análise de discursos que se contrapõem, que vão além do que é apresentado pela *mass media*, e permite a produção de conteúdo por toda e qualquer pessoa com acesso à internet, entende-se que é fundamental que o professor de línguas tenha ao longo da sua formação a discussão do ciberespaço e forma como a forma de comunicar tem mudado ao longo do tempo com os avanços tecnológicos, como aborda Soares (2002), de modo que leve para a Educação Básica tal discussão. Cabe ressaltar que a inclusão da discussão do ciberespaço e a produção de conteúdo não deve ser restrita aos estudos linguísticos, os estudos literários também precisam incluir tais discussões em seus planos de ensino, tanto

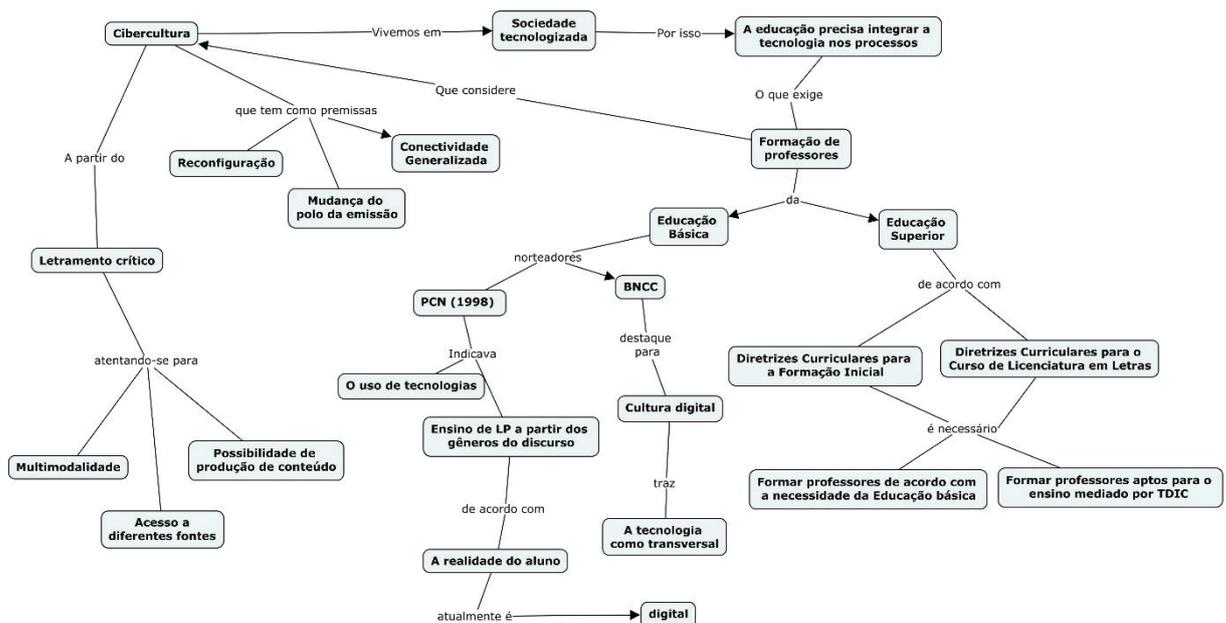
para a análise dos textos na perspectiva do contexto de produção, como nas possibilidades multimodais que podem ser apresentar na literatura.

Considerando o fato apresentado de que vivemos em uma sociedade tecnologizada e que a formação inicial de professores de Língua Portuguesa precisa propiciar conhecimentos que permitam o uso de tecnologias nas práticas de ensino, justifica-se a importância desta tese, a partir da consequência da necessidade da formação inicial de professores. Pois, uma vez que os cursos de graduação precisam formar estudantes aptos para atuarem mediante às tecnologias e com as tecnologias, entende-se que tal formação só será efetiva se os professores-formadores também tiverem o conhecimento sobre TDIC para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias.

Sendo assim, compreender a formação e as possíveis necessidades de formação do docente do curso de Letras contribuirá para uma melhoria na prática pedagógica desse docente, na formação inicial de professores de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, na Educação Básica.

Para sistematizar o que até então foi discutido, apresentamos um quadro-resumo da justificativa desta pesquisa.

FIGURA 1 – JUSTIFICATIVA DA TESE



FONTE: a autora (2022).

Diante disso, surgem as primeiras indagações: quem é o docente que forma o professor de Língua portuguesa que atuará na Educação Básica e que precisa usar, de forma eficaz, as TDIC na sua prática pedagógica? Esse professor está preparado para trabalhar com as TDIC?

A partir de tais questionamentos, decidimos, em uma primeira etapa, realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, para a coleta de dados inicial, com o objetivo de buscar lacunas, dar forma à pesquisa e, assim, podermos definir melhor os caminhos a serem percorridos. A partir dos resultados iniciais, realizar uma pesquisa de estado da arte para mapear as publicações já existentes sobre o tema, bem como as lacunas deixadas por tais estudos.

1.2 ESTADO DA ARTE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR E TECNOLOGIA

Tendo definido o campo de investigação da pesquisa, que é o da formação de professores, fez-se necessário compreender o que já havia sido publicado sobre o tema, quais as definições indicadas e as lacunas deixadas por estes trabalhos. Esse tipo de revisão é o que Vosgerau e Romanowski (2014) denominam de mapeamento. De acordo com as autoras,

as pesquisas do tipo estado da arte focam sua análise na problematização e metodologia, sua finalidade central é o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para a justificativa lacuna que a investigação que se pretende realizar poderá preencher, conforme encontramos nos trabalhos de Costa (2010), Pinheiro (2012) e Milani (2013). (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 173)

O estado da arte é uma revisão que vai além do levantamento bibliográfico que, por sua vez, consiste em buscar todas as referências encontradas sobre determinado tema. No estado da arte, que também pode ser chamado de estado do conhecimento, tem-se um aprofundamento da análise. Considerando que há um aprofundamento e o volume de materiais para análise que pode existir, é comum que

se faça um recorte temporal e da fonte de dados (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

O objetivo deste estado da arte é mapear as pesquisas que tratam da formação de professores da Educação Superior no curso de Letras para compreender quais os processos de formação aconteceram ao longo dos anos para esses professores. Nessa investigação, busca-se, ainda, verificar se já existem pesquisas que tratam da autoformação do docente do curso de Letras, no que diz respeito ao ensino por meio das tecnologias e com as tecnologias e quais os conceitos de autoformação são utilizados. A busca pelo que se tem publicado por autoformação deu-se devido ao fato de ter-se obtido como resultado da pesquisa exploratória inicial que os professores, em sua maioria, buscaram formação por iniciativa própria.

Entende-se por autoformação o processo de formação realizado por docentes, independentemente do nível de ensino, que buscam formação de acordo com as suas necessidades. Dessa forma, têm o controle do processo, traçando os seus objetivos e revendo-os quando necessário. Os estudos de autoformação desta pesquisa estão pautados, principalmente, em Vaillant e Marcelo (2012).

Pautando-se no conceito das autoras Vosgerau e Romanowski (2014), foi realizado, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)³, entre janeiro e junho de 2021, o estado do conhecimento sobre os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* publicados sobre a temática de pesquisa deste estudo.

A primeira investigação foi realizada com os descritores “professores do ensino superior”, “tecnologia” e “autoformação⁴”, com busca sendo realizada em todos os campos, que resultou em sete trabalhos.

Os descritores foram escolhidos a partir da fundamentação teórica sobre o tema da pesquisa que resultou nos descritores “professores do ensino superior”, “tecnologia” no resultado da pesquisa exploratória inicial que trouxe o descritor “autoformação”.

Considerando o baixo número dos resultados, foi realizada nova tentativa com os descritores “formação de professores do ensino superior” e “tecnologia”, ambos com busca sendo realizada em todos os campos. O resultado foi de 1.080

³ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁴ O tema autoformação ainda será discutido nesta tese, mas, em uma breve síntese, a autoformação é um processo em que o sujeito tem poder de decisão sobre a sua formação; ele define os seus objetivos, as formas como irá realizá-la e qual foi o resultado obtido com o processo.

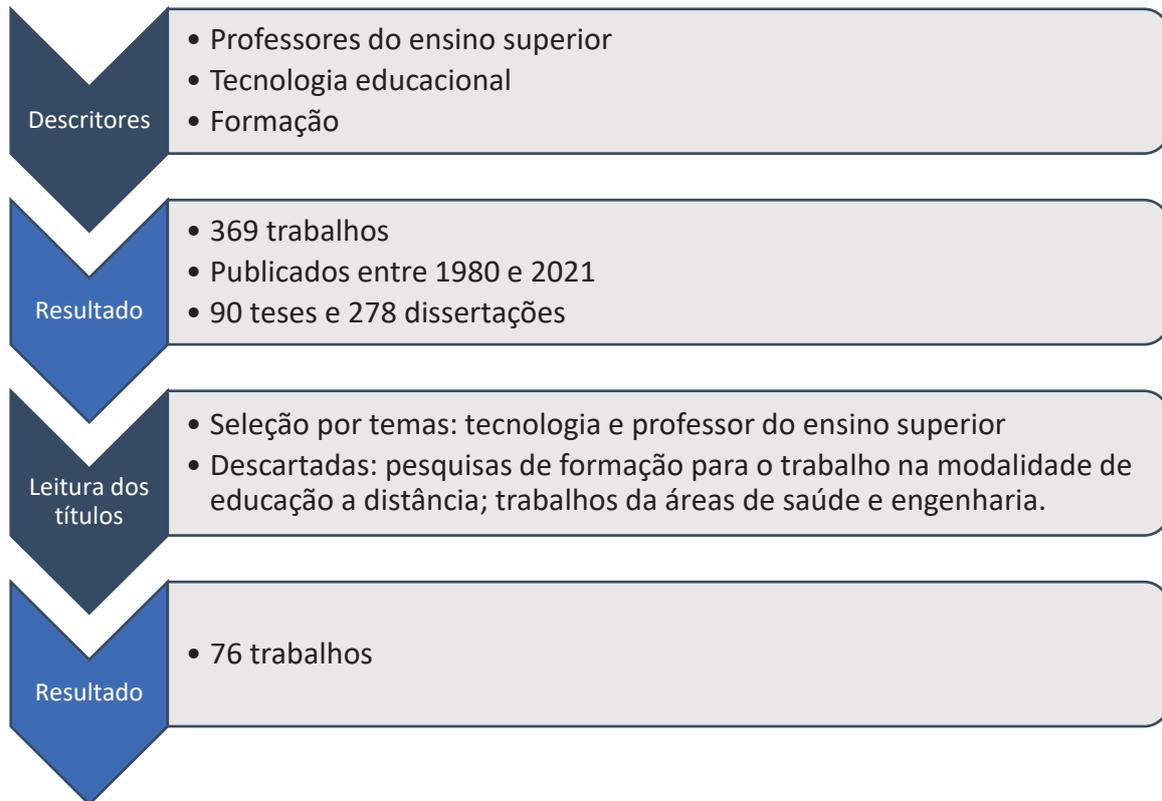
teses/dissertações. Então, optou-se pela realização de nova busca. Nessa tentativa, foi realizada a busca em todos os campos de pesquisa com os seguintes descritores: “professores do ensino superior”, “tecnologia educacional” e “formação” resultando em 369 trabalhos, publicados entre 1980 e 2021, sendo 90 teses e 279 dissertações.

O resultado foi exportado para uma planilha de Excel; então, foram lidos os títulos dos trabalhos, selecionando aqueles que tratavam do tema tecnologia e professor da Educação Superior. Na seleção, foram descartadas as pesquisas de formação para o trabalho na modalidade de Educação a Distância, uma vez que esta pesquisa tem como objetivo investigar a formação do professor que atua no ensino na modalidade presencial. Também foram excluídos os trabalhos que identificavam a formação de professores para áreas como saúde e engenharia, priorizando, dessa forma, as pesquisas nos cursos de licenciatura. No caso de trabalhos que apresentavam os termos “formação de professores” e “tecnologia”, mas não indicavam a área, o trabalho também foi selecionado para posterior análise.

Ao término dessa seleção, chegou-se a 76 trabalhos para que fossem lidos os resumos e, novamente, fazer um recorte que mais se aproximasse do objeto de estudo desta tese. Em alguns casos, dada a ausência de certas informações nos resumos do trabalho, foi necessário recorrer à estratégia de leitura *scanning*⁵, a fim de localizar as informações essenciais para a análise.

⁵*Scanning* é uma estratégia de leitura, normalmente trabalhada no ensino de idiomas, em que o leitor “percorre” o texto com os olhos, buscando elementos específicos, palavras-chave, procura por destaques, fontes diferentes, subtítulos, imagens, figuras, tabelas. É um processo útil quando se deseja obter uma informação específica.

FIGURA 2 – SELEÇÃO DE TRABALHOS DO BDTD



Fonte: a autora (2022).

Durante a leitura dos resumos, foram excluídos os trabalhos que tratavam da formação inicial de professores, da formação continuada para professores da Educação Básica, da formação de professores para a modalidade a distância e trabalhos que não tinham relação com a formação de professores para o uso de tecnologias. Destaca-se que trabalhos que tratavam da formação de professores da Educação Superior para o uso de tecnologias que tiveram como sujeitos de pesquisa professores de diferentes cursos foram mantidos na seleção, por haver a possibilidade de serem apresentados dados sobre os professores do curso de Letras.

Embora o termo autoformação não tenha sido encontrado na busca inicial, durante a leitura dos resumos, foram buscados estudos que abordassem a temática, ainda que em outra nomenclatura, como “formação em serviço”.

Após a leitura dos resumos, foram selecionados 13 (treze) textos, sendo 8 (oito) dissertações e 5 (cinco) teses, conforme pode ser visto no Quadro 1. Os trabalhos referem-se ao período de 2002 a 2021.

QUADRO 1 – DADOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES – DE 2002 A 2021

Título	Autor	Instituição	Nível	Ano
Tecnologia aplicada à educação superior nos cursos de licenciatura	MILANI, Orly Marion Webber	PUC_PR	Mestrado	2002
Utilização das tecnologias da informação e da comunicação, na prática docente, numa instituição de ensino tecnológico	PORTO ALEGRE, Laíze Márcia	UNICAMP	Doutorado	2004
A relação, na atividade docente, de professores de um curso de pedagogia com o computador	MORTARELLO, Luciana Cicutto	PUC_SP	Mestrado	2008
As Tecnologias de Informação e comunicação na sala de aula do ensino superior	ERBANO, Candida Propheta	UFGD	Mestrado	2014
Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação	BIANCHI, Paula	UFSC	Doutorado	2014
O professor de matemática e as competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior	LUZ, Rafael Chaves da	UNITAU	Mestrado	2015
Rumo a uma pedagogia social da tecnologia: estudos introdutórios sobre a formação crítica em tecnologias da informação e comunicação dos professores das licenciaturas da FaE/UFMG	ROCHA, Alessandro Athouguia	UFMG	Mestrado	2016
Repercussões sociais decorrentes do avanço científico e tecnológico: manifestações curriculares resultantes da intervenção docente	FRONZA, Katia Regina Koerich	UFSC	Doutorado	2016
A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: Um Estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	REIS, Ana Tereza Vendramini	METODISTA	Doutorado	2016
O uso das tecnologias de informação e comunicação na prática docente: um estudo junto aos professores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão – UFMA	MOREIRA, Raphaella Abreu Carvalho Cortez	UFMA	Mestrado	2017
Inglês na Palma da Mão: de um projeto inspirador à construção de um guia digital	LIMA, Allana Camyle de Melo	UFPA	Mestrado	2020
OficinaAtiva: uma experiência formativa a partir dos princípios das metodologias ativas com docentes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no município de Manicoré	RODRIGUES, Rosa Maria Siqueira de Carvalho	UFPA	Mestrado	2020
Comunidade Virtual de Prática (VCoP) como apoio à educação a distância no IFMT em tempos de pandemia: a narrativa reflexiva de um percurso	CRUZ NETO, Constantino Dias da	PUC_SP	Doutorado	2021

FONTE: a autora (2021).

A etapa seguinte à da leitura dos resumos foi a de leitura dos trabalhos, com intuito de verificar os problemas de pesquisa, os objetivos, os resultados, bem como as lacunas de investigação no campo de formação de professores da Educação Superior para o uso de tecnologias. Nessa etapa, o trabalho consistiu em uma análise interpretativa das pesquisas, a partir da leitura da introdução, da metodologia e dos resultados e, quando necessário, os demais capítulos também foram analisados.

O primeiro trabalho analisado é uma dissertação de mestrado, defendida em 2002, intitulada "Tecnologia aplicada à educação superior nos cursos de licenciatura". Nesse estudo, Milani (2002) teve como sujeitos de pesquisa professores da Educação Superior de cursos de licenciatura. No total, foram entrevistados trinta e um professores dos cursos de Biologia, Educação Física, Filosofia, Letras e Matemática e cinco coordenadores de curso. A pesquisa de campo buscou "analisar e interpretar a influência da tecnologia na prática pedagógica dos professores" (MILANI, 2002, p. xiii). A análise do material coletado em campo constatou uma baixa utilização de suporte tecnológico nas aulas, sendo que o maior uso se dava na preparação de materiais didáticos. O autor cita, dentre as diferenças nos cursos, uma resistência dos professores do curso de Letras para a utilização do suporte tecnológico.

Considerando o objetivo da presente pesquisa, buscou-se focar, no trabalho de Milani (2002), na análise dos depoimentos dos professores do curso de Letras. Dentre os relatos dos sujeitos de pesquisa, foi dado destaque à fala de dois professores: um professor mencionou que o material relacionado à sua área disponível na internet é pobre e outro professor afirmou que a pesquisa na internet é mais demorada do que a realizada em uma biblioteca.

Vale ressaltar o contexto da fala desses dois professores apresentados na pesquisa: a publicação do estudo foi há duas décadas. Essa consideração se faz importante levando em conta, por exemplo, a terceira lei da cibercultura, exposta por Lemos (2003), denominada conectividade generalizada, percebida na sociedade atual, pois as possibilidades de conexão aumentaram e as pesquisas podem ser realizadas por meio de *smartphones*, em qualquer lugar em que se tenha *internet*. Além disso, a mudança do polo da emissão, outra lei da cibercultura, também possibilitou a divulgação de materiais, sem que haja a dependência da *mass media*.

Outro ponto a se destacar na pesquisa de Milani (2002) é a afirmação que o autor faz, a partir dos dados obtidos, de que os professores que tiveram algum tipo de

formação sobre tecnologia educacional têm um discurso um pouco diferente. Para tais professores, a pesquisa inicial é feita na internet, só depois a biblioteca é buscada.

Dentre as conclusões do estudo, tem-se ainda a informação de que o uso das tecnologias é, em sua maioria, instrumental, não apresentando uma relação entre a metodologia do professor e a inserção da tecnologia na sala de aula.

O segundo trabalho analisado, de autoria de Porto Alegre (2004), é uma tese de doutorado intitulada “Utilização das tecnologias da informação e da comunicação, na prática docente, numa instituição de ensino tecnológico”. Esse trabalho teve como sujeitos de pesquisa professores da Educação Superior de uma instituição tecnológica. A autora do trabalho realizou a sua pesquisa com professores de diferentes áreas. Por isso, como explicado anteriormente, o estudo continuou como integrante do *corpus* deste estado da arte.

O objetivo principal da pesquisa de Porto Alegre (2004) foi o de “averiguar a percepção dos docentes com relação à utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, em contextos educativos” (p. 7). Para isso, a autora aplicou para os professores da instituição um questionário que buscava: traçar o perfil dos professores que utilizavam tecnologias, a percepção deles sobre a importância de tal uso na prática pedagógica e se tal utilização é consequência de um apoio pedagógico ou se trata de uma iniciativa do próprio docente.

A análise das questões abertas apresentou as tecnologias usadas pelos professores participantes. Como resultado, mostrou-se que as tecnologias mais usadas pelos docentes eram o quadro e o retroprojeto. A pesquisa de Porto Alegre (2004) apresentou, ainda, que a prática docente se modifica com o uso do que a autora chama de *tecnologias mais tradicionais*: televisão, vídeo, retroprojeto; ou com a utilização das TICs.

Na análise das questões abertas, a autora exibe os dados das respostas dos professores acerca da adoção de método pedagógico e apoio no início de carreira. Tais tópicos foram lidos na íntegra por tratarem de temas que vão ao encontro da presente pesquisa se relacionados à tecnologia. Porém, após a leitura, percebeu-se que a formação para o uso de tecnologias educacionais não foi discutida. Ainda que a temática não tenha se estendido até a tecnologia educacional, ressalta-se que a análise concluiu que a maioria dos professores não recebeu um apoio pedagógico no início da carreira docente.

Buscando elementos que mais se aproximassem desta tese, pautou-se nos dados que tratavam da tecnologia, encontrados no tópico “Prejuízo causado pela falta de tecnologias em sala de aula” (p. 176). Como resultado, foram verificados os fatores que interferem no uso da tecnologia: “a falta de equipamentos (ferramentas) e a falta de preparo dos professores” (p. 180). A falta de preparo dos professores, segundo a autora, pode ter impedido que os docentes desenvolvessem diferentes metodologias de ensino com uso das tecnologias, pois, o despreparo pode ter causado “dúvidas e receios” na prática pedagógica.

O próximo trabalho analisado foi a dissertação de Mortarello (2008), intitulada “A relação, na atividade docente, de professores de um curso de pedagogia com o computador”. Esse trabalho teve como sujeitos de pesquisa professores do curso de Pedagogia. Como pode ser visto, já no título, a dissertação focou seus estudos no uso do computador, considerando-o como uma “ferramenta que possibilita o acesso a uma infinidade de recursos, muitos deles conhecidos como Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)” (MORTARELLO, p. 17, 2008).

Ao se fazer uma pesquisa de investigação como a de estado da arte, uma das dificuldades recorrentes está na ausência de informações em alguns trabalhos. No trabalho de Mortarello não se tem a informação – nem no resumo e nem na introdução – de qual é o problema de pesquisa e quais são os objetivos do estudo. A menção ao objetivo é “analisar a relação, na atividade docente, de professores de um curso de pedagogia com o computador” (2008, p 16) que, se comparado ao título da pesquisa, não agrega informações. A pesquisa em questão tratou da relação dos professores com o computador, considerando também o âmbito psicológico. Para isso, a autora teve como base teórica Henry Wallon. A análise dos dados considerou a afetividade dos professores e a ansiedade demonstrada na formação para o uso do computador, por exemplo. Um dos resultados apresentados pela pesquisadora é que não é possível afirmar que o professor está preparado para inserir em sua prática docente o computador, porém, caso seja uma exigência, o docente superará as dificuldades para chegar ao resultado. Outra consideração apresentada por Mortarello é de que a inserção de ferramentas não é suficiente para que o computador seja incorporado à atividade docente; a formação dos professores é mais importante. Dentre as pistas que a autora cita nas considerações finais, uma que se destaca é o “gerenciamento de projetos educacionais” (p. 99). A pesquisa indicou que o planejamento não contou

com a participação dos professores, na verdade, o que fica explícito é que uma ideia partiu da coordenação, mas não foi organizada, planejada, registrada.

Erbano (2014) publicou a dissertação intitulada “As Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula do ensino superior”. Esse estudo teve como sujeitos docentes e discentes do ensino superior de diferentes áreas do conhecimento. A pesquisadora buscou entender as perspectivas desses sujeitos sobre a presença e o uso das TIC não-oficiais em sala de aula. Erbano (2014) descreve como não oficiais as tecnologias que não estão elencadas, oficialmente, pela IES, ou seja, que são levadas de forma voluntária para o ensino superior. O objetivo geral da pesquisa foi o de “dimensionar a presença e uso não oficiais de TIC no ensino superior do Mato Grosso do Sul” (ERBANO, p. 12, 2014). Para isso, os objetivos específicos buscaram, nas diretrizes curriculares da Educação Superior, quais eram as orientações para o uso de tecnologias. Buscou-se, também, assinalar nas salas de aulas as TIC não oficiais que estavam presentes e, por fim, entender o que de negativo e de positivo os professores e os alunos das instituições pesquisadas indicavam sobre a presença dessas tecnologias em sala de aula. Assim como nos demais estudos analisados, optou-se por focar nos sujeitos de pesquisa relacionados a esta tese. Portanto, na análise do trabalho de Erbano (2014), deu-se maior relevância para as análises da área de Linguística, Letras e Artes, mais especificamente sobre as informações de uso por parte dos docentes.

O trabalho da pesquisadora, de um modo geral, não apresentou muitos detalhes acerca do uso pedagógico ou das metodologias. Os dados apresentados, muitas vezes, são quantitativos do uso das tecnologias. Essa afirmação está pautada em uma das perguntas do questionário sobre cada um dos equipamentos. Como exemplo, tem-se o uso do *notebook*, abordado nas seguintes perguntas: “a) possui o equipamento notebook; b) leva para a faculdade; c) liga na sala de aula; d) faz a conexão com internet na faculdade; e) não faz a conexão na faculdade” (p. 64). Pelas perguntas apresentadas, não foram buscadas evidências sobre o uso para o processo de ensino e aprendizagem, pois, o fato de ligar o equipamento durante as aulas não significa o uso contributivo para esse processo. A autora apresenta relatos de alguns estudantes sobre o uso do *notebook* e um dos estudantes afirma que utiliza o *notebook* como caderno de anotação; outro afirma que faz anotações e algumas pesquisas. No caso do estudante que afirma utilizar o *notebook* como caderno, temos a representação do que Lemos (2003) apresenta como a primeira lei da cibercultura:

a da reconfiguração, pois não houve uma substituição do caderno, mas uma ressignificação com o uso do computador e, novamente, reafirma-se que o uso desta ou daquela tecnologia, por si só, não modificará a metodologia ou a forma de aprender e ensinar.

O fato de considerarmos que não houve uma substituição do caderno, nesse caso em específico, pauta-se na informação de que o estudante o utiliza como caderno de anotação. Pela descrição dada, a ação do estudante poderia continuar sendo realizada no caderno e isso não mudaria a forma de aprendizagem. Caso o estudante relatasse o uso do *notebook* para construção coletiva do registro das aulas ou para compartilhamento do que foi aprendido, por meio da criação de conteúdos, por exemplo, teríamos uma substituição, pois, nesse caso, o caderno não cumpriria o mesmo papel.

Como afirmado anteriormente, a questão metodológica das tecnologias não é o foco do trabalho. Pelas análises da autora, é possível inferir que não há uma compreensão sobre o que seria o uso pedagógico ou a mudança metodológica a partir do uso de uma tecnologia. Tal afirmação é feita a partir da análise do seguinte trecho: “Em alguns casos, observa-se o *smartphone* não ser utilizado somente para fins pedagógicos, na área de conhecimento Linguística/Letras/Artes” (ERBANO, p. 69).

Retomando a busca por informações dos docentes do ensino superior, não há informações sobre a sua formação, já que esse não é o escopo da pesquisa da autora, porém, entende-se como pertinente destacar a fala de um professor da área, pois é de interesse para o presente estudo. Ao ser questionado sobre situações em que o uso da tecnologia pode ser positivo, o professor menciona a possibilidade de gravação de vídeos em contextos sociais para posterior debate em sala. Nesse contexto, é apresentada a seguinte fala: “A tecnologia não vai resolver todos os problemas pedagógicos, mas pode ajudar” (ERBANO, p. 73). A partir de tal afirmação, percebe-se a compreensão, por parte do professor, de que tecnologia, por si só, não fará milagres na educação, como é exposto por Gatti (1993) *apud* Brito e Purificação (2015): para alguns, as novas tecnologias podem ser vistas como panaceia, resolvendo todos os problemas da educação.

Sem que a discussão seja desenvolvida, Erbano (2014) destaca nas considerações finais do seu trabalho que não há um preparo para o uso das TIC em sala de aula para o ensino presencial, porém, a partir da fala seguinte da pesquisadora percebe-se que o preparo a que se refere é de cunho instrumental e não pedagógico:

“é bastante comum ocorrerem dificuldades em identificar as questões técnicas, dando como exemplo as falhas, os imprevistos de uso, e o suposto contorno para superar os problemas”. Em contraponto a essa fala, a autora afirma, no parágrafo seguinte, sobre os avanços no processo educacional: “a existência de exploração significativa [...] não agregou nada de novo em termos de usos pedagógicos em relação ao que já constam em registros das últimas décadas” (p. 80).

A pesquisa de Erbano (2014) representa a ideia, muitas vezes já incrustada, de que a inserção de equipamentos em ambientes educativos significa a utilização de tecnologias que mudarão o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa reafirma que os dispositivos estão nas salas de aulas, de forma oficial ou não oficial, mas que, na maioria das vezes, eles apenas representam a ressignificação de outra tecnologia, sem que as formas de uso sejam alteradas.

O trabalho seguinte a ser analisado é a tese defendida por Bianchi (2014), “Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação”. A pesquisa desenvolvida foi realizada com professores de três cursos de licenciatura: Pedagogia, Ciências da Natureza e Educação Física, tendo como problemática central a seguinte questão: “Como cursos de licenciatura de universidades federais recém-criadas na região Sul do Brasil tematizam em seus currículos (ensino, pesquisa, extensão) dimensões da mídia-educação? (BIANCHI, 2014, p. 21).

A pesquisa parte do contexto da cultura digital e investiga a educação para as mídias. A partir da pergunta de pesquisa, a autora optou por investigar a relação entre a infraestrutura e a integração das TICs pelos professores das instituições. Investigou, ainda, as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas pelos docentes no campo de mídia-educação e, por fim, as experiências formativas desses professores no que diz respeito às TICs.

Buscando informações específicas sobre a formação dos professores, para que se tenha uma aproximação com o campo de pesquisa do presente trabalho, foi dada maior atenção ao tópico sobre a formação dos professores. Os dados da pesquisa de Bianchi (2014) demonstraram que as políticas institucionais não indicam como deve acontecer a inserção das TICs e não apresentam uma preocupação pela formação de professores para a tecnologia. Os dados revelam, ainda, que existem cursos de formação de professores, mas que são sempre sobre as mesmas temáticas; não envolvem a prática, não preparam os professores que não têm conhecimento

básico sobre tecnologia e nem são atrativos para os professores que já têm um conhecimento e precisam de aperfeiçoamento. Dessa forma, tais cursos não contribuem para que o professor consiga integrar as TIC em sala de aula.

Segundo Bianchi (2014), os professores que têm interesse na temática buscam eventos acadêmicos para conhecer mais sobre ela. Nessa pesquisa, identificou-se que também não há atividades colaborativas entre os professores. Sendo assim, o estudo teve como uma das conclusões que, quando ofertadas nas instituições, as formações continuadas são instrumentadoras para a adoção de tecnologias.

Em continuidade à análise dos trabalhos elencados para o estado da arte, foi analisado o trabalho de Luz (2015) intitulado “O professor de matemática e as competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior”. O autor da dissertação faz uma análise das competências dos docentes, partindo do princípio de que o professor deve ser preparado para o uso das tecnologias que estão no espaço escolar. Para isso, ele pautou suas análises na teoria de Masetto (2012) sobre as seguintes competências: domínio cognitivo, habilidades pedagógicas e cidadania política.

O estudo foi realizado com vinte e dois professores de instituições de ensino superior da cidade de Imperatriz, no Maranhão, tendo como problema de pesquisa a seguinte pergunta: “Os docentes de matemática que trabalham nas IES do município de Imperatriz (MA) possuem as competências técnica, política e pedagógica, necessárias ao exercício do magistério superior, conforme definidas por Masetto (2012)?” (LUZ, 2015).

Assim como nos demais trabalhos analisados, focou-se na análise referente às tecnologias e aos professores. Luz (2015) questionou os professores sobre o uso do computador e do projetor em sala de aula. Dos da pesquisa, 36,4% disseram não utilizar essas ferramentas e 31,8% disseram utilizar em 20% das aulas. A questão tecnológica não é o cerne do trabalho de Luz, porém, o autor conclui que o uso das tecnologias computador e projetor não é muito comum entre os sujeitos, mas que a comunicação por *e-mail* é utilizada pela maioria dos professores.

Ao longo do trabalho, pôde-se perceber que não houve um aprofundamento na relação entre a competência pedagógica e o uso das tecnologias no contexto das universidades, mesmo não sendo essa a temática principal do estudo e, por isso, entende-se esse fato como uma lacuna a ser explorada. Conforme exposto

anteriormente, a presença da tecnologia não apresenta uma mudança tecnológica. Além disso, é necessário que haja uma interseção entre o pedagógico e o tecnológico, focada na formação de professores do Educação Superior.

O próximo trabalho para análise é a dissertação “Rumo a uma pedagogia social da tecnologia: estudos introdutórios sobre a formação crítica em tecnologias da informação e comunicação dos professores das licenciaturas da FaE/UFMG”, de autoria de Rocha (2016). O trabalho de Rocha (2016), assim como outros já analisados, não tem por foco a discussão sobre o uso das tecnologias educacionais atreladas à questão pedagógica. A dissertação teve como sujeitos de pesquisa os professores de licenciatura do departamento de educação da instituição pesquisada, porém, diferente do que se propõe a discutir nesta tese, o autor investigou a utilização de equipamentos por parte dos professores. Sendo assim, também não é foco do trabalho a discussão da formação pedagógica-tecnológica do professor.

A análise do trabalho faz repensar a formação docente, pois, a pesquisa demonstrou que há professores da educação superior que carecem da formação instrumentadora para o uso de tecnologias. Essa informação corrobora uma discussão já posta no GEPPETE: a necessidade de perguntar ao professor o que ele quer saber ou aprender. Por isso, a última questão do estudo exploratório buscou saber qual formação interessa aos professores do ensino superior. Por outro lado, a indicação da autoformação também tem a possibilidade de suprir as necessidades do professor, considerando que, em um processo autoformativo, o professor define suas ausências formativas e busca meios de supri-las.

Em continuidade à análise, tem-se o trabalho de Fronza (2016), “Repercussões sociais decorrentes do avanço científico e tecnológico: manifestações curriculares resultantes da intervenção docente”. A pesquisa foi realizada com 18 (dezoito) professores da educação superior de diferentes áreas da instituição pesquisada. Buscou compreender a manifestação das repercussões sociais nos currículos e na atuação desses professores. No estudo de Fronza (2016) não há, dentre os sujeitos de pesquisa, professores da área de linguagem, mas fizeram parte da pesquisa docentes das licenciaturas em Física e Matemática, por isso, não foi dedicado um tempo maior para analisar os dados da pesquisa como ocorreu com os estudos anteriores. A autora indica como resultado da pesquisa que os docentes apresentam preocupação com questões que envolvem ciência e tecnologia e, ainda, que os documentos, tanto institucionais como a legislação, não sejam claros em

relação à temática, os docentes buscaram abordar o tema. Fronza (2016) afirma que as influências da formação inicial refletem nas ações docentes. Nas falas dos professores, também se apresenta a importância da formação continuada ao longo da carreira.

Dando sequência à análise, foi realizada a leitura da tese de Reis (2016), intitulada: “A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: um estudo da universidade estadual de Mato Grosso do Sul. A pesquisa foi realizada com professores do ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento, em uma instituição estadual. O estudo buscou conhecer como os docentes da instituição pesquisada utilizam as TIC, tanto na vida pessoal como profissional, e como elas são utilizadas na prática docente, principalmente, nos cursos de formação de professores. A partir dos dados da pesquisa, a autora identificou que os professores fazem uso das TICs, porém, afirmam que precisariam de uma formação específica para a melhor utilização. A própria autora identifica que seria necessário ter mais uma pergunta que questionasse qual a formação necessária, considerando que já utilizam as TICs nos processos de ensino e aprendizagem. As conclusões apresentadas no estudo demonstram que há lacunas que demandariam a continuidade da pesquisa, com novos questionamentos, pois, ainda que os sujeitos de pesquisa afirmem que as TICs melhoram o próprio desempenho e o dos discentes, eles também afirmam sentir-se inseguros para o uso e, por isso, acabam por optar por práticas tradicionais de ensino. Sendo assim, indicam novamente a necessidade de uma formação para o uso das TICs.

A pesquisa de Moreira (2017), intitulada “O uso das tecnologias de informação e comunicação na prática docente: um estudo junto aos professores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão – UFMA”, buscou compreender quais são os usos das TICs na prática docente dos professores de licenciatura da instituição pesquisada. Dentre os objetivos, destaca-se a investigação da compreensão dos professores sobre a importância do uso das TIC em sua prática pedagógica.

Dentre os dados da pesquisa, destacam-se os usos das tecnologias na prática docente. As tecnologias citadas pelos professores como sendo as mais utilizadas são as tecnologias independentes, especificamente: o livro, xerox/impressão, o quadro/lousa. Outro dado relevante constatado pela autora é que, assim como na pesquisa de Reis (2016), os professores afirmam ter conhecimento para o uso das

TICs, mas que não fazem uso da tecnologia para fins pedagógicos. Além do que já foi destacado da pesquisa de Moreira (2017), a pesquisadora apresenta em suas considerações finais a informação de que os professores acreditam ser importante o uso das TIC, porém, é pouco significativa a importância para a prática dos licenciandos.

O trabalho de autoria de Lima (2020), intitulado “Inglês na palma da mão: de um projeto inspirador à construção de um guia digital”, é fruto de um mestrado educacional e apresenta um produto final: um guia digital. O objetivo final da pesquisa era o de desenvolver um guia para professores de língua inglesa utilizarem o aplicativo *Whatsapp* em suas aulas. Para isso, ela desenvolveu um projeto com professores em formação, em um curso de Licenciatura em Letras, com habilitação para o Inglês de uma universidade federal. A partir dos dados da análise do projeto e da criação do guia, a autora validou o produto final com professores da Educação Básica, de cursos livres, da educação superior e com pesquisadores da área de línguas.

Destaca-se, aqui, a fala da autora e as considerações finais do seu projeto:

os dados me permitiram compreender desafios e limitações da prática que despertaram em mim uma consciência para o fato de que usar o aplicativo em meu cotidiano e conhecer suas funcionalidades, não quer dizer que o usarei significativamente em minha prática pedagógica, e que ensinar em um contexto de mobilidade digital exige percepções e ações diversificadas dos ambientes presenciais, as quais consideram os desafios tecnológicos, técnicos, econômicos e as questões pedagógicas vinculadas à metodologia no ambiente digital. Penso que nós professores precisamos estar conscientes e atentos acerca da natureza do aplicativo WhatsApp, compreendendo também suas possibilidades e desafios. (LIMA, 2020, p. 116)

Nesse trecho, a autora indica uma realidade que consideramos como premissa para o uso das TDIC: quando tratamos de tecnologias para a educação, não significa que precisamos usá-las todos os dias, em todas as atividades; também não significa que acreditamos na ideia de panaceia, apontada por Gatti *apud* Brito e Purificação (2015). Compreender as possibilidades e os desafios, como evidenciou Lima (2020), permite fazer as melhores escolhas para cada momento do processo de ensino e aprendizagem.

O próximo trabalho é uma pesquisa de mestrado de autoria de Rodrigues (2020), intitulada “OficinAtiva: uma experiência formativa a partir dos princípios das metodologias ativas com docentes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no município de Manicoré”. O foco do trabalho é a metodologia ativa na formação de

professores do ensino superior. O objetivo geral dessa pesquisa, por se tratar de um mestrado profissional, foi “desenvolver uma oficina de formação de professores voltada para a reflexão da prática docente a partir dos princípios das metodologias ativas” (RODRIGUES, 2020, p. 23). Dentre os objetivos específicos, destacamos dois que entendemos ter relação com a nossa pesquisa: “observar quais ações vivenciadas pelos docentes participantes da Oficina tornam possíveis a incorporação de metodologias ativas em suas práticas” e “identificar a partir dos dados coletados, como a formação de professores, com ênfase nas metodologias ativas, pode contribuir para ressignificar às práticas pedagógicas de docentes” (RODRIGUES, 2020, p. 24). A autora utiliza em sua fundamentação teórica autores que são conhecidos por falar sobre tecnologias e docência, mas o trabalho aborda as metodologias ativas sem estabelecer relação com as TDIC. Nas considerações finais, Rodrigues (2020) indica que os professores da universidade que participaram da pesquisa afirmaram não conhecer a prática pedagógica a partir de metodologias ativas.

O último trabalho trata-se de uma tese, de autoria de Cruz Neto (2021), intitulado “Comunidade Virtual de Prática (VCoP) como apoio à Educação a Distância”. O problema de pesquisa apresentado foi “de que forma organizar e manter as interações de uma VCoP em uma instituição de ensino?”. A pesquisa teve como objetivo geral “compreender como ocorrem as interações entre os praticantes de uma Comunidade Virtual de Prática, organizada para apoiar a formação continuada em uma instituição de ensino” (CRUZ NETO, 2020, p. 25).

Essa pesquisa foi a única, dentre os resultados obtidos a partir dos nossos descritores, que abordou o contexto da pandemia. A pesquisa de Cruz Neto já estava em andamento, antes da propagação da Covid-19, buscando trabalhar com a Comunidade Virtual de Prática, porém, com o isolamento exigido pela pandemia, a instituição percebeu a “necessidade de formar os professores para ensinar por meio das tecnologias” (p. 115). O curso de formação emergencial contava com mediadores que compuseram a comunidade de práticas. Destaca-se que o autor tentou por duas vezes a formação de comunidades de práticas com coordenadores de polo e de curso da modalidade EAD, porém, não houve interação, o que inviabilizava o processo. Foi no contexto pandêmico que houve a efetivação da comunidade, o que nos leva a acreditar que a impossibilidade de interagir presencialmente foi o grande motivador para a participação de uma comunidade de práticas virtuais e que, caso o contexto fosse outro, talvez não tivesse a mesma adesão.

Os resultados do mapeamento do estado da arte em conjunto com a justificativa apresentada e a pesquisa exploratória inicial foram considerados para a construção do desenho da tese, que se apresenta na sequência.

1.3 DESENHO DA TESE

A construção da tese em uma perspectiva construtivista possibilitou a elaboração de hipóteses e a reflexão acerca de teorias durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Agora, apresentamos a síntese dos resultados do estado da arte que, em consonância com os outros aspectos já expostos, nos leva ao problema de pesquisa, objetivos geral e específicos, que serão apresentados na sequência. O estado da arte teve como resultados mais significantes, a partir da temática professores da educação superior e o uso das TIC, os que se apresentam no Quadro 2.

QUADRO 2 – RESULTADOS SIGNIFICANTES NOS TRABALHOS ANALISADOS

Tema	Número de indicações
Ausência de formação	3
Formação instrumental	3
Insegurança	2
Inserção da tecnologia física não indica o uso	3
Necessidade de formação	6
Professor disposto a aprender conforme a necessidade	2
Reconhecimento da importância das TIC	2
Uso apenas instrumental	3

FONTE: a autora (2022).

Cabe ressaltar que a significância apontada não se pautou no quantitativo, ainda que tenhamos apresentado o número de indicações que apresentaram a temática, mas sim, nos resultados, que têm relação direta com a pesquisa desta tese.

A **ausência de formação**, indicada nos trabalhos, afirma que os sujeitos das pesquisas não tiveram formação inicial ou continuada para o uso de tecnologias educacionais e que isso interfere no uso das tecnologias no ensino presencial.

A temática **formação instrumental** foi indicada como tema principal nos casos em que houve formação continuada dentro das instituições de ensino. Vale destacar que as instituições, ao oferecerem as formações, não se preocupam com o

conhecimento que os professores já têm, ou seja, não preparam aqueles que não têm conhecimento básico e não oferecem formação interessante para os professores que já têm conhecimento e querem se aperfeiçoar. Outro ponto relevante é que, ainda que se afirme a necessidade de formação pedagógica para o uso das tecnologias, não se descarta a necessidade de docentes que precisam da formação instrumental. Isso é o que Mishra, Koehler (2006) chamarão de Conhecimento Tecnológico - TK. Porém, entendemos que a formação instrumental precisa estar atrelada à formação pedagógica para ser efetiva.

Quanto ao **uso apenas instrumental** das tecnologias, os trabalhos relataram que as indicações dos professores não apresentavam uma relação entre a metodologia escolhida pelo professor e a tecnologia utilizada.

Tanto a ausência de formação como a formação apenas instrumental levam os professores à **insegurança**. Com dúvidas ou receios, os docentes optam por práticas de ensino que não estejam atreladas às TIC.

Outra indicação significativa do estado da arte foi que a **inserção da tecnologia física não indica o uso** no ensino. Diferentes trabalhos destacaram essa informação, que é corroborada por diferentes autores vistos – e que ainda veremos, de que a inserção de equipamentos, uso de ferramentas e aplicativos não significam uma mudança metodológica na prática pedagógica.

Quantitativamente o que teve maior representatividade apresentada nos trabalhos analisados foi a indicação da **necessidade de formação**. Essa necessidade, como já vimos, é uma ausência tanto na formação inicial como na continuada. Representa, ainda, uma necessidade de formação devido às lacunas deixadas pelas propostas de formações continuadas dentro das IES. De acordo com o levantamento, a formação inicial, quando ocorre, não aborda a prática pedagógica e não considera a necessidade daquele grupo de professores.

Destacamos que as teses e dissertações também apontaram que o **professor está disposto a aprender conforme a necessidade**. Este é um fato que ficou evidente durante a pandemia de COVID-19, pois, passada a fase inicial, quando se percebeu que o distanciamento social duraria mais do que esperado, os professores se adequaram, buscaram formas de manter as suas aulas e assim permaneceram durante, aproximadamente, dois anos.

Na mesma linha da disposição de professores, também destacamos o fato de os trabalhos terem indicado um **reconhecimento da importância das TIC**. Tal

reconhecimento abrange tanto a importância da prática docente do professor da educação superior, como o reconhecimento da melhoria do próprio desempenho e também dos discentes. Ainda que não se possa afirmar que compreender a relevância seja indicativo de uma transformação na educação, o fato de o tema ter visibilidade gera discussões que podem levar a mudanças, a novas análises, a investimento em pesquisas e em formação de professores e isso, sim, a longo prazo, pode levar a transformações na educação no que diz respeito à educação e tecnologia.

A partir das constatações do estudo exploratório e das lacunas do estado da arte, percebeu-se que a busca por iniciativa própria foi destaque entre os docentes da Educação Superior. Sendo assim, compreendeu-se que o contexto da cibercultura abriu espaço para um processo de autoformação, no que diz respeito às tecnologias digitais, porém, esse processo de autoformação, de acordo com os dados da pesquisa exploratória, não possibilitou aos professores, de forma integral, reconhecer as contribuições da formação ou buscar cursos que vão além do conhecimento instrumental. A leitura dos trabalhos do *corpus* do estado da arte permitiu o reconhecimento de algumas lacunas no campo da formação de professores da educação superior, referente às tecnologias educacionais.

A primeira lacuna está ligada ao contexto da cibercultura que, embora tenha sido apresentado em um ou outro trabalho, não foi ponto de partida ou cerne para as discussões. Acredita-se que a fundamentação a partir dos conceitos de cibercultura e ciberespaço traria outras significações para os trabalhos e análises.

A segunda lacuna está diretamente ligada à intenção de formação do professor. Os trabalhos apontaram que os professores, muitas vezes, ainda que utilizem tecnologias digitais no cotidiano, não se sentem seguros para trabalhar com as tecnologias educacionais na sua prática pedagógica e que gostariam de formações que fossem além do uso instrumental. Eis que se tem a segunda lacuna: o que o professor quer na sua formação? Quais são as ausências em relação à tecnologia que ele gostaria de conhecer? Essas duas questões não foram respondidas nos trabalhos analisados.

Atreladas a essas duas lacunas há a informação que emergiu, de forma não significativa, mas que esteve presente: considerando o contexto da cibercultura, em que há a facilidade de divulgação de conteúdo, sem a dependência de meios de comunicação de massa, há ausência de compartilhamento de práticas entre os

docentes; a formação que poderia ser conjunta, se compartilhada, não é uma realidade. Diante disso, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa:

Quais são os fatores que mobilizam nos professores formadores o interesse pela formação para atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias e quais os conhecimentos necessários para que essa formação leve à integração das tecnologias na formação de professores de língua?

Mediante o problema de pesquisa citado, temos como objetivo geral da pesquisa: compreender quais são os fatores mobilizadores para a formação dos professores formadores e quais conhecimentos embasam a formação do professor da educação superior para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias na formação de professores, considerando o contexto da cibercultura.

Os objetivos específicos definidos foram:

- Identificar os fatores que impulsionam os professores formadores a buscar formações sobre o ensino mediado por tecnologias.
- Conhecer os processos formativos pelos quais os professores passaram.
- Analisar os critérios de escolha para o uso (ou não) das TDIC no ensino.
- Analisar a percepção dos professores acerca da contribuição das formações realizadas para a sua prática pedagógica no ensino mediado pelas tecnologias e com as tecnologias.
- Listar conhecimentos essenciais que colaborem para que os formadores tracem os objetivos de autoformação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias.

Considerando o problema de pesquisa e os objetivos desta tese, organizamos o texto dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo teve por objetivo apresentar a contextualização e a justificativa da pesquisa; o estado da arte de mapeamento das publicações sobre o tema, para que fosse possível conhecer as lacunas de pesquisa no contexto brasileiro; e o desenho de pesquisa: pergunta norteadora e objetivos.

No segundo capítulo, intitulado **A formação de professores**, discutem-se os conceitos de formação, de autoformação; o ciberespaço, a cibercultura e a formação

de professores para o trabalho com as tecnologias e as necessidades formativas da formação inicial, apontadas em documentos oficiais, como nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras e na BNCC e BNC-formação. O capítulo apresenta ainda a teoria TPACK de Herring, Koehler e Mishra (2016), que aborda os conhecimentos necessários aos professores para a integração do uso das tecnologias.

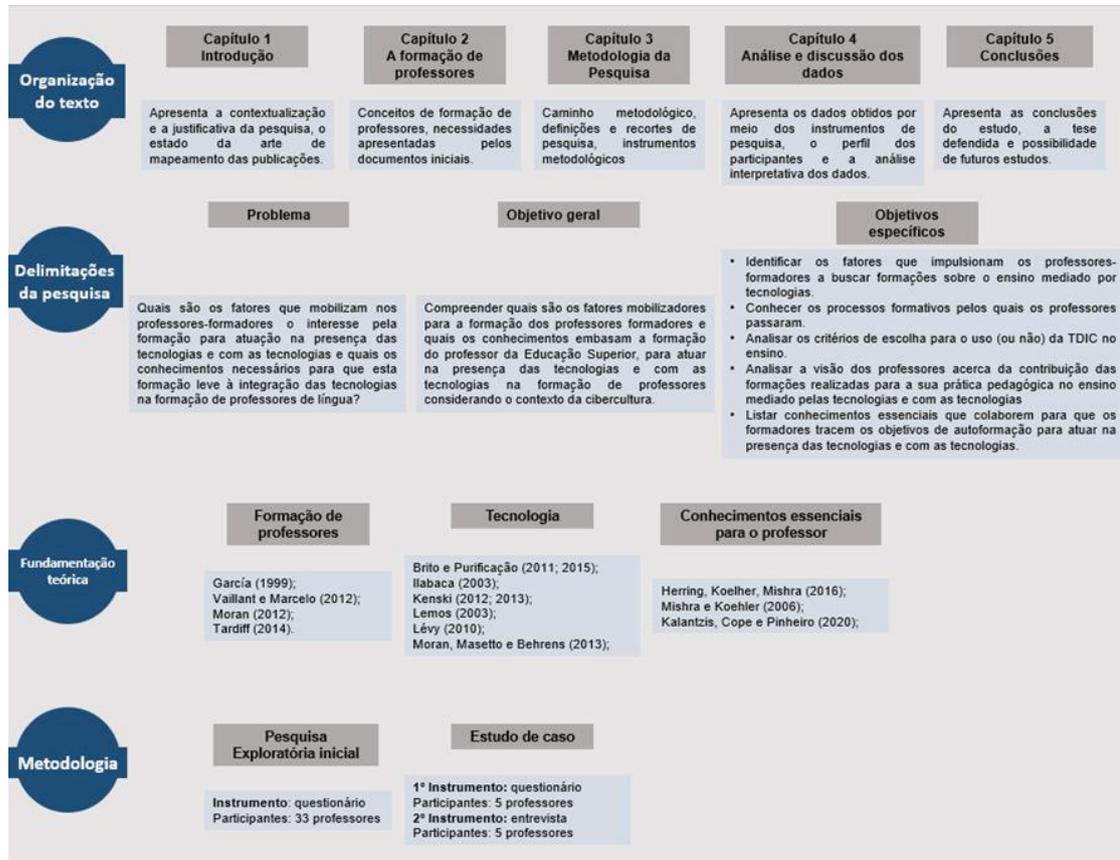
O terceiro capítulo intitula-se **Metodologia da Pesquisa**, no qual são apresentados o caminho metodológico, como foram realizadas as definições do campo de estudo e o recorte da definição dos participantes nas diferentes etapas do projeto. Também são apresentadas as justificativas da seleção dos instrumentos e os pressupostos éticos da pesquisa. Ainda nesse capítulo, é explicitado como a pandemia de COVID-19 influenciou nos caminhos inicialmente traçados.

No quarto capítulo, **Análise e discussão dos dados**, apresentam-se os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa; o perfil dos participantes; e a análise, a partir do referencial teórico, do contexto dos entrevistados e da educação superior, visto que se trata de uma análise interpretativa. Ao longo da análise, realizada no *software* ATLAS.ti, foram criadas categorias, a partir dos dados obtidos, comparando as respostas de diferentes docentes e na resposta dos professores em cada instrumento de coleta de dados, com o objetivo de responder ao problema inicialmente proposto.

O quinto e último capítulo apontam as conclusões do estudo e a tese defendida. Apresentam-se, ainda, as possibilidades de estudo futuro, analisando, dentre outros aspectos, as mudanças a longo prazo do período pós-pandemia, de modo a verificar se as formações e as práticas realizadas durante o período remoto são colocadas em prática ou influenciam as práticas nas aulas presenciais.

Por fim, apresentam-se as referências teóricas e os Apêndices da pesquisa, que evidenciam os instrumentos de coleta de dados e os contatos realizados para convidar os participantes.

FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO DESENHO DA TESE



Fonte: a autora (2022)

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”

Freire, 2011

Iniciamos a discussão sobre formação de professores pensando no significado da palavra *formação*. Assim, voltemos nosso olhar para o verbo *formar* que, dentre os seus significados, de acordo com o Dicionário Aurélio (2005), significa: “6. Instruir, educar, aperfeiçoar”. Formar também é constituir, é dar forma. Ainda que tenhamos a aplicação da palavra *formar* para aquele que concluiu uma etapa, entendemos, nesta pesquisa, que formar é um processo e quando falamos da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, também não a vemos como finita, pois está atrelada à constante possibilidade de aperfeiçoamento.

Na literatura, há várias definições e divisões para o processo de formação. Destacam-se aqui: a *formação inicial*, em que se adquirem os conhecimentos iniciais para o exercício de uma profissão. No campo da educação, normalmente, uma formação regular que se dá nos cursos de graduação em licenciatura ou no magistério. Já a *formação continuada* é a aquela que ocorre de forma concomitante ao exercício profissional e também pode ser chamada de *formação em serviço*, sendo regularmente associada ao fato de ocorrer no espaço de trabalho (MOROSINI, 2006).

Faremos um breve retrospecto da formação inicial para falar sobre a formação de professores formadores do curso de Letras, uma vez que todos os professores da pesquisa exploratória têm formação em um curso de Licenciatura e são docentes de cursos de Licenciatura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

A formação inicial no Brasil é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, atualmente, registrada na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Essa resolução também instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação):

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

[...]

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;

[...]

IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo; (BRASIL, 2019, p. 5)

O “Compromisso com metodologias inovadoras” e o “emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais” reforçam uma das justificativas desta tese, que é a relação da formação inicial com a BNCC e, conseqüentemente, a necessidade de preparar o professor da Educação Básica para atuar na presença das e com as tecnologias.

Somada a essa resolução, cada curso de ensino superior tem as suas próprias diretrizes. A Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrante do Parecer CNE/CES 492/2001.

O parecer indica, no perfil dos formandos: “deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2001, p. 30). Como competências e habilidades, o documento indica que deve ser desenvolvido o “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 30).

A ideia de transposição apresentada retrata um ensino tradicional em que o professor se distancia do ensino a partir do letramento crítico anteriormente

mencionado. Sendo assim, corroboramos o fato precisa ser desenvolvido o “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas”, porém, discordamos que seja para a transposição. Acreditamos que a formação deve preparar para atuar diante das tecnologias e com as tecnologias no ciberespaço de modo que se amplie o letramento crítico também em meio à cibercultura, reconhecendo o que o discurso produzido em determinado contexto não está mais restrito aos discursos dos campos da atividade humana próximo, a formação dos discursos a partir do ciberespaço pode ter como vozes formativas todo e qualquer contexto, geograficamente próximo ou não.

Ao destacarmos o uso de novas tecnologias e o domínio de métodos e técnicas pedagógicas não desconsideramos que os conteúdos curriculares do curso de Letras têm como base os **estudos linguísticos e literários**, conforme indica o mesmo parecer. Cabe destacar que, em se tratando em cursos de licenciatura os conhecimentos pedagógicos também compõem o currículo, mas destacamos os estudos linguísticos e literários que é o que distingue o curso das demais licenciaturas. Dessa forma, não vemos como possível o estudo ou a prática de ensino desconectada entre todos os conhecimentos necessários. Sendo assim, destacamos a importância de integrar o ensino da linguística e o da literatura às tecnologias educacionais. A integração entre os conhecimentos de conteúdo, pedagógico e tecnológico é retratada na teoria de Herring, Mishra e Koehler (2016), Technological Pedagogical Content Knowledge - TPACK⁶.

A integração pode ser desenvolvida durante a formação de professores, seja inicial ou continuada, porém, o estudo das tecnologias, já na formação inicial, facilitaria chegar ao TPACK. Ainda sobre a formação de professores, García (1999, p. 26) define:

a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

⁶ Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo. Teoria de Herring, Mishra e Koehler (2016), que tem por base os estudos de Shulmann.

Considerando que as formações não são finitas e têm o objetivo de melhorar a qualidade da educação, como propõe García (1999), espera-se que ocorra em todos os níveis de ensino e com todos os docentes, como é o caso dos professores formadores, sujeitos de investigação desta pesquisa.

A formação de professores formadores, por serem formados professores no exercício de sua função, está inserida na formação continuada e é assim definida por Magalhães e Anunciato (2018, p. 266, grifo do original): “a *formação de formadores* designa o processo que envolve a formação continuada de profissionais que atuam como formadores de professores tanto na Educação Básica como em outros níveis, como no ensino superior”.

No Brasil, não há regulamentação sobre a formação continuada para professores da Educação Superior. Assim, serão considerados alguns dos princípios de formação de professores elencados por García (1999, p. 27-29), base para este estudo.

O primeiro princípio seria o de entender a formação de professores como um **contínuo**, em que se tem um processo de formação a ser desenvolvido a longo prazo e com forte ligação com a formação inicial. Esse contínuo é o que encontramos na literatura como formação continuada. A ideia de saberes e formação continuada é desenvolvida por Romanowski (2007, p. 130-131), de maneira objetiva:

O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão; podem ser realizados na modalidade presencial e a distância.

O segundo princípio trata da necessidade de integrar **a formação de professores em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular**, baseado em Escudero (1992) que considera que a formação deve estar orientada para a mudança. Nesse princípio, enquadraríamos a formação para o uso de tecnologias, considerando o contexto, um contexto de mudanças, partindo das três leis da cibercultura que ainda serão detalhadas.

O terceiro princípio trata da necessidade de **ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola**. Segundo García (1999), quando as escolas são o centro de formação dos professores, há maior possibilidade de transformação devido à proximidade do contexto.

O quarto princípio apresentado por García (1999) é o da **integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores**. Nesse princípio, o autor cita Shulman com o conhecimento didático do conteúdo, que seria estruturador para o professor. Nesse sentido, encontramos, aqui, uma relação com TPACK.

O quinto princípio dá destaque à **necessidade de integração teoria-prática na formação de professores**. De acordo com esse princípio, os professores, durante a sua prática, desenvolvem “um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e inclusive rotinizaram” (GARCÍA, 1999, p. 28).

Sendo assim, entende-se que o conhecimento prático e o teórico precisam estar integrados para o aprender a ensinar. Para isso, a prática precisa ser norteadora do currículo e não estar centralizada em uma disciplina.

Em se tratando do conhecimento próprio adquirido a partir das experiências, podemos mencionar discussões como as de Romanowski (2007) e Tardif (2014), a partir da ideia de saberes. Tais saberes são amplos, têm diferentes fontes, estão relacionados à história de vida, à prática docente. O saber não é acabado, está em constante aperfeiçoamento. Um dos saberes identificados por Tardif (2014) é o saber social.

Esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (p. 14, grifo do autor)

Corroborando a ideia de saber social, mesmo sem citar a nomenclatura, Magalhães e Anunciato (2018, p. 267) afirmam que

a formação de formadores é entendida como um fenômeno complexo e que se diversifica dados os diferentes percursos biográficos vividos pelos sujeitos e os contextos de atuação no processo de formar-se como formador de outros professores.

Sobre aprender no exercício da função, Tardif (2014) defende a ideia de que não se dissocia a teoria da prática; que esta não é apenas uma aplicação daquela. A prática é também um espaço que se produz saber, conhecimento.

Relacionando o quinto princípio às afirmações de Tardif (2014) e à fala de Magalhães e Anunciato (2018), que também tratam das vivências dos professores, podemos analisar se, no que diz respeito à tecnologia, os professores conseguiram desenvolver um conhecimento próprio ao longo da sua prática. Será possível, ainda, investigar se o conhecimento adquirido durante a prática motivou a busca pela solução de problemas surgidos em relação ao uso metodológico das tecnologias no processo de ensino, o que indica, possivelmente, um processo de autoformação, um dos resultados obtidos na pesquisa exploratória.

O sexto princípio trata da necessidade do **“isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”** (GARCÍA, 1999, p. 29). Esse princípio reforça o que temos como base de justificativa desta tese de que é necessário formar professores, em todos os níveis, que estejam preparados para o trabalho, mediante às tecnologias e com as tecnologias, pois, tanto a legislação vigente como o contexto da cibercultura exigem dos docentes esse tipo de educação.

Especificamente sobre o *tipo da educação que será pedido que se desenvolva*, destaca-se uma educação pautada nos multiletramentos⁷. Os estudos atuais do Grupo de Nova Londres referem-se à ideia de multiletramentos, considerando dois aspectos: a diversidade social e a multimodalidade.

O primeiro aspecto está atrelado à diversidade existente a partir do contexto que pode ser: da vida, do trabalho, do ambiente, gênero etc. Já o segundo aspecto está relacionado às TDIC, uma vez que há uma integração textual que envolve o visual, o espacial, o áudio etc. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). A multimodalidade está também relacionada aos novos letramentos comuns aos que os autores denominam de “geração P”. Esse P refere-se ao termo *participativa*; seriam novos aprendizes – que citaremos mais a frente –, uma geração produtora de conteúdo, que tem informação de diferentes fontes. Como consequência dos novos aprendizes, os autores citam os professores do amanhã.

O último princípio elucidado por García (1999) trata da **individualização na formação de professores**. Para o autor, o processo de formação precisa considerar a heterogeneidade de professores e grupo de professores, pois a formação deve

⁷ O termo "multiletramentos" surgiu pela primeira vez no manifesto, publicado em 1996, chamado A pedagogy of multiliteracies: designing social futures, de um grupo de pesquisadores intitulados The New London Group (NLG) (PINHEIRO, 2016, p. 525).

atender às suas expectativas, como pessoas e profissionais. Considerando o fato de que cada professor ou grupo de professores têm as suas necessidades, advindas tanto do contexto em que estão inseridos como das intenções pessoais, entendemos que uma das formas de atender à individualização, referente a esse princípio, pode se dar por meio da autoformação dos professores.

Como temos mencionado desde o início desta pesquisa, a cibercultura é uma das bases desta tese; sendo assim, no próximo tópico, aprofundaremos a discussão sobre a cibercultura no contexto de ensino e a relação com a formação de professores.

2.1 A CIBERCULTURA NO CONTEXTO DA PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sendo a cibercultura um dos pilares desta pesquisa, é necessário que esclareçamos de onde partimos e o porquê da escolha do termo, já que cada escolha que fazemos também retrata a refutação de outro termo.

Ainda que alguns textos, como a BNCC, e alguns pesquisadores utilizem o termo *cultura digital*, o presente trabalho adota como base teórica o conceito de cibercultura com base nos estudos de Piérry Lévy e de André Lemos.

Para Lévy (2010, p. 17),

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 que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo cibercultura especifica aqui 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.

Para Lemos (2003) existem três leis⁸ da cibercultura:

A primeira é a lei da Reconfiguração, a partir da qual se entende que não há desaparecimento de práticas, mídias ou espaços, mas sim uma reconfiguração que não extingue os antecessores. A segunda lei é a da Liberação do polo da emissão: há

⁸ Entende-se que o autor utiliza o termo lei como sinônimo de princípio, norma; seriam conceitos-base para a compreensão da sociedade da cibercultura.

novas formas de disponibilização da informação; a emissão não está concentrada em grandes meios de comunicação que informam na configuração um para todos. Na configuração da segunda lei, as informações acontecem por meio das diferentes formas de interação proporcionadas pelas TDIC e podem ser um para um, um para todos, todos para todos; não há a centralização na *mass media*. Quanto a terceira e última lei, denominada lei da Conectividade generalizada, Lemos (2003, p. 22) afirma que “começa com a transformação do PC em CC⁹, e desse em CC móvel.” Nessa lei, o contato passa a ser não apenas entre homens e homens, tem-se o contato entre o homem e a máquina e entre as máquinas; há uma desterritorialização e o tempo passa ser o tempo real.

Mesmo que tais leis apresentem mudanças e evolução ao longo dos anos, a liberação do polo da emissão e a conectividade generalizada não são realidade para todos. Uma pesquisa¹⁰, realizada pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (2020, p. 23), afirma que, em 2019, “uma a cada quatro pessoas não usava a internet no país.” De acordo com esse estudo, 71% dos domicílios brasileiros tinha acesso à internet, acesso que se dá, em grande parte, nas classes C, D e E, pelos telefones celulares. Ao compararmos a realidade dos estudantes, apontada na pesquisa, com as leis da cibercultura, seja na Educação Básica ou na educação superior, podemos perceber a desigualdade entre as classes no que diz respeito ao acesso e à conectividade.

Ressalta-se que, ainda que exista esta conexão por parte dos estudantes e até mesmo dos docentes, a conectividade nem sempre esteve atrelada aos processos de ensino, ou seja, o fato de se ter acesso à Internet não significa que professores e alunos a utilizem para as atividades de aprendizagem ou estejam preparados para um ensino mediado por TDIC. Encaminhando a discussão para a formação de professores, primeiramente para a formação inicial, temos os seguintes dados:

⁹ Computador pessoal em Computador conectado.

¹⁰ “Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil”.

QUADRO 3 – PROFESSORES POR ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A GRADUAÇÃO SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS¹¹

	Cursou alguma disciplina sobre o uso de computador e Internet em atividades de ensino	Realizou projetos ou atividades para a faculdade sobre o uso de tecnologias em atividades de ensino e aprendizagem
Até 30 anos	47%	49%
De 31 a 45 anos	48%	39%
Acima de 45 anos	42%	36%

FONTE: TIC Educa 2019 (adaptado)¹²

Com base nos dados do Quadro 3, em que menos da metade dos professores da Educação Básica tiveram formação para o uso das TDIC, podemos inferir que o ensino mediado por tais tecnologias, além de apresentar dificuldades, devido à falta de infraestrutura, também pode apresentar dificuldades relacionadas à falta de formação de professores sobre o tema.

A pesquisa apresentada no Quadro 3 exibe dados de professores da Educação Básica e o foco da nossa pesquisa está no docente da Educação Superior, porém, é possível que o professor formador também não tenha recebido, em sua formação inicial e continuada, formação sobre o uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerando o ciberespaço como um ambiente democrático e de livre acesso para os alunos, salvo os casos de exclusão digital, é fato que não podemos privá-los desse acesso nos momentos de estudo, seja na escola ou fora dela.

Brito e Purificação (2015) concordam e citam a fala de Bastos (2000) sobre a presença da tecnologia na escola. Para ele, um dos argumentos utilizados para se justificar a presença da tecnologia na escola é a de que a tecnologia está em todos os setores. Porém, o acesso à tecnologia na escola não basta; é preciso instigar os alunos de forma que busquem a informação e transformem-na em conhecimento. Nesse contexto de aprendizagem, o professor tem função basilar: o da mediação pedagógica. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 151) entendem como mediação pedagógica:

¹¹Nome completo do título na pesquisa: “Professores de escolas urbanas, por atividades realizadas durante a graduação sobre o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem”.

¹²TIC Educação 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-urbanas-professores/D4A/expandido>.

atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos.

Concordamos sobre a importância de os professores exercerem a função de mediação pedagógica, porém, não entendemos que a função de mediação deva desconsiderar ou restringir o papel do professor como produtor de conhecimento. Cabe, aqui, ressaltar que a mediação pedagógica está diretamente relacionada à interação, que pode ser entre professores e alunos; alunos e alunos; e entre máquinas, professores e alunos, quando pensamos em um contexto da cibercultura. Para esta pesquisa, coadunamos a opinião de Moran, Masetto e Behrens (2013), que não atrelaram o termo exclusivamente à modalidade a distância da educação, mas evidenciam a função do aprendiz, incentivando-o ao diálogo, ao debate, à solução de problemas, de modo que haja diferentes conexões do conhecimento: seja entre pares ou na interação mediante às novas tecnologias; enfim, um processo no qual esse estudante seja o protagonista.

Na cibercultura, entendemos os processos de aprendizagem atrelados à construção coletiva e a atividades que intercalam entre a leitura e a escrita na mesma proporção. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) usam o termo “novos aprendizes” para falar de uma geração que muito aprende em contextos informais e não apenas nos contextos formais de ensino, que interage com diferentes plataformas e produz seus próprios vídeos. Os autores também falam sobre “novos professores”, que são:

profissionais capazes de criar as condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado; que permaneçam, como fontes de conhecimento que de fato são, na condição de autoridade sem que se tornem autoritários. (KALANTZIS, COPE E PINHEIRO, 2020, p. 28 e 29)

Os autores também citam o novo professor como um *designer* de ambientes de aprendizagem, que utiliza diferentes mídias e fornece a mesma oportunidade para os estudantes. O professor também compartilha seus *designs* de aprendizagem trabalhando de forma colaborativa.

Ainda que exista a penetrabilidade da tecnologia em todas as esferas, as mudanças na educação têm se registrado de forma mais lenta que o esperado, conforme afirmam Moran, Masetto e Behrens (2013).

É fato que, embora se tenha a publicação da BNCC, que apresenta a cultura digital atrelada a todo o currículo, a escola ainda precisa de dispositivos de tecnologia digital para que efetive certas práticas, porém, a presença de tais recursos não significa, efetivamente, que o professor fará uma mudança metodológica no seu jeito de ensinar. É possível fazer uso de um equipamento multimídia, por exemplo, para replicar o que era escrito no quadro negro, ou seja, a mudança na forma como ensinamos e aprendemos depende das pessoas que participam da prática.

Assim, pensando nas pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, retoma-se a figura do professor como mediador, citada anteriormente. Para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12), “nosso papel fundamental na educação escolar é o de ser mediadores interessantes, competentes e confiáveis entre o que a instituição propõe em cada etapa e o que os alunos esperam, desejam e realizam”.

Esse papel exigido pelas novas formas de se relacionar com o saber se contrapõe à realidade que se tem na educação, que ainda se apresenta tradicionalista em relação ao ensino. Moran, Masetto e Behrens afirmam que

enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente. Apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece risco nem grandes tensões. (2013, p. 12)

A manutenção do que se está consolidado na escola muito é devida ao distanciamento, ainda comum, entre a pesquisa e a prática. Divisão que vem de uma construção histórica. Nos cursos de Letras, a formação era dividida em duas vertentes: aquela que buscava a formação de professores e a que tratava da formação de especialistas. Hoje, nos cursos de licenciatura, ainda que haja a formação dos estudos linguísticos, dos estudos literários e da formação pedagógica, ainda se desassocia a teoria da prática, quando temos os professores que vão para a escola da Educação Básica e os que seguem carreira acadêmica como pesquisadores. Essa não integração – de quem está na prática da escola com a pesquisa – contribui para

a manutenção do conservadorismo, pois, aqueles que estudam o novo, na maioria das vezes, não se aproximam da escola para aplicação da prática estudada.

Segundo Kenski (2012), para utilizar algo novo é necessário que se aprenda; o que é novo precisa ser ensinado, não basta ser colocado à disposição. Dessa forma, para que a escola incorpore tais mudanças e eduque para essa participação na educação digital, é necessário que os professores sejam formados para o novo, desvinculando-se de um ensino totalmente tradicional em que ele é a peça central no processo de ensino e aprendizagem. A afirmação de Kenski foi publicada oito anos antes da pandemia do novo coronavírus, porém, ao olharmos para o ensino durante a pandemia, o que pôde ser visto foram professores e alunos sendo expostos ao “novo” com inúmeras dificuldades que não eram tão novas assim.

Dentre as dificuldades no ensino durante a pandemia, alguns dados sobre o acesso à internet¹³ no Brasil indicaram que, em 2020, no que diz respeito ao uso de tecnologias e ao acesso à Internet, a desigualdade é maior na população mais vulnerável.

O mesmo instituto também divulgou uma pesquisa que abordou, especificamente, o ensino remoto e o teletrabalho durante a pandemia (CGI.BR, 2021, p. 6). De acordo com essa pesquisa, o dispositivo mais utilizado para acesso foi o celular e as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes foram “dificuldade para esclarecer dúvidas com os professores (38%), a falta ou baixa qualidade da conexão à Internet (36%) e a falta de estímulo para estudar (33%).” A pesquisa também indicou que não houve mudança significativa entre os estudantes das classes A e B, pois eles já estavam habituados à realização de atividades por meio da Internet no período anterior à pandemia.

Sendo assim, entendemos que a conectividade generalizada (LEMOS, 2013) não é uma completa realidade no contexto educacional brasileiro, o que certamente impactou no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia – período em que as atividades presenciais foram suspensas e a retomada, na maioria dos casos, tem sido realizada em um modelo denominado híbrido, quando há atividades presenciais e atividades realizadas *on-line*.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como uma pandemia. Nesse mesmo mês, as instituições de ensino

¹³ Pesquisa *web* sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus: Painel TIC COVID-19” (CGI.BR, 2021).

fecharam, mas não pararam. A Portaria 343, de 17 de março de 2020, em caráter excepcional decidiu:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020)

Já a Portaria 376, de 3 de abril de 2020, autorizou, em caráter excepcional que

as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. (BRASIL, 2020)

Desde a publicação da portaria, vários termos têm sido usados para definir “as atividades não presenciais”, nomeadas pela portaria. Dentre os termos podemos citar: ensino remoto, ensino remoto emergencial¹⁴, educação *on-line*. As diferentes terminologias tinham por maior objetivo diferenciar as atividades de ensino durante esse período da modalidade de ensino Educação a Distância.

A principal diferença destacada é o planejamento e a elaboração multidisciplinar, presente nos cursos EAD, que não ocorreram na elaboração das atividades não presenciais durante esse período. De acordo com Hodges et al (2020, p. 7, tradução nossa), “de forma oposta ao planejamento realizado desde o início de um projeto estruturado para ser on-line o Ensino Remoto Emergencial é uma alternativa temporária para suprir uma crise circunstancial do período”¹⁵.

Em Gusso et al (2020, p. 5), por exemplo, apresenta-se a ideia de que há um ensino de má qualidade sendo ofertado

¹⁴ Emergency Remote Teaching (Hodges et al 2020).

¹⁵ In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances.

se as IES tivessem planejado adaptar a oferta das atividades presenciais para algo mais próximo do que é realizado na modalidade EaD, ainda com todas as possíveis limitações que isso implicaria, seria possível sustentar a ideia de manutenção, em algum grau, da qualidade do ensino.

Nesta fala, infere-se a ideia de que sem o planejamento realizado normalmente na EAD, não há como manter a qualidade de ensino. Ao mesmo tempo, desconsidera, por exemplo, a exclusão digital dentre os alunos e entre os professores. Diferente do que ocorre na EAD, em que alunos e professores sabem previamente de que precisam de acesso às TDIC e como utilizá-las, no ensino presencial, embora os sujeitos também façam uso de tais tecnologias, elas não são critérios básicos exigidos para o ingresso em tal modalidade.

Em contrapartida à fala de Gusso et al, evidenciamos a fala da professora Vani Kenski, em uma *live* – recurso muito popularizado durante a pandemia – promovida pelo GEPPETE. Durante a sua fala, na discussão intitulada “E Agora? Vamos parar e avaliar as atividades que realizamos no ensino remoto em tempos de pandemia” (julho de 2020), a professora afirma que tivemos um primeiro momento de negação, em que se tinha a seguinte ideia “não há o que fazer, vamos fechar tudo”. Após esse momento, houve um momento de “mão na massa”, “do vamos fazer”. Esse momento foi dividido em fases pela pesquisadora.

A primeira delas foi a fase da *descoberta*, em que o professor queria saber quais as ferramentas, quais os recursos que poderia utilizar. Nessa fase, segundo Kenski, ninguém queria saber de metodologia. Ainda nessa fase, foi possível observar a integração entre aqueles que utilizam os ambientes virtuais, a união de pessoas para que todos se ajudassem, de forma que existiu “apropriação criativa dos recursos”; todos aprenderam.

A segunda fase foi a do *incômodo*, caracterizada, inicialmente, pelo cansaço e pela realidade de estarmos dividindo casa e trabalho. Posteriormente, os professores exigiram a participação e a presença dos estudantes, e falas como “os alunos não participam” ou “não estão presentes” eram recorrentes. Nesse sentido, Kenski afirma que podemos buscar os ensinamentos da EAD, pois, ainda que exista a distância, “nós temos que ter presença, temos que estar próximos”. Sobre a discussão da terminologia, Kenski afirma:

nós estamos dentro da modalidade da educação a distância que é complexa, é grande, e é unidade de educação, com ensino, gestão, em processo de produção diferenciados. Nós estamos criando, dentro da modalidade, uma nova opção, uma nova linha de atuação. Nós estamos criando no ensino remoto individual, desenvolvido por um ou dois ou três professores, uma nova metodologia de ação, mediada pelas tecnologias. Então a modalidade educação a distância se amplia e engloba e é bem-vinda essa nova realidade que nós estamos construindo no dia a dia”. (KENSKI *in* GEPPETE (*live*), 2020)

A fala de Kenski reflete uma realidade que há muito tem-se visto na educação: a formação de professores para o ensino mediado pelas TDIC ainda é precária. Chegamos à pandemia, em 2020 e, além da exclusão digital, ainda não formamos os professores de modo eficiente no que diz respeito ao ensino multimodal. Se compararmos a fala atual da professora Vani Kenski com o livro publicado por ela, em 2013, “Tecnologias e tempo docente”, veremos que muita coisa não mudou ao longo desses oito anos:

Na amplitude das mudanças radicais que a sociedade cobra para serem feitas no ensino superior, é preciso pensar em uma política de apoio à ação do docente universitário. Nessa política, devem ser consideradas não apenas as condições funcionais para o desenvolvimento de situações de ensino em novas bases, mas a incorporação de práticas de integração e interação entre docentes, o estímulo para que atuem em equipes, visando consolidar a formação de uma cultura de colaboração e parcerias entre grupos de professores e alunos com o objetivo de avançar no conhecimento de modo coletivo. (p. 76)

Verificaremos também que a necessidade de integração, indicada pela autora, ocorreu durante a pandemia, mas, diferente do que se propunha, a integração não foi promovida pelas mantenedoras e sim por meio do protagonismo docente, motivado pela necessidade de se adequar à realidade imposta.

Cabe ressaltar que não “romantizamos”, em nenhum momento, as dificuldades advindas desse período e nem isentamos as mantenedoras das suas ausências. Queremos, sim, destacar o papel do professor que, mesmo não tendo sido formado, durante a graduação ou durante a sua vida profissional, pôde, em pouco tempo, adequar-se ao “novo normal”, o professor poderia estar mais preparado para este novo contexto caso houvesse no processo de formação uma ação que contemplasse a tecnologia, segundo Kenski (2013, p. 76)

o processo de formação continuada do docente universitário engloba o desenvolvimento de ações que garantem a fluência digital, a ação pedagógica mediada e a articulação dos saberes para que possam garantir a qualidade da ação docente e, conseqüentemente, da aprendizagem oferecida.

Sem que a formação inicial ou continuada tenha garantido a “fluência digital”, pudemos assistir, em 2020, ao resultado da não formação de professores. Formar professores para o novo deveria começar ainda na formação inicial, nos cursos de graduação, preparando o aluno de licenciatura para o trabalho docente, tanto no que diz respeito aos conteúdos específicos do curso como para a prática pedagógica.

Em se tratando de formação continuada, formar-se para o novo é necessário para o professor de qualquer nível de ensino. E essa formação dos profissionais que estão em serviço, muitas vezes, acontece por meio da autoformação.

2.2 AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES

O tema autoformação emergiu da pesquisa exploratória, pois um dos resultados indicou que os professores buscaram formação por iniciativa própria. Basearemos os nossos estudos sobre autoformação, prioritariamente, em Vaillant e Marcelo (2012). Para esses autores, a formação está atrelada à vontade, pois o docente é o primeiro responsável pela efetivação do processo formativo. Partindo desse pressuposto, entendemos que o sujeito é ativo em sua formação, controlando todo esse processo; é ele que, a partir das suas necessidades, traça seus objetivos, a forma como irá alcançá-los e avalia os resultados.

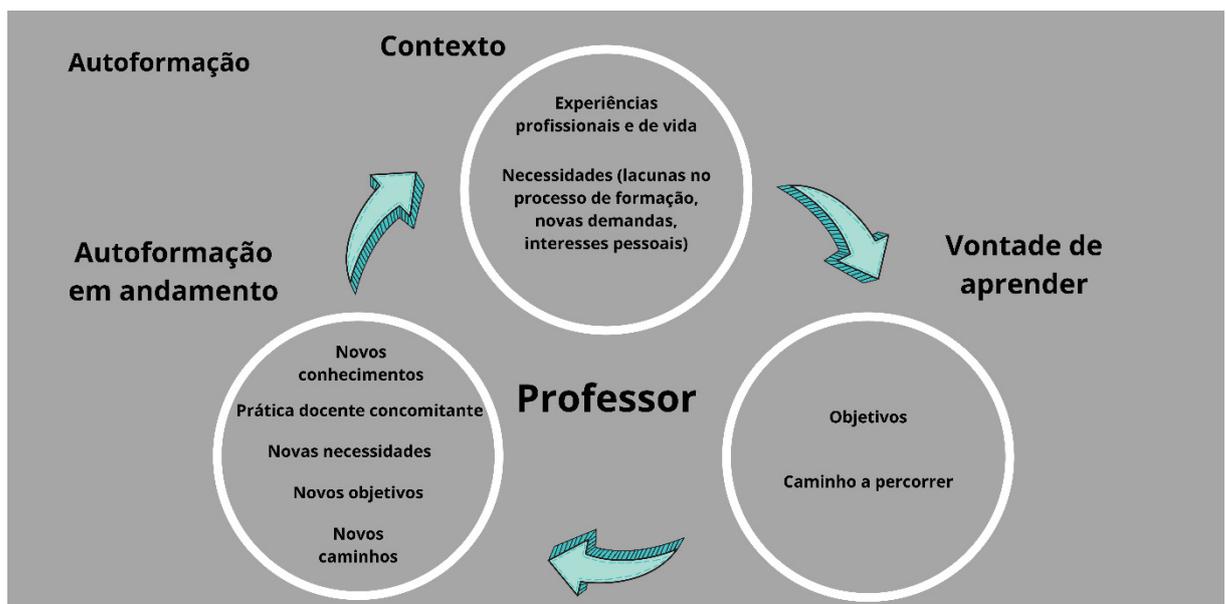
A vontade a que se refere os autores “é a vontade de melhorar ou mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 31). Aplicando a ideia de vontade à formação de professores, entendemos que o sucesso efetivo do processo de formação está atrelado à vontade do professor, porém, cabe aqui destacar que não acreditamos que o insucesso se deva exclusivamente ao professor. Ainda no que diz respeito à vontade é importante destacar que a necessidade também é uma causa da motivação, tal necessidade, pode cotidiana do contexto de atuação, como uma necessidade compulsória como a pandemia.

As formações que chegam até o professor, muitas vezes, são pensadas sem considerar as reais necessidades formativas; são formações prontas, sem real vínculo com a necessidade docente; já não despertam a vontade formativa do professor. Em síntese, formações que partem “de cima para baixo” tendem ao insucesso, por estarem distantes das necessidades docentes e, conseqüentemente, não despertarem a vontade para “olhar para o outro lado do espelho”.

Todavia, mesmo que o processo de autoformação seja efetivo, a aplicabilidade do que foi aprendido depende de fatores extrínsecos ao professor. No caso específico das tecnologias, podem-se citar: a infraestrutura das IES, as legislações vigentes, as normas institucionais, a vontade dos alunos, dentre tantas questões relacionadas ao contexto.

Quando o professor tem claro a definição do que aprender, quais objetivos pretende atingir, ele traça os caminhos que irá percorrer. Em um processo de autoformação, os caminhos, os objetivos e o que se deseja aprender podem ser constantemente revistos, reduzidos, ampliados, enfim, são flexíveis. As decisões em um processo de autoformação competem única e exclusivamente ao professor, conforme a Figura 4.

FIGURA 4 – PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO



FONTE: A autora (2022).

No contexto, apresentado na Figura, podemos destacar algumas necessidades como as já mencionadas: a permeabilidade da tecnologia na

cibercultura e a necessidade do ensino mediado por tecnologias, durante a pandemia de Covid-19. As necessidades e as experiências resultam em uma vontade de aprender, que faz com que professores façam e refaçam seus objetivos e caminhos, pois não há configuração pré-determinada de realização. O que se pode afirmar do processo é que ele não precisa ser isolado, conforme citam Vaillant e Marcelo (2012, p. 33):

um aspecto que vários autores destacam é a necessidade de entender que a autoformação não é sinônimo de aprendizagem isolada e na vida cotidiana. Não é a ideia de um Robinson Crusóé aprendendo tudo por conta própria e renunciando aos recursos disponíveis. Pelo contrário, a autoformação pode enraizar-se nas experiências que, voluntariamente, desenvolvem os indivíduos em seu processo de crescimento.

Os caminhos do processo de crescimento podem ser compartilhados e discutidos com pares, podem envolver diferentes ações presenciais, *on-line*, síncronas, assíncronas. No caso de um processo mediado pelas TDIC, ele pode acontecer de forma desterritorializada e com professores de qualquer parte do mundo, com a participação em comunidades de práticas, grupos em redes sociais, em aplicativos de mensagens; podem ser feitos cursos rápidos, informais, leituras de livros, artigos, relatos, palestras, conteúdos livres na internet, por meio de diferentes modos de texto, vídeos, textos, infográficos, postagens em redes sociais, devido à multimodalidade presente nos ambientes digitais.

Outro ponto a se destacar da Figura 4 é que o processo de autoformação acontece de forma concomitante ao exercício da docência, no caso da formação continuada. O que significa que a prática docente durante a autoformação possibilita ao professor a aplicação dos novos conhecimentos adquiridos nas suas aulas, podendo, dessa forma, fazer a autoavaliação dos novos saberes. Nesta ação, o professor pode identificar a necessidade de buscar novas informações, traçar novos objetivos, de rever seu próprio processo de formação ou finalizar o seu processo, por entender que já cumpriu os objetivos inicialmente propostos. Nesse sentido, entendemos o processo como cíclico, pois ele sempre poderá ser revisto, de acordo com o contexto em que o professor está inserido.

Cabe ressaltar que a autoformação é um processo realizado por adultos, logo, estamos falando de formação de adultos. Embora não entremos em uma discussão

acerca da andragogia, compreender alguns traços da aprendizagem de adultos nos faz ter melhor compreensão do processo de autoformação.

Conforme Vaillant e Marcelo (2012, p. 42), na aprendizagem de adultos, há envolvimento dos sujeitos e lhes é dada a autonomia no processo e a possibilidade de “estar na origem da sua própria aprendizagem”. Outro fato a se destacar na formação de adultos é a motivação. Como vimos na Figura 4, há questões individuais que os levam a buscar formação, mas também buscam possibilidades de aprendizagem a partir do que consideram já dominado ou conhecido. Acerca da motivação¹⁶, os autores destacam, ainda, o envolvimento – traço desenvolvido quando o processo em que o sujeito está inserido considera as suas “ideias prévias”. Considerando tais fatores, podemos afirmar que a autoformação ganha espaço entre os docentes devido ao fato de permitir a autonomia, promover o envolvimento e ter como motivação a experiência do indivíduo.

Vimos que, de acordo com a literatura, o processo de autoformação é determinado pelo próprio profissional, podendo realinhar os objetivos a qualquer momento. Também é válido lembrar que o aprendizado pode ocorrer de diferentes formas, com diferentes fontes, textos e recursos. Cabe a nós investigarmos se o professor, no processo de autoformação, consegue atingir os seus objetivos iniciais ou compreende a necessidade de rever tais objetivos e caminhos para preencher as lacunas que estavam na sua motivação inicial ou reconhece, durante o processo, novas lacunas a partir dos novos saberes.

Considerando os objetivos desta pesquisa, temos interesse em saber se os professores conseguem identificar, dentre os seus conhecimentos, as necessidades pedagógicas tecnológicas do conteúdo. Porém, como dito anteriormente, não entendemos que o ensino mediado com tecnologias e na presença das tecnologias esteja acima ou abaixo dos conhecimentos linguísticos ou literários, ou do conhecimento pedagógico dos professores do curso de Letras. Acreditamos na necessidade de um conhecimento igualitário dos três fatores, por isso, veremos no próximo subcapítulo a teoria de Herring, Koehler e Mishra (2016): Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK).

¹⁶ Considera-se como motivação as causas que levam o professor a estudar sobre o tema

2.3 TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE (TPACK)

As premissas desta pesquisa corroboram a teoria dos autores estadunidenses, Herring, Koehler e Mishra (2016) e Mishra e Koehler (2006), uma vez que eles consideram que o ensino com as tecnologias não se resume ao conhecimento do uso desta ou daquela tecnologia. O TPACK parte do princípio de que são necessários diferentes conhecimentos que, ao serem integrados, dão ao professor melhores condições de escolher qual tecnologia utilizar em um determinado contexto, para um determinado conteúdo.

Os autores apresentam um estudo, inicialmente baseado em Shulman (1986), que discute o uso das TIC pelos professores. O TPACK é o Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo; é um *framework*¹⁷ que une diferentes conhecimentos em integração com a tecnologia.

Segundo os autores, a teoria de Shulman (1986) indicava a necessidade de um Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). De acordo com Herring, Koehler e Mishra (2016), o PCK trazia a ideia de transformação do conteúdo de forma pedagogicamente consolidada para facilitar a compreensão dos estudantes, porém, a teoria não explicava “como os professores usam o potencial da tecnologia para transformar o conteúdo e a didática para os estudantes” (p. 13, tradução nossa).

Em 2006, Mishra e Koehler, a partir dos estudos de Shulman, inseriram um terceiro conhecimento à base do *framework*: o Conhecimento Tecnológico, tendo, dessa forma, sete domínios do conhecimento, conforme pode ser visto nas Figuras 5 e 6.

¹⁷ As pesquisas brasileiras sobre o tema optaram por manter o termo, sem tradução, por chegarem à conclusão de que não havia uma palavra correspondente em Língua Portuguesa que traduzisse todo o significado da teoria. Em poucas palavras, o *framework* é a integração tecnológica com interseção dos diferentes conhecimentos que formam o TPACK.

FIGURA 5 -TECNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE – TPACK

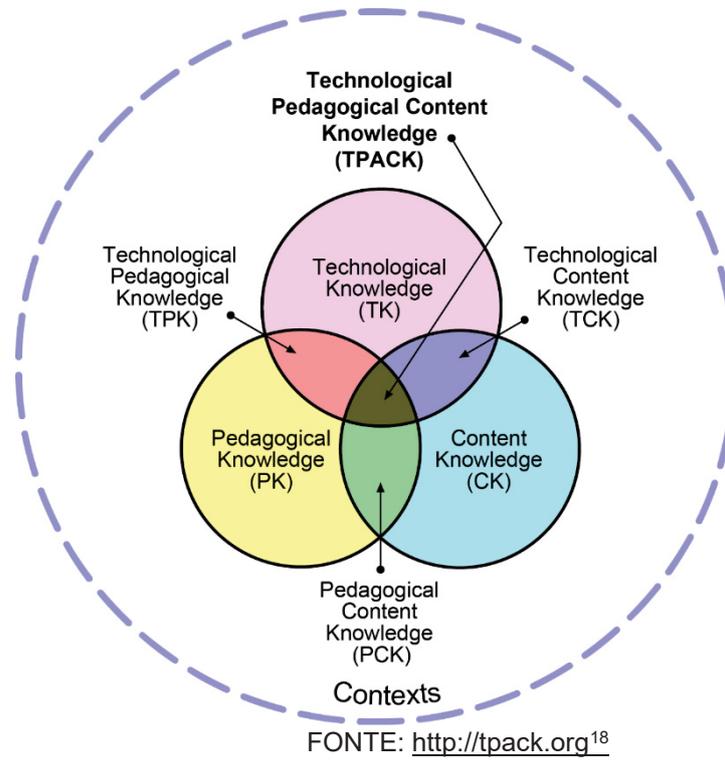
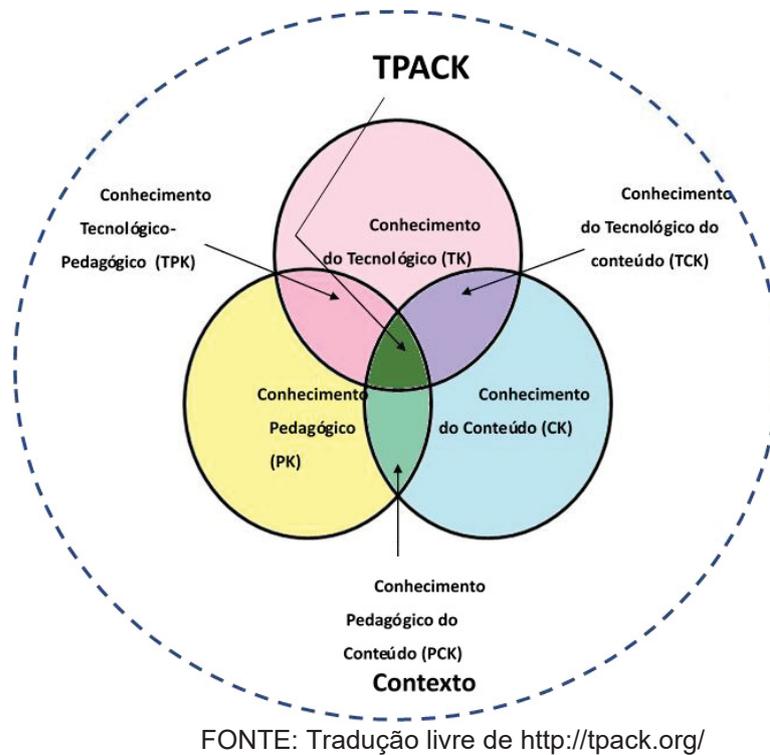


FIGURA 6 – CONHECIMENTO TECNOLÓGICO, PEDAGÓGICO E DE CONTEÚDO (TPACK)



¹⁸ Reproduced by permission of the publisher, © 2012 by tpack.org.

Inicialmente, o termo utilizado era TPCK, mas, em 2007, os autores decidiram inserir a letra A para que a pronúncia se tornasse mais fácil e também fosse lembrada com mais facilidade. Dessa forma, os sete domínios representados nas Figuras 4 e 5 representam uma integração de conhecimentos. Inicia-se com o Conhecimento de Conteúdo (CK), o Conhecimento Pedagógico (PK) e o Conhecimento Tecnológico (TK). Esses três conhecimentos, quando integrados, formam três outros conceitos: o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK), o Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (TCK) e o Conhecimento Pedagógico Tecnológico (TPK). Quando há a integração desses três conhecimentos, forma-se o TPACK que, para os autores, é a base de um ensino eficaz pautado nas tecnologias.

De acordo com Herring, Koehler e Mishra (2016), o CK – Conhecimento de Conteúdo está relacionado ao conhecimento do conteúdo da disciplina; é saber aquilo que será ensinado, aprendido. Já o PK – Conhecimento Pedagógico refere-se à prática pedagógica; tem base em diferentes campos como a Pedagogia, a Didática e o currículo. Está relacionado ao planejamento, aos objetivos de ensino, à avaliação. O TK – Conhecimento Tecnológico diz respeito ao conhecimento instrumental que se tem da tecnologia. A partir desse conhecimento será possível utilizar determinada tecnologia em determinado conteúdo, na prática. Esses são os primeiros conceitos que, em interseção, formam o PCK, o TPK e o TCK.

No processo de formação inicial de professores, o Conhecimento Pedagógico e o Conhecimento de Conteúdo acontecem ao longo de todo o curso, em todos os cursos. No curso de Letras, o Conhecimento de Conteúdo está dividido em duas grandes áreas: os estudos linguísticos e os estudos literários. Em relação ao Conhecimento Tecnológico, ainda não é comum a todos os cursos que se tenha nas Diretrizes Curriculares do Curso a necessidade de formação que considere as tecnologias educacionais.

O PCK – Conhecimento Pedagógico de Conteúdo é a interseção entre o PK e o CK. Esse conhecimento envolve, além do conhecimento específico de uma disciplina e do conhecimento pedagógico geral, aquele que se é esperado dos professores de todas as disciplinas: o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes, pois o foco do PCK está em “fazer com que conteúdos específicos tornem-se mais acessíveis para os estudantes” (HERRING; KOEHLER; MISHRA, 2016. p. 15, tradução nossa).

O TCK – Conhecimento Tecnológico de Conteúdo é a interseção entre o TK e o CK. De acordo com Mishra e Koehler (2006), é o conhecimento sobre a forma que a tecnologia e o conhecimento estão relacionados. Para os autores, tecnologias mais novas permitem maior variedade e flexibilidade de configurações para o ensino, assim, “professores precisam saber não só o assunto pertinente a matéria que ensina como a maneira como cada assunto pode ser mudado com o uso da tecnologia” (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1028, tradução nossa).

A última interseção, antes de chegarmos ao TPACK, é o TPK – Conhecimento Pedagógico Tecnológico: é a interseção entre o CK e o PK. De acordo com Mishra e Koehler (2006), o TPK está relacionado ao conhecimento de diferentes possibilidades de várias tecnologias que, quando usadas no processo de ensino e aprendizado, podem mudar o resultado. Sendo assim, a mesma atividade realizada sem o uso de uma tecnologia pode ter um resultado diferente com o uso de uma tecnologia, bem como outra tecnologia, na mesma atividade, teria um terceiro resultado diferente dos demais. Essa interseção trata ainda da

habilidade de escolher uma ferramenta baseada em suas aptidões, nas estratégias de uso das diferentes possibilidades de uma ferramenta, no conhecimento pedagógico das estratégias e na capacidade de aplicação destas estratégias para o uso das tecnologias. Isso inclui o conhecimento de ferramentas para registro da aula, como frequência e nota, e o conhecimento básico para realizar *WebQuests*, fóruns de discussão e salas de bate-papo. (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1028, tradução nossa)

Por fim, as interseções entre o PCK, o TCK e o TPK formam o TPACK, um *framework* que, para Mishra e Koehler (2006), tem como base entender que ensinar é uma atividade complexa que se baseia em diferentes tipos de conhecimento.

Outro item importante do *framework* é a relevância do contexto. Todos os conhecimentos que compõem o TPACK precisam estar alinhados ao contexto de ensino. A ideia de contexto apresentada pelos autores afirma que nenhuma combinação do TPACK será aplicável a todos os contextos; as situações são únicas, devendo ser considerada a dinamicidade em cada contexto.

Os autores, ao longo do seu texto, citam vários exemplos de tecnologias, digitais ou não. Para eles, os professores precisarão sempre aprender novas técnicas

e desenvolver novas habilidades, pois as tecnologias atuais podem se tornar obsoletas; dessa forma, não basta aprender a usar apenas as que estão disponíveis.

Concordamos com os autores sobre a necessidade de atualização, porém, não acreditamos que seja uma eterna corrida pelo novo, mas que, os professores, não só no que diz respeito às tecnologias, estão em constante busca pelos conhecimentos que se apresentam necessários para a sua prática pedagógica.

Ao iniciarmos esta pesquisa, tinha-se a proposta de investigação da formação dos professores para a atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias, considerando o TPACK em um contexto presencial, porém, devido à pandemia de Covid-19, o período de pesquisa ocorreu, em grande parte, em um momento sem atividades presenciais. Em decorrência disso, foi considerada a aplicação dos conceitos dos autores na análise de falas referentes ao ensino remoto emergencial.

Embora acreditemos na possibilidade de formação inicial ou continuada para o uso de TDIC, contextualizando a teoria ao contexto brasileiro, não desconsideramos das limitações decorrentes da estrutura das IES e da exclusão digital que ocorre no país, devido à desigualdade social.

Ao longo da análise dos dados coletados, buscaremos compreender quais conhecimentos do *framework* os professores adquiriram durante o processo de autoformação para a atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias e se chegaram ao nível TPACK.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente investigação é uma pesquisa qualitativa. Como qualitativa, de acordo com Creswell (2021), o pesquisador apoia-se em uma forma indutiva de realizar a pesquisa. Já para Flick (2009, p. 25):

a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, enquanto uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas.

Considerando essa reconstrução do campo social e da interação, que é pertinente à pesquisa qualitativa, conceitua-se esta tese em uma perspectiva construtiva, segundo Creswell (2014), também podendo ser chamada de pesquisa interpretativa. Nela, o pesquisador tem a intenção de compreender e de interpretar a leitura dos outros sobre o mundo. Para isso, é comum que os investigadores que adotam tal perspectiva foquem nos contextos em que os participantes da pesquisa estão inseridos.

No construtivismo social, “o objetivo da pesquisa é se basear tanto quanto possível nas visões dos participantes da situação” (CRESWELL, 2014, p. 36). Outra característica importante da abordagem construtivista é a geração ou o desenvolvimento de uma teoria por parte do pesquisador, ou seja, não há uma teoria pré-determinada, antes da pesquisa, para orientar o seu desenvolvimento. Sendo assim, Creswell (2021, p. 5) sintetiza a perspectiva construtivista tendo como principais elementos: “entendimento, significados múltiplos do participante, construção social e histórica e geração de teorias”.

Ainda na definição metodológica desta pesquisa, no que diz respeito à abordagem, foi realizado o estudo de caso que, de acordo com Yin (2015, p. 17),

é uma investigação empírica que

- investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente videntes.

Levando em consideração a primeira parte definida por Yin (2015), consideramos que a presente pesquisa assim se enquadra por investigarmos um tema da contemporaneidade, que é a inserção da tecnologia na educação em um contexto de cibercultura e pelo fato de não ser possível claramente estabelecer os limites entre os dois. Yin (2015) ainda aponta que a investigação do estudo de caso

- enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado
- conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado
- beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados. (p. 18)

As variáveis citadas consideram que “em qualquer dado do estudo de caso [deve-se] fazer uma investigação em profundidade, estudar condições ao longo do tempo e cobrir condições contextuais” (YIN, 2015, p. 216). Relacionando essas condições a nossa pesquisa, destacamos que a questão temporal e o contexto foram determinantes, especificamente, durante a pandemia de Covid-19, o que levou a inserção de nova coleta de dados para triangulação das informações.

No que diz respeito à coleta de dados, ela foi realizada por meio de questionários e entrevista individual *on-line*. O primeiro questionário foi realizado como uma pesquisa inicial exploratória, a fim de obter informações que nos levasse delimitar o problema de pesquisa e os caminhos seguintes de investigação. A partir da análise desse instrumento, foi realizado o estado da arte, apresentado no início desta tese, cujo objetivo foi mapear os estudos da área sobre o tema tecnologias da educação e identificar possíveis lacunas de pesquisa.

Considerando os resultados obtidos inicialmente, as lacunas percebidas, os objetivos e o problema de pesquisa, os estudos teóricos sobre formação de professores, autoformação e cibercultura foram retomados. Enquanto eram realizadas as leituras de fundamentação teórica, eclodiu a pandemia de Covid-19. Inicialmente, sem saber que ficaríamos em isolamento social por tanto tempo, não se tinha por objetivo investigar a formação e a atuação dos professores durante a pandemia, porém, após meses de isolamento, sem perspectiva de mudança no quadro pandêmico, foi constatada a necessidade de analisar a formação para o uso de tecnologias nesse período.

Sendo assim, o segundo questionário aplicado foi uma necessidade advinda do contexto da pandemia, momento em que a educação passou, de forma compulsória, a ser mediada por tecnologia digitais, na maioria dos casos. Por meio desse instrumento, buscou-se confirmar o apontamento para a autoformação, obtido pela análise dos dados do primeiro questionário, e investigar se houve e como aconteceram as formações durante a pandemia de Covid-19 para a prática docente, mediada por tecnologias. A seleção dos professores participantes dessa segunda coleta de dados foi realizada a partir de um recorte dentre os respondentes do primeiro questionário. Foram selecionados 22 (vinte e dois) professores que disseram ter formação para o uso de tecnologias.

Exercendo o direito de participar ou não da pesquisa, dos 22 (vinte e dois) professores convidados a responder o segundo questionário, apenas 5 (cinco) responderam a esse segundo instrumento. A análise das respostas desses professores confirmou um processo de autoformação, porém, as respostas não forneciam informações suficientes para a compreensão de como se deu este processo.

Além da necessidade de melhor compreender a autoformação, era ainda relevante saber se a formação realizada durante a pandemia contribuiu para o desenvolvimento do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo dos participantes da pesquisa. Outro objetivo que se tinha era saber se o conhecimento adquirido, no que diz respeito ao uso de tecnologias educacionais, nas formações e práticas realizadas durante o ensino remoto, foram/seriam levadas para a sala de aula no retorno ao ensino presencial.

A intenção inicial para a realização da última coleta de dados era o uso do Grupo Focal, como instrumento de coleta, proposta apresentada no relatório de qualificação. Porém, após a banca de qualificação, teve-se o avanço da vacinação em todo o país e algumas instituições começaram a organizar o retorno às atividades presenciais. A autonomia das instituições de ensino permite que cada uma organize os seus calendários acadêmicos e defina o seu retorno. Por isso, foi reavaliado o uso do Grupo Focal, pois houve o receio de que tantas disparidades em relação ao retorno das aulas presenciais não permitissem a clara compreensão dos dados coletados dos professores de diferentes instituições. Sendo assim, a entrevista foi o último instrumento de coleta de dados realizado. Ela teve por objetivo inquirir os professores individualmente, sobre questões que ficaram em aberto nos questionários anteriores.

Decidiu-se, inicialmente, convidar para a entrevista *on-line* os cinco professores respondentes do segundo instrumento. Logo, elaborou-se um roteiro prévio para uma entrevista semiestruturada. Os professores foram convidados por *e-mail* e, buscando atender aos procedimentos éticos da pesquisa, no próprio *e-mail* os professores foram informados sobre os objetivos, a gravação e que seria apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início da entrevista. Após três semanas de tentativa e reenvio de e-mail para agendamento de entrevista, apenas 2 (dois) dos 05 (cinco) professores responderam ao e-mail e se dispuseram a participar: o Professor5 e a Professora18.

Após a primeira entrevista realizada – em que foram retomados alguns questionamentos do segundo questionário – e, ainda, aguardando a resposta de outros participantes, busquei rever os instrumentos anteriores para pensar sobre possibilidades de continuidade e efetividade da pesquisa com apenas dois professores. Durante a revisão das respostas do segundo questionário, cheguei à conclusão de que seria possível convidar também os professores que não responderam ao segundo instrumento para participar da última etapa da pesquisa, incluindo as perguntas daquele instrumento na entrevista.

Sendo assim, elaborei um novo roteiro para a entrevista, unindo as perguntas já pensadas para essa etapa, a de entrevistas, com os questionamentos do segundo instrumento de coleta. Após a elaboração do roteiro, convidei, por *e-mail*, os 18 (dezoito) professores que não responderam o segundo questionário. Desse segundo envio, três professores retornaram e foram entrevistados: a Professora24, o Professor15 e a Professora13. Assim, apresenta-se, no Quadro 4, o desenho metodológico da pesquisa, que ajudará na compreensão do objetivo de cada instrumento, do contexto em que foi aplicado e de quem foram os participantes de cada etapa da pesquisa:

QUADRO 4 – DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pesquisa Exploratória inicial			
	Instrumento	Participantes	Objetivos
	Questionário	Convidados: Professores de cursos de Letras - presenciais - Estado do Paraná. Total de respondentes: 33	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer qual a formação do professor do curso Letras para o uso de tecnologias. • Identificar quais tecnologias são utilizadas por esses professores. • Verificar se os professores percebem mudanças metodológicas em suas práticas devido à formação recebida, se recebida.
Estudo de caso			
	Instrumento	Participantes	Objetivos
1º Instrumento	Questionário	Convidados: 23 professores respondentes do primeiro questionário que afirmaram ter formação sobre tecnologias educacionais. Total de respondentes: 5	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se houve apoio das instituições de ensino no que diz respeito ao uso de tecnologias educacionais no período e, se recebido, identificar qual o tipo de apoio foi dado. • Confirmar ou refutar, a partir da opinião docente, a constatação de a formação por uso de tecnologias se dar, principalmente, pela autoformação. • Identificar qual a principal dificuldade encontrada pelos professores, durante a pandemia, para ministrar as aulas com as tecnologias.
	Entrevista	Convidados: 23 professores respondentes do primeiro questionário que afirmaram ter formação sobre tecnologias educacionais. Total de respondentes: 5 2 professores que responderam o primeiro e o segundo questionário. 3 professores que responderam o primeiro questionário e tiveram as perguntas do segundo questionário incluídas no roteiro da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se os conhecimentos durante a formação na pandemia foram suficientes para as necessidades apresentadas naquele momento. • Identificar se, no retorno às atividades presenciais os professores continuam ou pretendem continuar a fazer uso das tecnologias educacionais que foram conhecidas durante a pandemia. • Identificar se os professores, a partir das suas formações, conseguem aproximar-se do modelo TPACK.
2º Instrumento			

Fonte: a autora (2022).

3.1 PRÍNCÍPIOS ÉTICOS, DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.1.1 Princípios éticos da pesquisa

Para se fazer pesquisa, além das questões teóricas e da aplicação de instrumentos de levantamentos de dados, é necessário que sejam atendidos os princípios éticos da pesquisa, de modo que os participantes tenham a sua integridade física e psicológica preservada.

Ressaltamos que, durante toda a coleta de dados, foram respeitados os princípios éticos da pesquisa. De acordo com Creswell (2013), os princípios éticos devem ser observados antes, durante e depois da pesquisa. Para isso, é necessário que os pesquisadores protejam os participantes da pesquisa e criem uma relação de confiança.

A relação de confiança com os participantes foi estabelecida com base na clareza das informações. Em todos os contatos e em todas as aplicações de instrumentos, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com os

objetivos da pesquisa e os direitos do participante em não responder qualquer uma das perguntas, ou ainda desistir da participação a qualquer momento.

Mesmo antes coleta de dados, foi mantido o anonimato dos participantes, até mesmo no envio dos convites de participação. Para isso, no envio dos questionários, realizado por *e-mail*, foi utilizada a opção de cópia oculta para que não fosse possível identificar as outras pessoas que também recebiam o convite.

Durante a coletas de dados, os participantes também tinham direito garantido de deixar de participar a qualquer momento ou não responder a alguma pergunta. Sendo as entrevistas gravadas, também foi garantido a todos os participantes o armazenamento do vídeo em local físico e não em nuvens, para evitar o risco de vazamento de informações. A informação de que a entrevista seria gravada também foi dada antes do aceite de participação nessa etapa e confirmada no aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ainda sobre a ética da pesquisa, no que diz respeito à etapa da análise e divulgação dos dados, foi assegurado a todos os participantes o sigilo em relação a sua identidade. Para tanto, todos os nomes foram substituídos pelo termo “professor+número”, sendo o número sequencial mantido o mesmo para cada professor, em todas as coletas. Ainda em relação ao sigilo, foram omitidos os nomes das instituições de ensino e as cidades em que se localizam, quando citadas pelos professores durante a entrevista, para que seja evitada a identificação.

Sobre a escrita dos dados, mantendo a confiança estabelecida e pautada nos princípios éticos, não foram feitas alterações, inclusões ou supressões. As transcrições das falas ou o uso dos relatos escritos foram fidedignos às informações recebidas.

3.1.2 Primeiro instrumento – Questionário: Pesquisa exploratória inicial

No início da pesquisa, ainda que o tema estivesse muito claro, era necessária a delimitação, conhecer os sujeitos de pesquisa e as suas formações, para então, definir o problema de pesquisa. Dessa forma, optou-se pelo estudo exploratório. De acordo com Triviños (1987, p. 109),

os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para em seguida planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.

A pesquisa dessa etapa teve por objetivo buscar informações que indicassem possibilidades para o caminho da pesquisa. Então, buscamos saber qual a formação do professor do curso Letras para o uso de tecnologias; identificar quais tecnologias são utilizadas por esses professores e verificar se eles percebem mudanças metodológicas em suas práticas, devido à formação recebida, se recebida.

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi o questionário. Para Marconi e Lakatos (2021, p. 107),

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

Dentre os fatores que levaram ao questionário e não à entrevista, estão alguns apontados por Moreira e Caleffe (2008, p. 96): “uso eficiente do tempo; perguntas padronizadas”. O uso eficiente do tempo permite que vários sujeitos de pesquisa respondam ao mesmo tempo, sem a necessidade de serem inqueridos pela investigadora. Já as perguntas padronizadas permitem o recebimento, pelos respondentes, de todas as questões e na mesma ordem.

A partir dos objetivos da pesquisa, foi elaborado o questionário na plataforma “Formulários Google”¹⁹, disponível no Apêndice 1, com questões abertas e fechadas. No total, foram 16 (dezesesseis) questões, divididas em 4 (quatro) itens: perfil, cursos sobre tecnologias educacionais, prática docente e autorização.

Para verificar a clareza do questionário e se estava compreensível aos respondentes, optou-se pela realização de um estudo-piloto. Cabe ressaltar que esse instrumento não faz parte da pesquisa e todos os dados obtidos por meio dele foram

¹⁹ <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

descartados; não foram considerados como amostra, pois tinham como objetivo validar o instrumento.

Moreira e Caleffe (2008) indicam três propósitos para aplicação de um estudo-piloto: a primeira é saber o tempo despendido para responder ao questionário; a segunda é de que os respondentes retornem para o pesquisador quais são os itens ou palavras que não foram compreendidas e, por último, se para os participantes foi fácil apresentar as respostas, de forma satisfatória, para que elas possam ser analisadas pelo pesquisador.

Para a aplicação do estudo-piloto, foram seguidas as orientações de Moreira e Caleffe (2008). Para os autores, os participantes devem ser críticos e francos, o que significa que os sujeitos escolhidos para o estudo precisam, além de responder o questionário, dar respostas reais, de acordo com o seu contexto e, ainda, apresentar à pesquisadora quais foram as dificuldades, as impressões sobre o questionário e o tempo levado para respondê-lo. Por isso, é importante que sejam membros da população selecionada, ou ainda, “com condições semelhantes e que tenham acesso ao mesmo tipo de informação e experiência” (p. 128). A criticidade e a franqueza dos respondentes auxiliarão a pesquisadora a rever o questionário e fazer os ajustes necessários para a efetividade da pesquisa.

De acordo com os autores, o questionário pode ser aplicado até que o pesquisador entenda que as respostas exprimem aquilo que ele pretende saber. A partir do retorno, o investigador deve corrigir o questionário e aplicá-lo para outros respondentes. Essa ação deve ser elaborada até se chegar ao questionário final.

Para o estudo-piloto o questionário foi enviado para 5 (cinco) professores da educação superior que lecionam ou lecionaram para o curso de Letras, mas que não fizeram parte da amostra. O *link* do questionário foi enviado por *e-mail*; foi solicitado que fossem francos nas respostas e que dessem um retorno, informando se encontraram dificuldades na compreensão das questões, quanto tempo levaram para responder o questionário e quais suas impressões gerais.

O estudo-piloto teve resposta de 4 (quatro) professores que indicaram não ter nenhuma dificuldade de compreensão em relação às perguntas. A média de tempo de resposta, segundo os respondentes, foi de 10 a 15 minutos. Sobre as impressões gerais, os respondentes disseram que o questionário era objetivo, podendo ser respondido em um curto espaço de tempo, o que foi uma preocupação inicial na

elaboração das questões, considerando que questionários extensos despendem muito tempo e podem não ser respondidos até o final.

Dado o retorno positivo do questionário, em que a única observação que exigia reparo era um erro de digitação em uma das questões, foram analisadas as respostas dos quatro participantes, com objetivo de verificar se as interpretações dos respondentes expressaram respostas esperadas para cada questão, indo ao encontro dos objetivos do estudo. As respostas indicaram que os respondentes compreenderam aquilo que se esperava para a investigação; sendo assim, entendeu-se que o questionário estava pronto para envio aos participantes da pesquisa.

Na ânsia pela definição do problema de pesquisa, foi realizado um recorte para a seleção dos sujeitos participantes. A primeira delimitação foi selecionar professores do ensino presencial. Essa opção se deu pelo fato de que, no ensino a distância, a comunicação entre alunos e professores é totalmente dependente da tecnologia e, muitas das vezes, ocorre apenas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Essa forma de comunicação já direciona o professor para o uso das TDIC, além disso, é comum que as instituições ofereçam capacitação para o uso de tais ambientes. Cabe ressaltar que não se afirma, nesta pesquisa, que o fato de ser necessário usar o ambiente virtual e receber capacitação para tal uso prove que há uma mudança metodológica no processo de ensino e aprendizagem, porém, optou-se pelo ensino presencial²⁰, uma vez que, nessa modalidade de ensino, o professor tem mais opções de escolha na sua prática pedagógica.

A segunda delimitação é geográfica e está relacionada ao número de sujeitos pesquisados e à viabilidade da pesquisa. Por ser uma pesquisa exploratória, imaginou-se que as informações coletadas levassem à outra etapa da pesquisa, com outro instrumento, que exigisse o contato com os professores. Por isso, inicialmente, foi pensado em trabalhar com as instituições da cidade de Curitiba, onde reside a pesquisadora. Porém, nesse caso, ter-se-ia apenas a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR como instituições públicas que ofertam o curso de Letras. Sendo assim, optou-se por pesquisar as instituições públicas com oferta do curso no estado do Paraná e as instituições privadas da cidade de Curitiba. A pesquisa não foi realizada com professores das instituições privadas do Paraná por acreditar que, para uma pesquisa de estudo

²⁰ Vale ressaltar que o estudo piloto foi realizado antes da pandemia de Covid-19, momento em que o ensino presencial, na maioria das vezes, não fazia uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

exploratório que ainda não tinha seu problema definido, a amostra de sujeitos era suficiente e que, a partir dos resultados da pesquisa exploratória, o recorte poderia ser alterado para as demais etapas, se necessário.

Diante desse recorte, foi realizada a busca no *site* E-mec²¹ para que fossem identificadas as instituições públicas do estado do Paraná e as instituições privadas de Curitiba que ofertavam o curso de licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa. Como há cursos com dupla habilitação, foram selecionados os cursos que habilitavam apenas para a língua portuguesa ou para língua portuguesa e um segundo idioma.

Sendo assim, os resultados da busca do *site* do E-mec evidenciaram 57 (cinquenta e sete) cursos de instituições públicas no estado do Paraná, sendo que 26 (vinte e seis) habilitavam para a língua portuguesa; e 10 (dez) cursos de instituições privadas, sendo que, 9 (nove) habilitavam para a língua portuguesa. Cabe ressaltar que, em relação aos cursos de instituições públicas, foi considerado o número de cursos ofertados na instituição. Dessa forma, há instituições com ofertas em diferentes *campi* e com diferentes habilitações.

Ao acessar os *sites* das instituições para coletar informações de contato dos coordenadores de curso, percebeu-se que o *site* do E-mec não detalhou, em todos os casos, a habilitação e o *campus* de oferta, como no caso da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, onde os cursos não foram separados por habilitação. No Quadro 5, estão identificadas as instituições para as quais foram enviados os questionários do estudo exploratório, separados por *campus* e habilitação.

QUADRO 5 – LISTA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

(continua)

Nome da IES	Nome do <i>Campus</i>	Habilitação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	Palmas	Letras - Português e Inglês
Universidade Estadual de Londrina	UEL - <i>Campus</i> universitário	Letras – Português
Universidade Estadual de Maringá	Unidade sede	Letras - Português e Inglês
	Unidade sede	Letras - Língua Portuguesa
Universidade Estadual do Centro Oeste	<i>Campus</i> de Irati	Letras - Língua Portuguesa
	<i>Campus</i> Santa Cruz	Letras - Língua Portuguesa

²¹ <http://emec.mec.gov.br/>

(conclusão)

Universidade Estadual do Norte do Paraná	<i>Campus</i> de Jacarezinho	Letras - Português e Espanhol
	<i>Campus</i> de Jacarezinho	Letras - Português e Inglês
	<i>Campus</i> de Cornélio Procópio	Letras - Português e Inglês
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	<i>Campus</i> de Foz Do Iguaçu	Letras - Português e Espanhol
		Letras - Português e Inglês
	Reitoria	Letras - Português e Espanhol
		Letras - Português e Inglês
		Letras - Português e Italiano
	<i>Campus</i> de Marechal Cândido Rondon	Letras - Português e Alemão
		Letras - Português e Espanhol
		Letras - Português e Inglês
	Universidade Estadual do Paraná	<i>Campus</i> de Paranaguá
Letras - Português e Inglês		
<i>Campus</i> de Apucarana		Letras – Português
<i>Campus</i> de Campo Mourão		Letras - Português e Inglês
<i>Campus</i> - União da Vitória – Centro		Letras - Português e Espanhol
<i>Campus</i> de Paranavaí		Letras - Português e Inglês
<i>Campus</i> de Paranaguá		Letras - Português e Inglês
<i>Campus</i> de Paranaguá		Letras - Língua Portuguesa
<i>Campus</i> - União da Vitória – Centro		Letras - Português e Espanhol
<i>Campus</i> - União da Vitória – Centro	Letras - Português e Inglês	
Universidade Federal da Fronteira Sul	<i>Campus</i> Realeza	Letras - Português e Espanhol
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Unila - Jardim Universitário	Letras - Português e Espanhol
Universidade Federal do Paraná	<i>Campus</i> Centro - Reitoria	Letras – Português
	<i>Campus</i> Centro - Reitoria	Letras - Português e Inglês
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	<i>Campus</i> Pato Branco	Letras - Português e Inglês
	<i>Campus</i> Curitiba - Sede Centro	Letras – Português

FONTE: a autora (2022) com base nos dados do E-mec e *sites* das instituições.

Em relação às instituições privadas, o número de cursos é menor, ainda que a busca no *site* do E-mec tenha apresentado como resultado 9 (nove) cursos. Ao

acessar o *site* das instituições para buscar os dados do coordenador do curso, 4 (quatro) deles não estão mais sendo ofertados. E, em uma instituição, o contato do coordenador de curso não estava disponível; sendo assim, a pesquisa foi enviada para 4 instituições privadas da cidade de Curitiba, conforme Quadro 6.

QUADRO 6 – LISTA DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS DA CIDADE DE CURITIBA

Nome da IES	Habilitação
Centro Universitário Campos de Andrade	Letras - Português e Inglês
Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba	Letras - Português e Inglês
FAE Centro Universitário	Letras - Português e Inglês
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Letras - Português e Inglês

FONTE: a autora (2020) com base nos dados do E-mec e *sites* das instituições.

O *e-mail* apresentado no Apêndice 2 foi enviado para os coordenadores de curso, com *link* de acesso para o formulário, exposto no Apêndice 1. A opção de enviar aos coordenadores de curso se deu pelo fato de que os contatos dos docentes não são, na maioria das vezes, disponibilizados pelas instituições de ensino.

A pesquisa ficou aberta para respostas durante 30 (trinta) dias entre os meses de agosto e setembro de 2019. Ao fechar o período de participações, foram contabilizadas 33 (trinta e três) respostas.

“Tinha uma pedra no meio do caminho”: pandemia de Covid

De tudo, de qualquer situação, leitura ou pessoa, podemos extrair alguma informação ou experiência que nos pode ajudar a ampliar nosso conhecimento, para confirmar o que já sabemos, para rejeitar determinadas visões de mundo, para incorporar novos pontos de vista. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 27)

Dentre todas as situações i(ni)magináveis que poderiam ocorrer em nossa sociedade, de todas as pedras que afetariam a educação e todos os outros setores, que nos fariam ter novas experiências e incorporar novos pontos de vista, uma pandemia não estava entre elas. Ninguém poderia imaginar, nem Drummond (1996), que uma pedra, a Covid-19, faria com que o ensino passasse a ser mediado por tecnologias digitais de forma compulsória. O que todos pensavam é que seria um curto

período, talvez 15 dias de afastamento, antecipação ou redução das férias e tudo se resolveria, mas não foi isso que ocorreu.

As mudanças tiveram de ser rápidas em todos os níveis e modalidades de ensino: aulas gravadas, ao vivo, professores produzindo atividades para serem feitas em casa, instituições buscando plataformas que permitissem a transmissão das aulas, tentando capacitar professores para o uso das tecnologias digitais.

Professores e alunos sem equipamentos necessários, sem acesso de qualidade à Internet ou sem nenhum acesso; famílias tendo de dividir o único computador da casa (quando havia) entre o trabalho *home office* e as atividades dos estudantes. A exclusão digital se tornou mais evidente, mas ainda achávamos que no segundo semestre de 2020 tudo estaria resolvido. Mais de dois anos se passaram, passamos por diferentes fases, falou-se de um novo normal, que ainda não sabemos qual é, e quando o normal atual terá fim.

Diante desse contexto, que não consigo definir, mas que, certamente, está impregnado de dores, resignações, revoltas, negacionismo de muitos, egoísmo, existe uma tese que, desde o início se propôs a falar sobre a formação de professores para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias.

Certamente é necessário abordar a pandemia e a cultura digital sem isolar sujeito e objetos. Laboratórios científicos usam esse procedimento para analisar fenômenos sem interferências externas. O vírus é inerte fora do seu hospedeiro. Objetos são sempre sociais e não existem sem vínculos. A tecnologia, como o vírus, só existe associada. (LEMOS, 2021, p. 21)

Esse trecho é parte do livro “A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital”, uma coletânea de textos que permite a reflexão sobre a atualidade, sem que seja necessário conhecimento em diversas áreas para que se compreendam as discussões. O fato é que a tecnologia nos acompanha desde os mais remotos tempos. Quando falamos sobre atuar na presença das tecnologias, estamos afirmando que não há forma de nos distanciarmos dela.

A associação, citada por Lemos (2021), está nos diferentes campos da vida cotidiana e, aqui, falamos de todas as tecnologias. No caso específico das TDIC, também acreditamos que estamos expostos e associados a ela; por isso, atuamos **na presença** das tecnologias. Porém, atuar na presença das tecnologias não significa atuar **com as tecnologias**, pois é possível que as tecnologias estejam presentes, mas

que não façam parte do processo de ensino e aprendizagem. Tal ausência pode se dar por falta de formação, de interesse, de necessidade.

Dessa forma, entendemos que atuar **na presença** das tecnologias é inevitável. Atuar **com as** tecnologias é uma realidade que depende de inúmeros fatores que extrapolam a existência do professor. E, ainda, a atuação com as tecnologias é individualizada, pois está associada aos saberes de cada professor, às tecnologias que têm à disposição, aos alunos, ao conteúdo trabalhado, ao currículo estabelecido, enfim, a todo o contexto em que está inserido.

A coleta de dados, anterior à pandemia, já havia indicado um processo de autoformação. Em meio à pandemia, a formação tornou-se “obrigatória” para que se mantivessem as aulas. Assim, optamos por ouvir, novamente, os professores e, dessa vez, em meio ao contexto pandêmico. Para tanto, foi elaborado um novo instrumento de pesquisa, um questionário que indagou os professores sobre sua formação durante a pandemia.

3.1.3 Segundo instrumento – Questionário

Da mesma maneira como no primeiro instrumento, foi elaborado um questionário na plataforma “Formulários Google”, disponível no Apêndice 3. O novo questionário, composto de questões abertas, teve por objetivo investigar a formação dos professores da educação superior, no ano de 2020, para que pudessem dar continuidade às aulas durante a pandemia. Dentre as respostas que buscávamos, estava a de conhecer se houve suporte das instituições de ensino superior e como se deu; identificar o processo de formação e confirmar a hipótese de autoformação, levantada no primeiro instrumento.

Seguindo os mesmos passos realizados para o instrumento anterior, fizemos um estudo-piloto para verificar se as perguntas elaboradas atendiam ao objetivo da pesquisa. O questionário foi enviado para cinco professores da Educação Superior que lecionam ou lecionaram para o curso de Letras, mas que não faziam parte da amostra. Foram recebidas as respostas de três professores que, ao serem analisadas, deram um resultado esperado para os objetivos da pesquisa. Os professores apontaram que o tempo médio de resposta foi de 20-25 minutos e não houve indicação

de perguntas dúbias ou de difícil compreensão. Assim, passamos para a etapa de envio do questionário. Como no primeiro questionário, todas as respostas do estudo-piloto foram descartadas por não fazer parte da pesquisa, servindo apenas para a validação do instrumento.

O instrumento de avaliação foi enviado por *e-mail*, disponível no Apêndice 4, para 23 (vinte e três) professores, que haviam respondido o instrumento anterior e afirmaram que tiveram formação para o uso de tecnologias. Foi excluída uma professora que disse não ter interesse pelo tema e que a estrutura da instituição mais atrapalha do que ajuda. Dos vinte e três professores convidados, cinco professores responderam ao questionário (PROFESSORA 3, PROFESSOR 5, PROFESSORA 18, PROFESSORA 20 e PROFESSORA 7).

Dadas as hipóteses apresentadas e as lacunas identificadas nos dois instrumentos de avaliação, optou-se por utilizar mais um instrumento de investigação que nos permitiria indagar os docentes de forma que pudessem expor suas opiniões sobre o tema, pois acreditamos que, em todos os processos de formação, o propósito e o significado da formação precisam ser claros para os docentes. Assim, para que saibamos o propósito e o significado, é necessário ouvi-los.

3.1.4 Terceiro instrumento – Entrevista *on-line*

No procedimento da pesquisa antes da realização da qualificação da tese, tinha-se a ideia inicial de realizar um grupo focal com os professores sujeitos de pesquisa. Essa opção foi escolhida porque pensava-se na ideia de integração entre os participantes da pesquisa e não uma ação isolada entre pesquisadora e participante.

Quando a qualificação foi realizada, período em que a imunização com vacina contra a Covid-19 já tinha se expandido, imaginava-se que, em pouco tempo, todas as IES voltariam com as aulas presenciais. Porém, a volta foi gradativa e cada instituição, seguindo o seu calendário, teve uma data de retorno diferente. Como o intuito era também obter informações sobre o uso de tecnologias no retorno às atividades presenciais, entendemos que seria complexo obter as informações individualizadas que necessitávamos para o andamento da pesquisa em um grupo focal. Diante disso, optou-se pela entrevista como terceiro instrumento de pesquisa.

A escolha da entrevista se deu também porque esse instrumento possibilita o aprofundamento de informações obtidas em outras técnicas (LÜDKE; ANDRÉ, 2020), o que satisfaz a necessidade da presente pesquisa, já que a entrevista permite esclarecer lacunas deixadas pelos questionários anteriormente aplicados. Outro fator determinante para a escolha da entrevista é a possibilidade de interação criada pelo instrumento. De acordo com Lüdke e André (2020, p. 39),

o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida que em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

O fluir das informações é uma das grandes vantagens da entrevista em uma pesquisa qualitativa, visto que se pode obter dados sobre determinadas situações que não são de conhecimento do pesquisador. Esses dados podem contribuir para a compreensão de fatos e para o surgimento de novos questionamentos.

Dentre os tipos de entrevistas conhecidos, optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada, que Giglione e Matalon (2005) denominam de semidirectiva. Esse tipo de entrevista, do ponto de vista dos autores, tem um esquema definido, mas a ordem em que as perguntas são apresentadas não é fixa; sendo assim, o entrevistado pode abordar temas acerca dos quais ainda seria questionado.

Desse modo, foi elaborado um roteiro para a entrevista, disposto no Apêndice 5, considerando os objetivos dessa etapa, mas organizado de modo a não ter mudanças bruscas de assunto para a permanência da fluidez de fala do entrevistado, conforme mencionado por Lüdke e André (2020).

A primeira pergunta era determinante para a adequação das perguntas do roteiro durante a entrevista. Considerando que cada IES organizou o seu calendário acadêmico e a forma como as aulas se realizariam, essa pergunta buscava informações sobre o retorno às atividades presenciais: **“O professor retornou para as aulas presenciais? Quando?”** A partir da resposta recebida, eram realizados os próximos questionamentos. Por exemplo, uma das perguntas tinha por objetivo saber se, no retorno ao presencial, o professor mudou as suas práticas no que diz respeito ao uso das tecnologias e quais as tecnologias usadas durante a pandemia foram mantidas no retorno ao presencial. No caso de o professor dizer que não havia retornado ao presencial, a pergunta era adaptada para o campo da hipótese,

buscando saber quais eram as intenções do professor, o que ele imaginava que seria diferente.

Ao longo de toda a entrevista, buscou-se manter o foco nas perguntas que contribuiriam para atingir nossos objetivos, porém, o direito dado ao entrevistado de responder ou não qualquer uma das perguntas poderia significar o encerramento da conversa antes que todas as perguntas fossem realizadas. Em perguntas que ficassem sem resposta por decisão do entrevistado em não respondê-las, seria necessário que o pesquisador as reformulasse para se aproximar do entrevistado.

Em contrapartida à negação em responder alguns questionamentos, existe a possibilidade de o entrevistado abordar situações e temas não imaginados pelo pesquisador. Nesse caso, cabe ao pesquisador a análise rápida da importância da informação recebida e se há outros questionamentos a serem feitos a partir de tal declaração. É possível, ainda, que o entrevistado antecipe respostas a outras perguntas que estão no roteiro. Por isso, o pesquisador precisa estar atento à flexibilidade do seu roteiro.

O convite para participar dessa etapa foi enviado por *e-mail* aos cinco professores respondentes do segundo questionário. Após três semanas e diferentes tentativas de contato, apenas dois professores se dispuseram a ser entrevistados: o Professor 5 e a Professora 18.

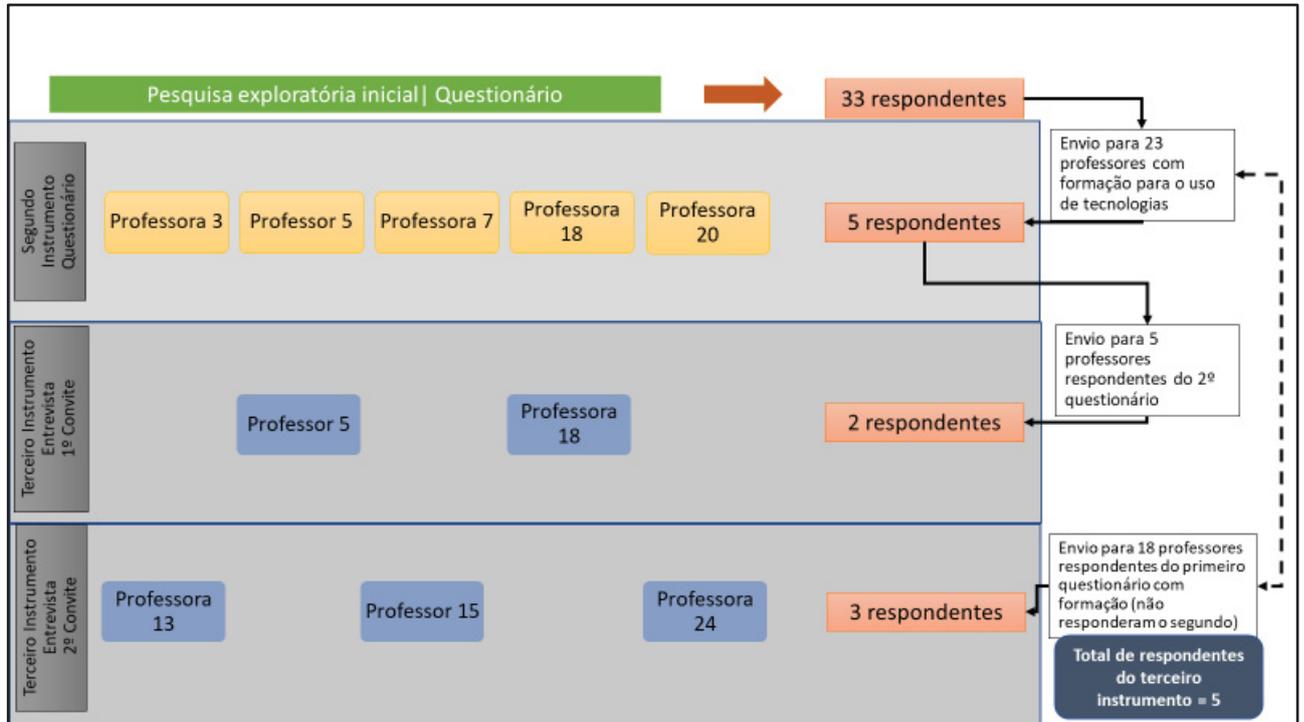
Em virtude do baixo retorno dos participantes, conforme mencionado no início deste capítulo, revistei os instrumentos anteriores e, após, analisar as perguntas realizadas e as respostas, concluí que poderia convidar os outros 18 (dezoito) professores que afirmaram na pesquisa exploratória inicial que tinham formação para o uso de tecnologias, mas que não responderam o segundo questionário.

Assim, convidei, por *e-mail*, os dezoito professores e obtive a resposta de três deles: Professora 24, Professor 15 e Professora 13, que foram entrevistados a partir de um roteiro, presente no Apêndice 6, que mesclava o segundo questionário e o roteiro respondido pelos professores 5 e 18.

Cabe ressaltar que, ainda que se tenha adaptado o roteiro para a inclusão das perguntas do questionário, tem-se a ciência de que são perguntas realizadas em contextos diferentes e essa diferença foi considerada durante a análise dos dados. Os professores 5 e 18 responderam as questões do segundo questionário em um momento que ainda não havia perspectiva de retorno às atividades presenciais e os professores 13, 15 e 24 responderam todas as questões quando já havia acontecido

o retorno às aulas presenciais, porém, cada um dos professores de uma instituição diferente e com retornos diferentes.

FIGURA 7 – REPRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: a autora.

Cada professor foi entrevistado de acordo com a sua disponibilidade. Todas as entrevistas foram realizadas pelo *Google Meet*, gravadas com autorização dos participantes e salvas em disco físico para segurança dos dados.

Antes de iniciar a entrevista, foi lido para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que apresentou o tema geral da pesquisa, os objetivos, os direitos enquanto participante, como o direito garantido de não responder alguma pergunta ou, ainda, parar a entrevista a qualquer momento. Também foram apresentadas as questões éticas e garantido o sigilo em relação à identidade. Após o aceite, foi iniciada a entrevista. Após cada entrevista, foi realizada a transcrição na íntegra de todo o conteúdo para posterior análise.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados na pesquisa qualitativa, de acordo com Creswell (2014), envolve diferentes etapas representadas como em um espiral. As fases da análise, poderiam ser assim identificadas: leitura da base de dados, codificação e organização, representação dos dados, formulação da interpretação e relatório da pesquisa. Ressalta-se que, embora haja algumas definições sobre as etapas, não é possível delimitá-las rigorosamente, já que se pode realizar mais de uma fase ao mesmo tempo e refazer etapas, conforme a necessidade da pesquisa.

Antes de iniciar a análise, convém lembrar que em nenhum momento foi apresentado um conceito de tecnologia aos professores. Essa opção foi realizada com intuito de verificar as indicações que os professores fariam sobre o uso da tecnologia sem que tivessem sido direcionados para um tipo específico de tecnologia.

Entretanto, é necessário que apresentemos o conceito-base de tecnologia adotado nesta pesquisa. Bertoldo e Mill (2018) definem:

Tecnologia é habilidade, conhecimento e objetos (meios e procedimentos racionais) que ampliam a capacidade do homem de manipular e transformar o mundo em que vive. Tecnologia é destreza, astúcia e habilidade prática racional, possibilitada pelo conhecimento que permite ao homem criar os objetos (meios, ferramentas, procedimentos, sistemas e artefatos) necessários à organização, à manipulação e à transformação de matéria, energia e informação segundo sua intenção e seu objetivo. [...] Tecnologia é conhecimento, ou seja, é modelo ou projeto que preexiste no intelecto do artesão e que pode ser avaliado pela adequação das soluções alcançadas. Concerne ao inventar de que modo vem a ser o que não existia e, atento, a demanda do usuário e à exigência do contexto, é o estudar (teorizar) a matéria e a forma que, expressas pelo projeto e pelo desenho (seu momento mais acabado), tornam possível fazer, produzir e fabricar de que modo vem a ser (p. 596-597).

No que diz respeito à educação, podemos associar a tecnologia às diferentes formas pelas quais o conhecimento é aplicado pelo homem para atingir um objetivo, no caso da educação, a eficácia do projeto de ensino.

A partir do conceito de tecnologia, adotamos para esta pesquisa a definição de tecnologias da educação, mencionada por Brito e Purificação (2015, p. 56): “tecnologias na educação são todos os artefatos que fazem parte da realidade de muitas escolas do nosso país e que são utilizados no processo de ensino-aprendizagem.”

Sendo assim, conforme indicam Silva e Brito (2020, p. 314),

afirma-se que o quadro negro, o rádio e a televisão, quando usados no processo de ensino-aprendizagem, são tecnologias educacionais, porém, ainda que esses e vários outros recursos sejam usados na prática pedagógica do docente ressalta-se que a presença deles durante as aulas não garantem a eficácia do processo, mudança metodológica, tão pouco um avanço ou melhoria no ensino.

Partimos do pressuposto de que a inserção das TDIC nas aulas não significa mudança metodológica, mas que a inserção atrelada a uma formação eficaz pode resultar em mudança e melhoria no ensino. Para compreender o processo formativo dos professores, foi realizada a pesquisa exploratória inicial.

4.1 A PESQUISA EXPLORATÓRIA INICIAL: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE LETRAS

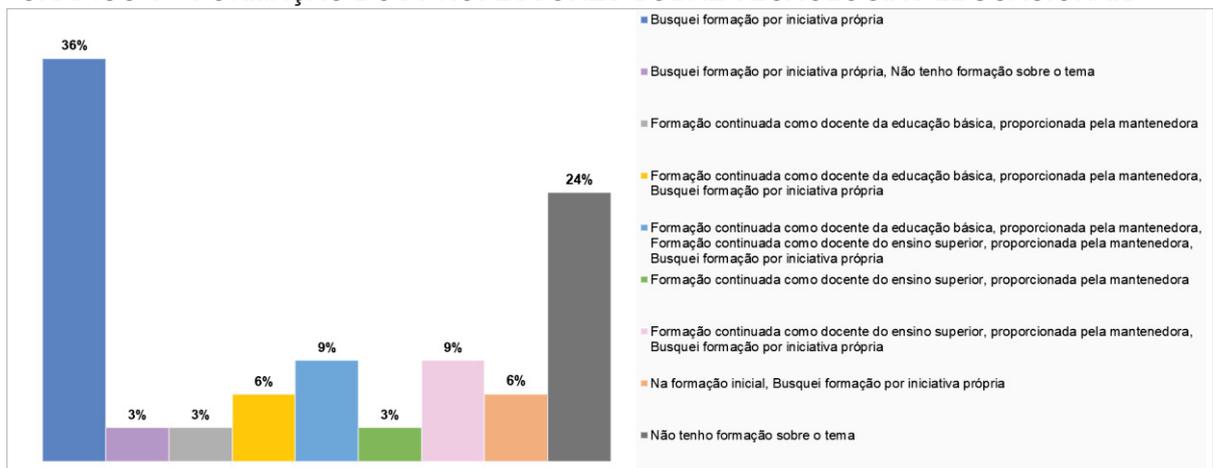
Para contextualização da análise, vale lembrar que o questionário foi aplicado no ano de 2019. A primeira etapa do questionário tinha por objetivo conhecer o perfil dos respondentes. Teve como resultado que 32 dos respondentes são formados em Letras e um é formado em Pedagogia. No que diz respeito à maior titulação, 66% são doutores, 31% são mestres e 3% são especialistas. Já em relação à categoria administrativa das instituições a que os docentes estão vinculados, os dados indicaram que 45% atuam apenas em instituições públicas estaduais, 48% são professores em instituição pública federal, 3% são professores da rede privada e 3% atuam nas três categorias: estadual, federal e privada.

O questionário perguntava, ainda, sobre qual a habilitação do curso em que o respondente é docente e quais as disciplinas ministradas. Considerando que a maioria dos cursos de Letras, mencionados nos Quadros 2 e 3, têm dupla habilitação, há professores que atuam no curso de Letras lecionando disciplinas ligadas a um segundo idioma que, também, responderam ao questionário, não se restringindo, dessa forma, aos docentes do curso de Letras com habilitação em língua portuguesa. Sendo assim, optou-se por realizar esse estudo exploratório considerando todos os professores respondentes.

O segundo item do questionário buscava conhecer a formação dos docentes sobre o tema tecnologia na educação. O primeiro questionamento feito aos professores foi: **Falando sobre tecnologias educacionais, quando se deu a sua formação sobre o tema?** Os respondentes podiam, nesta questão, escolher mais de uma alternativa dentre as que foram apresentadas, pois, considerou-se que a formação poderia ter ocorrido de diferentes formas. No Gráfico 1, estão apresentadas as combinações de respostas obtidas a partir dessa pergunta.

Um dos casos foi considerado como uma discrepância, talvez pela interpretação do docente em relação à pergunta, mas que não impactou o andamento da pesquisa. Ao ser perguntado sobre a formação, o docente afirma não ter formação, mas diz ter buscado formação por iniciativa própria. Nesse caso específico, tem-se a hipótese de que o docente tenha mencionado não ter formação proporcionada pela instituição onde leciona ou na formação inicial ou, ainda, não considere a sua busca por iniciativa própria como formação, talvez, por ter ocorrido no ensino não formal.

GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS



FONTE: a autora (2020).

Como pôde ser visto, 24% (vinte e quatro) dos professores disseram não ter formação sobre tecnologias educacionais; em contrapartida, o número de professores que buscaram formação por iniciativa própria é o que se destaca entre os dados: 36% (trinta e seis).

Considerando o número de professores que buscaram formação por iniciativa própria, passamos a considerar a hipótese de que a formação dos professores da

educação superior ocorra, de forma mais efetiva, por meio de um processo de autoformação.

Neste caso, buscamos os conceitos de autoformação na literatura. Cerny e Quartiero apresentam, no dicionário organizado por Daniel Mill (2018, p. 63), a seguinte definição: “conceitualmente, a noção de autoformação refere-se ao processo de aprendizagem em que o aprendente controla o percurso formativo, sendo responsável pela aprendizagem pessoal.” As autoras discutem o conceito de Knowles (1986) de “aprendizagem dirigida”, por meio da qual os indivíduos buscam a sua formação por iniciativa própria, diagnosticando as suas necessidades.

No mesmo verbete, as autoras também citam Moura (1997), que faz quatro constatações para o que ele também chama de estudo autodirigido. Destacam-se aqui duas delas:

2) o desenvolvimento do projeto de aprendizagem é dependente das circunstâncias do contexto; [...] 4) o processo de aprendizagem é marcado por oscilações devido a acontecimentos inesperados (problemas de saúde mudanças no trabalho, relacionamento familiar, falta de tempo) que podem modificar ou encerrar a autoformação. (*apud* CERNY E QUARTIERO, 2018, p. 64)

Considerando que o instrumento aplicado tratava de uma pesquisa exploratória, cujo objetivo era conhecer a formação de professores e apontar caminhos para a continuidade da pesquisa, entende-se que um caminho a ser seguido é o da autoformação.

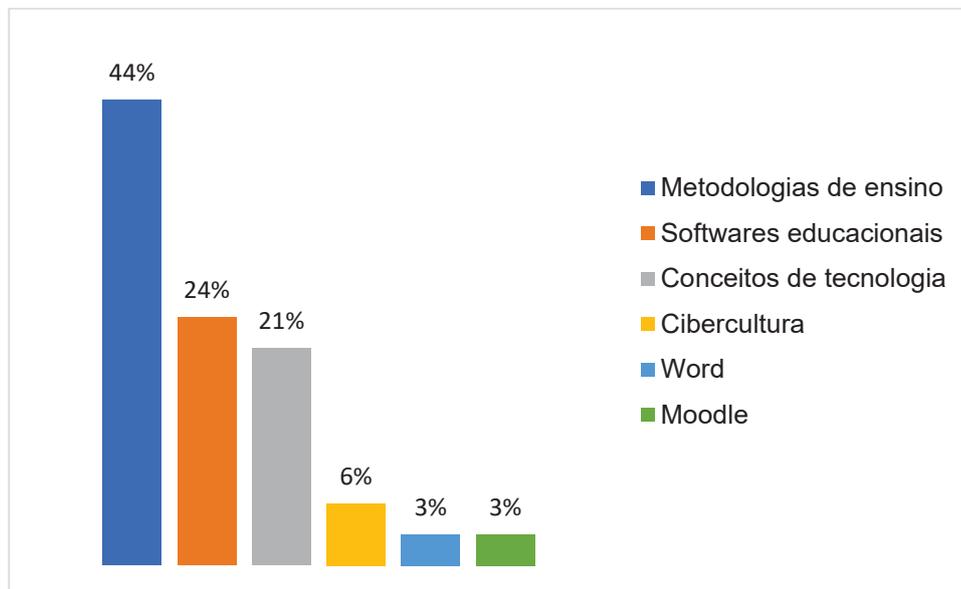
Como a ideia de autoformação é uma hipótese levantada com base no primeiro instrumento e não havia sido cogitada anteriormente à elaboração do questionário, não há, ao longo desta pesquisa exploratória, questões que tenham sido pensadas para a discussão da autoformação. Diante disso, nessa etapa, já se considera e se prevê a necessidade de um novo instrumento de pesquisa que possibilite confirmar a hipótese de um processo de autoformação e como ele tem ocorrido dentre os professores da educação superior, no que diz respeito ao ensino mediado pelas TDIC.

A próxima pergunta foi direcionada aos professores que afirmaram ter uma formação para o uso de tecnologias: **Caso tenha participado de cursos de formação sobre tecnologias educacionais, quais foram as temáticas**

abordadas? (admite mais de uma resposta). Foram apresentadas alternativas para que os professores escolhessem Conceitos de tecnologia; Cibercultura; Metodologias de ensino; Softwares educacionais. Caso o tema da formação não estivesse relacionado a nenhum dos itens sugeridos, os professores tinham a opção “outro” para escrever a temática.

Dos professores que participaram de cursos de formação, a temática mais abordada, de acordo com os respondentes, foi **metodologia de ensino**, seguido de **softwares educacionais** e **conceitos de tecnologia**, conforme pode ser visto no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – TEMAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



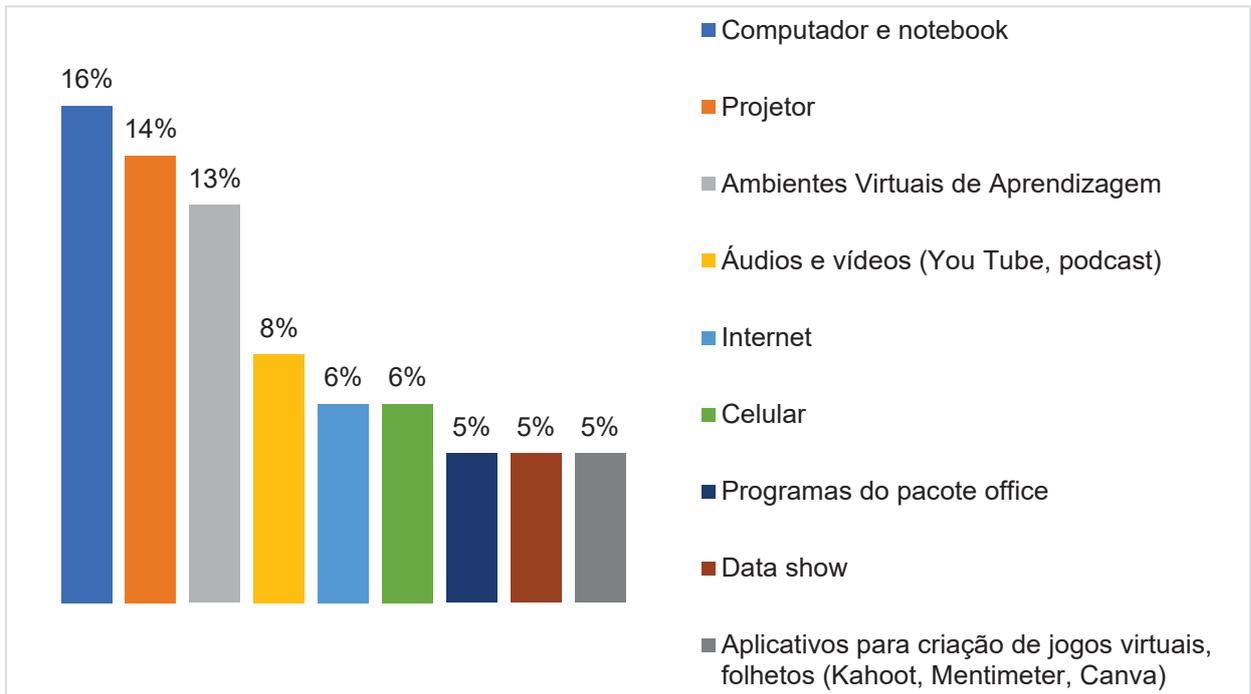
FONTE: a autora (2022).

Considerando que a metodologia é a principal temática abordada nas formações das quais participaram os respondentes, é necessário que se compare, por exemplo, se há uma indicação de mudança metodológica com o uso de tais tecnologias no processo de ensino. Essa comparação dos dados do Gráfico 2 será realizada com os dados obtidos no próximo item, composto de questões abertas.

No último item da pesquisa, os professores foram inqueridos sobre a sua prática pedagógica no curso de Letras. Nesse item, todas as questões eram abertas. A primeira pergunta trazia o seguinte questionamento: **Nas suas aulas no curso de Letras, você utiliza algum tipo de tecnologia? Qual(is) e com qual frequência?**

As indicações são as que se apresentam no Gráfico 3:

GRÁFICO 3 – TECNOLOGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES



FONTE: a autora (2022)

Conforme foi apresentado no Gráfico 3, os professores indicaram que as tecnologias mais usadas são o computador/*notebook* e o projetor. A maioria dos professores não apresentou a frequência com que usam tais equipamentos. Os que responderam, disseram fazer uso com frequência. As informações do gráfico foram compostas com as respostas dadas pelos professores, porém, sabe-se que as indicações de alguns professores estão atreladas ao computador ou celular. Os programas do pacote Office, por exemplo, estão atrelados ao uso do computador, como o Data Show, o AVA, o *Kahoot*, que dependem de computador, celular etc., assim, os percentuais poderiam ser diferentes, mas o computador ainda teria o maior percentual.

Na análise da resposta a essa questão, verificou-se que os professores que afirmaram não ter formação sobre o tema tecnologia fazem uso das tecnologias em sala de aula; uso que é motivado, na maioria das vezes, pela praticidade que tais tecnologias oferecem. A praticidade citada pelos professores se assemelha à primeira etapa de um processo de apropriação pedagógica, conforme Moran (2012). Para o autor, existem etapas da “aprendizagem tecnológica”.

O início desse processo é a implantação de tecnologias, que começa na definição de quais tecnologias são necessárias em cada instituição. Depois, passa-se para o processo de aquisição de tais tecnologias e, por último, tem-se o domínio técnico-pedagógico, que significa saber usar as tecnologias na melhoria, dentre outras questões, do processo de ensino e de aprendizagem.

há um tempo grande entre conhecer utilizar e modificar processos. Para que uma instituição avance na utilização inovadora das tecnologias na educação, é fundamental a capacitação de docentes, funcionários e alunos no domínio técnico e pedagógico. (MORAN, 2012, p. 90)

Após a implantação das tecnologias na instituição, inicia-se o processo de apropriação pedagógica, que foi dividido por Moran (2012, p. 91-93) em três etapas.

Primeira etapa – Tecnologias para fazer melhor o mesmo: consiste em utilizar as tecnologias para a melhoria do que já era feito sem a presença das tecnologias, tornando os processos mais rápidos, fáceis, práticos. Nessa etapa, pode-se incluir o uso de programas de edição de texto, apresentação de *slides*, internet etc.

Segunda etapa – Tecnologias para mudanças parciais: os professores começam a apresentar algumas atividades que extrapolam o ambiente de sala de aula presencial. Há a divulgação de materiais produzidos por docentes e alunos, mas o foco é a centralidade no professor; não há uma mudança de currículo; as atividades diferenciadas continuam a ser complementares, extracurriculares.

Terceira etapa – Tecnologias para mudanças inovadoras: há uma mudança mais significativa, pois há a flexibilização do currículo, da gestão do ensino. O processo deixa de ser totalmente presencial, as atividades *on-line* se tornam constantes; o semipresencial tem mais espaço que o presencial.

Ainda segundo Moran (2012, p. 93), as universidades demoram “em assumir modelos pedagógicos inovadores”. Ressaltamos aqui que a fala do autor data de 2012 e que, mesmo durante a pandemia, em 2021, momento sem atividades presenciais, não se chegou à terceira etapa citada.

Como modelos inovadores, o autor cita a utilização das tecnologias para a flexibilização do currículo e para a gestão do ensino e aprendizagem. Nesse modelo inovador, proposto pelo autor, o ensino presencial teria atividades complementares

realizadas a distância; a presencialidade seria o momento de início e término dos processos de aprendizagem.

No que diz respeito à possibilidade de flexibilização do currículo, ressalta-se que esta pesquisa não tem como base a ideia de um currículo neutro; corroboramos a ideia de Nogueira (2019, p. 122), que considera o currículo como

um território repleto de contradições e conflitos, ligado - ou até mesmo entrelaçado - às estruturas econômicas, políticas e sociais; sua organização deriva de um processo de seleção cultural particular que reflete os interesses de grupos específicos na sociedade.

Nessa perspectiva, entendemos que o uso das tecnologias no contexto educacional também não é neutro. Está diretamente ligado às questões políticas, econômicas e sociais, que englobam a inclusão/exclusão digital de alunos e professores, a escolha da infraestrutura adquirida e inserida na escola e como será o processo de compra de equipamentos, a formação dos professores, o *marketing* realizado em cada proposta, entre vários outros aspectos que poderiam ser aqui listados.

Entende-se também que a inovação não pode ser medida pela totalização de atividades não presenciais, é necessário considerar o aproveitamento das possibilidades presentes no contexto da cibercultura e a reflexão crítica sobre diferentes formas de acesso e os conteúdos que podem ser acessados. O ciberespaço, ao pensarmos em inovação, permite o conhecer e conectar outras pessoas que não compartilham o mesmo espaço físico é possível acessar as ideias e contextos do outro geograficamente distantes. De acordo com Belloni (2005) a integração das TIC à educação precisa considerar as TIC como objeto de estudo e como ferramenta:

Como ferramenta, o meio técnico é um instrumento didático e pedagógico, a serviço do professor e do aluno naquele processo. Como objeto de estudo, ele é uma oportunidade de formação do usuário crítico, competente e criativo, tanto para o estudante quanto para o professor (BELLONI, 2005, p. 192)

A formação deste usuário crítico, seja professor ou aluno, perpassa pelas discussões que vão desde a inclusão e exclusão digital a produção de conteúdo, qualidade de produção e análise crítica do que se acessa e do que se produz e a

forma como tal produção pode trabalhar para reduzir desigualdades e não promovê-la.

Ainda no que diz respeito ao currículo, consideramos a necessidade de um processo de integração curricular com as TIC que promova a flexibilidade pedagógica que, de acordo com Mill (2014), é constituída por, pelo menos, três elementos: o espaço (lugar), o tempo (horário) e o currículo (organização da matriz curricular). Considerando esses elementos na modalidade presencial, investigada nesta pesquisa, sabe-se que a modalidade prevê que o espaço seja o mesmo para estudantes e professores e que o tempo seja síncrono, porém, no que diz respeito ao currículo, entende-se que ele vai muito além da matriz curricular. Temos o currículo formal, prescrito nas diferentes diretrizes; o currículo real, prescrito nas instituições; e o currículo oculto, que diz respeito ao que está para além dos registros. Nesse currículo, encontramos a permeabilidade tecnológica, os aprendizados e as organizações do processo de ensino, permitidos pela tecnologia.

Para Ilabaca (2003, p. 53), a

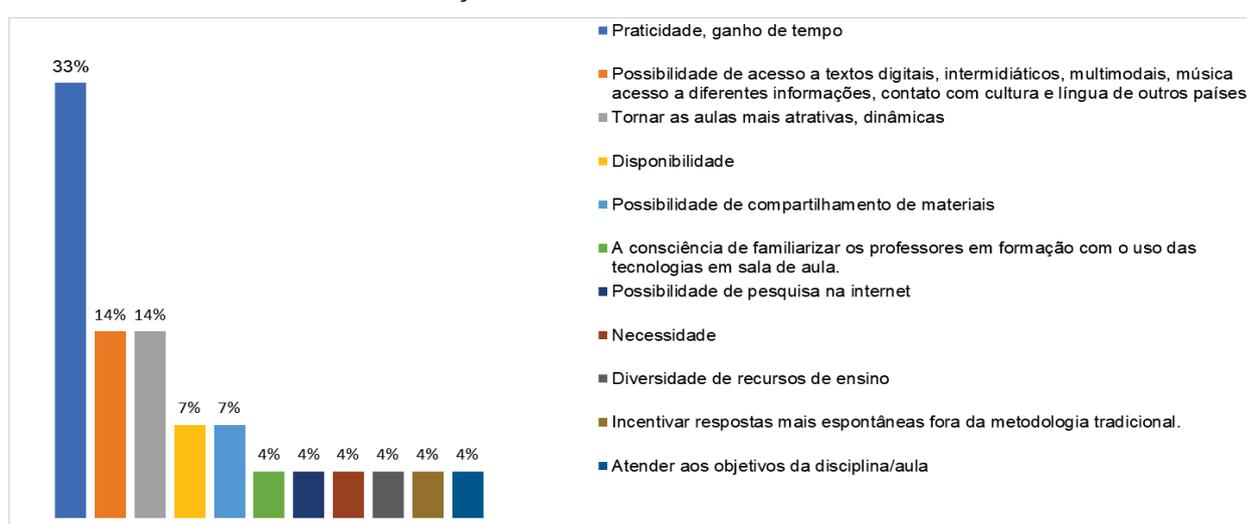
integração curricular das TIC é o processo de fazê-las inteiramente parte do currículo, como parte de um todo, permeando os princípios educativos e a didática que compõem a engrenagem do aprendizado. Isso, fundamentalmente implica o uso harmônico e funcional para um propósito de aprender específico para um domínio ou uma disciplina curricular. (tradução nossa)

A integração das TIC ao currículo depende de todos os atores envolvidos no processo de aprendizado. Pensando especificamente nos professores, podemos relacionar o sucesso da integração atrelada à teoria TPACK, de Herring, Koehler e Mishra (2016), pois, a partir do momento em que o professor, elemento essencial de todo o processo, tiver o domínio dos diferentes conhecimentos (de conteúdo, pedagógico e tecnológico), a integração será mais facilmente atingida.

De acordo com Ilabaca (2003, p. 55), há três níveis para chegar à integração das tecnologias com o currículo. O primeiro nível para a integração das tecnologias ao currículo, traduzido como *preparação*, indica que é necessário conhecer as TIC, vencer o medo e compreender as suas possibilidades. O segundo nível, o *uso*, diz respeito ao conhecimento das tecnologias e seu uso em diferentes áreas, porém, sem que se reconheça o propósito curricular. E o último nível é a *integração* em que as TIC são incorporadas para um fim educacional específico, com propósito reconhecido.

Retomando a análise da pesquisa exploratória, a praticidade foi o motivo mais indicado pelos professores para a escolha da metodologia. A pergunta realizada foi: **O que motivou a escolha da(s) tecnologia(s) que você utiliza na sua prática docente no curso de Letras?** Além da praticidade, os professores indicaram como principais motivos de uso a possibilidade de acesso a variados materiais, como textos intermediáticos e multimodais e para que as aulas sejam mais atrativas e dinâmicas, como pode ser visto no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 – MOTIVAÇÃO PARA A ESCOLHA DA TECNOLOGIA



FONTE: a autora (2022).

A possibilidade de acesso a textos é indicada em várias falas dos docentes, dado que corrobora a informação presente no Gráfico 4, em que os professores indicam o uso de *podcasts* e *Youtube*. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 46), ao falarem sobre os *podcasts* na educação, afirmam que o “os cursos de língua portuguesa e línguas estrangeiras são os mais indicados para começar a utilizar os *podcasts*, mas qualquer área de conhecimento é indicada para fazê-lo também.” O contexto de fala dos autores indica a produção de *podcast* como forma de aprofundamento, debate, porém, na maioria dos casos, os professores respondentes não têm considerado a possibilidade de produção de conteúdo sua e de seus alunos.

Novamente, podemos ver que o uso até então se restringe à primeira fase da apropriação pedagógica, citada por Moran (2012), pois, embora os professores tenham passado a utilizar as tecnologias, o uso é para fazer melhor o que já era feito, não há mudanças, apenas um apoio para o professor.

Dentre os professores que apresentam como motivo de uso das tecnologias o acesso a textos e áudios, apenas o professor 21 (P21) fala sobre vídeos e áudios produzidos pelos alunos:

A necessidade da agilidade interativa, o uso de material audiovisual produzido pelos alunos, a possibilidade de dar visibilidade às ações extensionistas (divulgação de materiais produzidos pelos alunos em campo de estágio).

Essa fala nos remete, ainda, à segunda etapa da apropriação pedagógica, pois, embora haja uma descentralização da figura do professor, e o aluno passa a ser visto também como um criador, a centralidade ainda está no que é presencial; o uso das TDIC é complementar, acessório.

Ainda sobre os motivos apresentados pelos professores para a escolha da tecnologia, tem-se a fala do professor 10, justificando que a motivação advém das “*demandas da sociedade atual, que incide no perfil dos alunos e de nós docentes*”. A demanda a que se refere o professor parece estar diretamente ligada às discussões propostas na introdução deste estudo, conforme Castells (1999), ao referir-se à penetrabilidade da tecnologia.

Essa incidência no perfil de professores e alunos é um dos motivadores desta pesquisa, pois, embora o professor não tenha explicitado quais são as demandas da sociedade que o levaram ao uso das tecnologias, como já mencionado, não há como refutar a presença delas em diversas áreas. Por isso, assume-se que

Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 12)

Na relação com o aprender, o professor 31 (P31) justifica a sua motivação da seguinte forma: “*A consciência de familiarizar os professores em formação com o uso das tecnologias em sala de aula*”. Dentre as motivações apresentadas, essa é a única que estabelece um vínculo com a formação de professores, nesse primeiro instrumento de coleta de dados.

Tardif (2014) fala sobre as experiências escolares e o aprender do ofício de professor. Segundo o autor, os anos que um estudante passa na escola fazem com

que ele saiba o que é ensino, o que é ser aluno, ou seja, é uma experiência formadora. Essa experiência, por si só, não forma professores, já que a formação de professores é um processo complexo, que envolve não só a observação do professorar durante as aulas, mas o aprendizado dos conteúdos específicos, pedagógicos, tecnológicos e da prática pedagógica e, em todos esses aprendizados, não se tem apenas o aluno observador em imersão, tem-se alunos e professores aliados em um processo de formação (MASETTO, 2012).

Ao confrontarmos a fala de Tardif (2014) com a fala do Professor 31, podemos compreender a preocupação do primeiro em buscar a familiarização do professor em formação com as tecnologias. Ainda que Tardif declare que a formação universitária não consegue transformar esse aluno, compreendemos que o processo de formação em um curso de licenciatura também é um período de imersão e se, ao longo dos anos de formação, esse professor em formação for exposto a novas práticas, a novas experiências de ser aluno e do que é ensino, para além dos conteúdos disciplinarizados, é possível que haja uma transformação a partir da imersão na “aprendizagem do ofício de professor” (TARDIF, 2014, p. 20).

A fala do P31 vai ao encontro das Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (2015), que indicam a necessidade de se formar profissionais que façam uso das TIC de forma a aprimorar a prática pedagógica. As diretrizes apontam, ainda, a importância de se atrelar a formação de professores aos documentos norteadores da Educação Básica – neste momento, a BNCC, que indica que a tecnologia deve ser trabalhada de modo transversal no currículo.

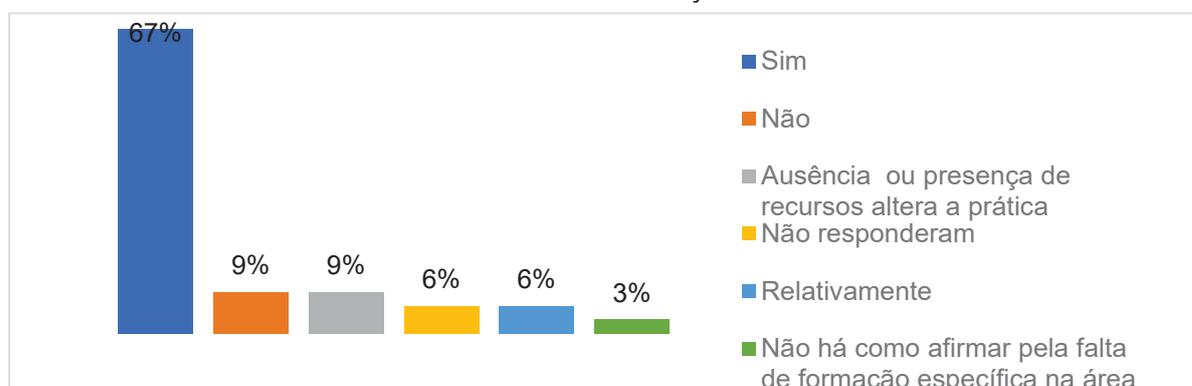
O mesmo professor respondente afirma, na pergunta subsequente do questionário, que o uso da tecnologia não modificou a sua prática ou a sua metodologia nas aulas do curso de Letras, mas que a formação recebida nos cursos dos quais participou *“Tornaram as aulas mais dinâmicas e interessantes. E também acaba naturalizando o uso destas no que diz respeito aos professores em formação”*. Novamente, a formação inicial de professores é apresentada como uma preocupação no que tange ao uso das tecnologias.

Um outro dado que se apresenta na questão, com representatividade de 7%, é a possibilidade de compartilhamento de materiais, pois os docentes reconhecem a funcionalidade de *drives* e até mesmo de AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) como “cabides” de textos (KENSKI, 2013, p. 70) ou uma forma de substituir as pastas numeradas que costumavam ficar no xerox. A motivação, nesse caso, ainda está na

primeira etapa da apropriação pedagógica das tecnologias (MORAN, 2012), pois esses aparatos facilitam, mas não mudam a prática. Ainda, de acordo com Kenski (2015, p. 433), “a nova cultura da sociedade da informação passa ao largo dos cursos e das aulas (presenciais e a distância) no ensino superior.”

Em continuidade à análise das respostas do questionário, apresenta-se, no Gráfico 5, o panorama das respostas ao seguinte questionamento “**A presença ou ausência dessa(s) tecnologia(s) modifica a sua prática ou demanda uma mudança metodológica durante as aulas no curso de Letras?**”

GRÁFICO 5 – A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DESSA(S) TECNOLOGIA(S) MODIFICA A SUA PRÁTICA OU DEMANDA UMA MUDANÇA NA METODOLOGIA?



FONTE: a autora (2022).

Nesse quesito, percebe-se que, ao elaborar o questionário, a pergunta deveria solicitar que o professor apresentasse uma justificativa para tal resposta. A ausência desse questionamento não foi percebida pela pesquisadora na elaboração do instrumento, nem no teste-piloto realizado, pois, os respondentes do pré-teste apresentaram sua justificativa, mesmo não tendo sido solicitada.

Dentre os professores que apresentaram justificativa, a maior parcela afirmou que a prática é alterada, mas a metodologia não. As mudanças na prática, em sua maioria, estão ligadas ao acesso a textos e a materiais. Assim como na análise do resultado da questão anterior, em que foram questionados sobre a motivação para o uso das tecnologias, as respostas, em sua maioria, não foram além da primeira etapa da apropriação pedagógica. Aqui também pode ser percebido o uso das tecnologias para melhorar o que já era feito, isto é, a prática continua intacta, estanque; não houve uma reconfiguração do processo.

O próximo questionamento realizado foi: **Caso você tenha participado de cursos de formação sobre tecnologias educacionais, quais foram as contribuições para a sua prática docente no curso de Letras?**

Há professores que não participaram de cursos, como exposto no Gráfico 1, e daqueles que participaram, alguns não descreveram de forma clara a contribuição percebida; por isso, serão analisadas respostas pontuais dos docentes.

O professor 9 indica que a formação recebida foi na pós-graduação *stricto sensu*.

Meu contato teórico-metodológico com esse campo ocorreu, de fato, na pós-graduação, mais especificamente, em uma disciplina do doutorado. As minhas aulas, de alguma forma, refletem esse aprendizado que adquiri na referida disciplina, no que diz respeito ao uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas. **Após minha formação, comecei a usar as tecnologias de forma mais consciente, com objetivos bem delineados e, sobretudo, entendendo as ferramentas digitais como um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem e não apenas como algo para deixar as aulas 'mais dinâmicas'.** (grifo nosso) (P9)

A ideia de deixar as aulas mais dinâmicas, como apresenta o professor 9, é uma das motivações mais indicadas pelos professores respondentes, como pôde ser visto no Gráfico 4.

Entende-se que a necessidade de planejamento não se restringe a um projeto maior, como a implantação de um laboratório ou a inserção do uso de tecnologias educacionais no Projeto Pedagógico de Curso. Essa necessidade deve ser parte do planejamento do professor para sua disciplina. Esse planejamento inclui, por exemplo, a escolha da tecnologia que melhor se adequa aos objetivos que ele tem para aquela disciplina ou conteúdo.

Em contraposição à fala do professor 9, verificam-se as falas dos professores 24 e 27, que declararam que as formações recebidas não contribuíram para a sua prática pedagógica. O professor 24, cuja formação se deu como docente na Educação Básica, promovida pela mantenedora, assim classifica a formação recebida: “As formações que tive foram básicas e não tratavam de tecnologias que pudessem me auxiliar no curso de Letras.”

O professor 27 buscou formação por iniciativa própria e não vê contribuições relevantes. Para ele, a formação propiciou contribuição mínima, quase irrelevante: aprendi a usar powerpoint e projetor.

Segundo Kenski (2013), a partir da metade dos anos 90, as instituições de ensino superior passaram a fazer investimentos em computadores e salas de videoconferências, com intuito de apresentar um ensino de qualidade, mas não houve uma preocupação com a formação dos professores de forma paralela à estruturação física das instituições. Cabe destacar que o investimento em infraestrutura buscado neste período não indica que antes da inserção das TDIC não houvesse qualidade, mas que as instituições acreditavam que a inserção de novas tecnologias poderia apresentar uma mudança qualitativa o que, a nosso ver, sem formação de professores e sem a análise do contexto em que estão inseridos, não passa de uma estratégia de divulgação de inovação desconectada da preocupação com o ensino. A pesquisa exploratória corrobora essa informação, pois apenas 21,2% dos respondentes disseram ter recebido formação continuada como docente da educação superior, proporcionada pela mantenedora. Isso ocorre, segundo Kenski, porque

o avanço tecnológico não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino, nas propostas curriculares e na formação dos professores universitários para a nova realidade educacional. Em muitos casos as IES iniciaram programas de capacitação para o uso dos novos equipamentos, mas as práticas pedagógicas permaneceram as mesmas ou retrocederam (2013, p. 70).

Os dados da pesquisa exploratória, que tinha por objetivos: saber qual a formação do professor do curso Letras para o uso de tecnologias; identificar quais tecnologias são utilizadas por esses professores; e verificar se os professores percebem mudanças metodológicas em suas práticas devido à formação recebida reforçam o que foi dito em 1996, por Martyn Wild. A classificação do autor, feita há quase trinta anos, e os dados mostram que, em 2019, quando foi realizada esta pesquisa exploratória, ainda havia instituições que não formavam os docentes ou que os cursos de formação ofertados não contribuíam para a prática, como foi visto nos relatos dos professores 24 e 27 e do professor 2, que respondeu dizendo que a contribuição foi “atualmente nenhuma”, o que nos remete a uma falha de método ou de significado. Para o autor, os cursos para professoras e professores em formação para tecnologias podem apresentar três tipos de falhas: a falha de propósito, a falha de método e a falha de significado.

A falha de propósito, para Wild (1996), está atrelada ao fato de os professores terem de aprender a usar o computador sem que seja discutido o porquê eles

precisam aprender e quão isso é importante. De certa forma, os computadores são impostos, eles estão ali e é necessário aprender a usá-los.

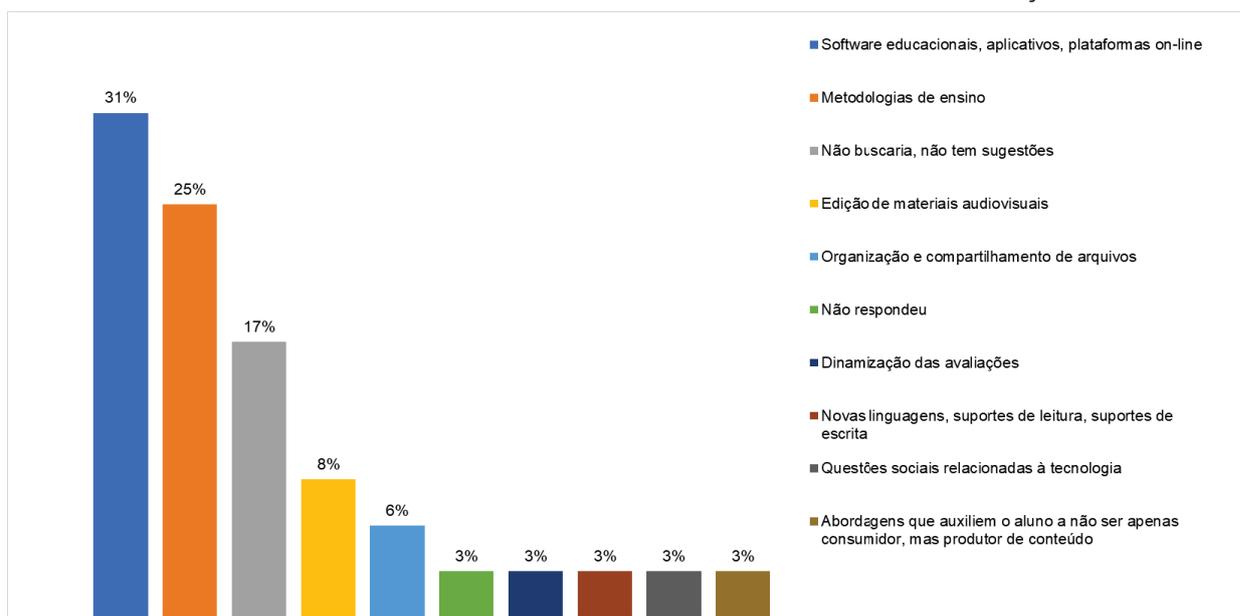
A falha de método, por sua vez, ocorre quando há uma tentativa de ensinar habilidades relacionadas à tecnologia, à informática, desconsiderando, nesse caso, as habilidades cognitivas. O autor usa como exemplo o *Word*: em um processador de texto, é mais importante que o professor proponha a solução de problemas, escrita colaborativa do que saber quantas caracteres o seu aluno digita em determinado espaço de tempo.

A última falha apresentada por Wild (1996) é a falha de significado. Ocorre quando os cursos estão baseados em um modelo tradicional deficitário, cuja intenção é instruir professores para o desenvolvimento de habilidades que eles não têm para o uso do computador. Nesse modelo, a busca é para uma formação instrumental que os insira em uma cultura tecnológica, sem que haja clareza de sentidos para o professor.

A última pergunta do questionário está justamente ligada ao interesse dos professores em cursos de formação que abordam o tema tecnologia. O seguinte questionamento foi feito aos professores: **Considerando a sua prática docente no curso de Letras, quais temas você buscaria em um curso de formação para o uso das tecnologias?**

Os professores indicaram que os temas de maior interesse são: *softwares* educacionais, aplicativos e plataformas *on-line* e metodologias de ensino. O número de professores que não buscaria ou não indicou um tema por não ter sugestões também foi alto. No Gráfico 6, pode-se ver a compilação do resultado das respostas.

GRÁFICO 6 – TEMAS DE INTERESSE PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO

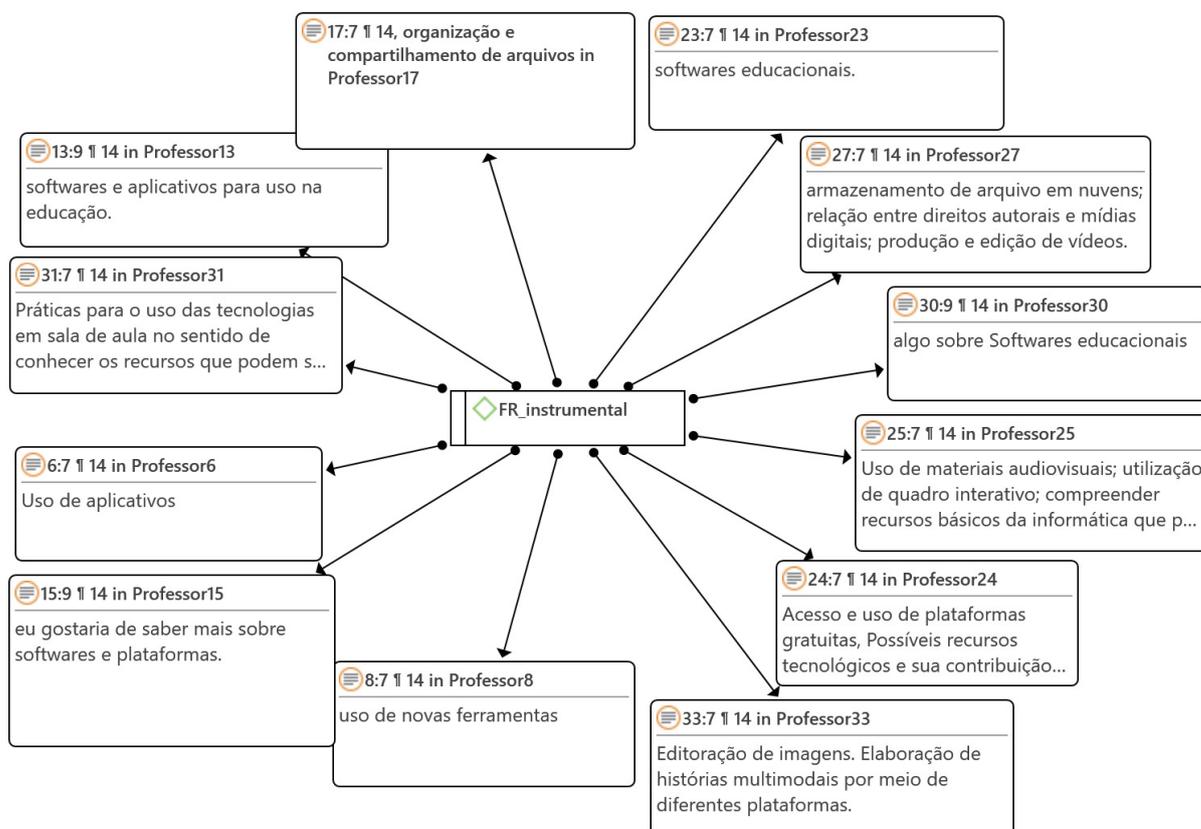


FONTE: a autora (2022).

Analisando as falas dos professores, percebe-se que, em 2019, a busca ainda era pelo conhecimento instrumental. A procura por *softwares*, de acordo com a fala dos professores, não está atrelada à metodologia, como pode ser visto na fala do professor 31 “Práticas para o uso das tecnologias em sala de aula no sentido de conhecer os recursos que podem ser utilizados para a elaboração das aulas”.

A fala desse professor é também percebida na de outros docentes, como pode ser visualizado na Figura 8.

FIGURA 8 – INTERESSES DOS PROFESSORES PARA CURSO DE FORMAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

De acordo com as respostas do questionário, enviado em 19 de agosto de 2019 e aberto até dia 19 de setembro do mesmo ano, a busca por cursos sobre compartilhamento de arquivos, edição e criação de vídeos também é indicada pelos professores, o que se enquadra em uma formação instrumental relacionada à tecnologia.

Dentre os professores participantes, três se destacaram no que diz respeito ao interesse por uma formação para além de uma formação só instrumental.

Além da questão operacional envolvendo inúmeras ferramentas existentes, acredito que há a necessidade de se discutir as questões sociais concernentes às tecnologias (seus usos, implicações, benefícios, riscos e/ou danos etc.). (P9)

Diferentes técnicas/abordagens para ensinar com as tecnologias, de forma a promover entre os alunos o uso qualificado dessas tecnologias para que consigam construir/produzir conhecimento ao invés de serem 'consumidores' de informações lançadas na rede, por exemplo. (P10)

Eu buscaria mais cursos sobre cibercultura, sobre ferramentas disponíveis para auxiliar na prática da sala de aula invertida, e sobre educação híbrida. Além dessas, eu buscaria saber mais sobre como acessar recursos e ferramentas disponíveis em sites de outras instituições de maneira a melhorar o aprendizado de meus alunos. (P12)

Percebemos, a partir da fala desses professores, que, embora se reconheça a necessidade do conhecimento técnico das ferramentas tecnológicas, existe uma preocupação com a prática docente, com o processo de ensino e aprendizagem.

Essa preocupação dos docentes também se estende aos alunos, tanto no que diz respeito à melhoria no aprendizado como em relação à necessidade de os alunos conhecerem as implicações no uso da tecnologia, bem como as possibilidades advindas do contexto da cibercultura, como a liberação do polo da emissão, segunda lei da cibercultura, exposta pelo professor 10.

Dentre os professores participantes, na resposta a esse questionamento, foi apontada a questão da infraestrutura nas instituições de ensino “Nenhuma. O acesso a computadores e internet na instituição é bastante precário, mais atrapalha que ajuda.” (P2)

Corroborando a informação, tem-se a fala do Professor 4: Que abordassem o tema ‘Como trabalhar com as novas tecnologias em sala de aula em um ambiente de trabalho que não oferece oportunidade de capacitação e recursos precários’.

Nesta pesquisa, temos a posição de que a presença de equipamentos nas instituições não garante uma mudança metodológica no processo de ensino, porém, a infraestrutura adequada é primordial nas instituições.

Retomando os objetivos da pesquisa exploratória que eram: saber qual a formação do professor do curso Letras para o uso de tecnologias; identificar quais tecnologias são utilizadas por esses professores; e verificar se os professores percebem mudanças metodológicas em suas práticas, devido à formação recebida, se recebida, chegamos às seguintes constatações:

- Os professores, em sua maioria, buscaram a formação por iniciativa própria, o que possibilita pensar sobre uma autoformação.
- As tecnologias mais usadas pelos professores são o computador/*notebook* e o projetor.
- Ainda que a metodologia seja um dos principais temas dos cursos realizados, ela não aparece atrelada à escolha da tecnologia.

- Não existe um consenso entre os professores sobre a contribuição dos cursos realizados para a prática de ensino mediada por tecnologia e com as tecnologias.

A finalização da análise dos dados coletados, na fase exploratória, apresentou alguns caminhos para a pesquisa, como a autoformação docente. Por se tratar de um termo que não havia sido pensado ao longo do doutorado optou-se pela busca das dissertações e teses já publicadas sobre o tema, conforme foi apresentado no primeiro capítulo.

Após a realização do estado da arte, retomou-se a pesquisa teórica sobre a formação de professores para que fosse possível compreender o conceito de autoformação. Nesse período, como já mencionado, eclodiu a pandemia de Covid-19 e, então, foi realizada a aplicação de um segundo instrumento de pesquisa, um novo questionário, cujo objetivo era o de saber se houve suporte das instituições de ensino superior e como isso se deu; identificar o processo de formação; e se haveria, como no instrumento anterior, indícios de processo de autoformação.

4.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Para iniciar a análise dos dois instrumentos de pesquisa, apresentamos, no Quadro 7, algumas informações sobre os professores que responderam o segundo e o terceiro instrumentos da pesquisa.

QUADRO 7 – INFORMAÇÕES GERAIS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DOS INSTRUMENTOS 2 E 3

	Etapas que participou	Área de concentração	Principal motivação para uso	Disciplinas que leciona	Principal dificuldade para o uso das tecnologias
Professora3	Pesquisa exploratória Questionário 1º ano da pandemia	Doutorado em Estudos da Linguagem	Praticidade, diversidade de recursos de ensino	Língua Inglesa, Estágio supervisionado	As principais dificuldades se relacionaram a busca de recursos didáticos para a transposição didática adequada à natureza das disciplinas (produção oral).
Professor5	Pesquisa exploratória Questionário 1º ano da pandemia Entrevista	Mestrado em Letras e Linguagem Sociedade	Praticidade (preparação de aulas e exposição), possibilidade de compartilhar materiais (Moodle) e trabalhar com gêneros multimodais (escrita,som,imagem...)	Componentes curriculares ligados à Linguística e ensino de Língua Portuguesa	Produzir aulas e atividades que garantissem interação efetiva com os estudantes; estudantes com muitas dificuldades de acesso (especialmente no formato online).
Professora7	Pesquisa exploratória Questionário 1º ano da pandemia	Doutorado em Educação e Tecnologia	Sua capacidade de atender aos objetivos da disciplina/aula, sua disponibilidade.	Fundamentos de Ensino de Língua Inglesa; Estágio Supervisionado em Língua Inglesa	A maior dificuldade foi o uso do Microsoft TEAMS no computador que tinha disponível. O planejamento foi mais tranquilo porque busquei orientações na internet como, por exemplo, no curso Blended and Online Learning Design UCL (University College London)
Professora13	Pesquisa exploratória Entrevista	Doutorado em Estudos da Linguagem	Interesse dos alunos, praticidade.	Linguística, Linguística Textual, Estudos do Texto e do Discurso, Sociolinguística	Ter interação dos estudantes nas aulas interativas
Professor15	Pesquisa exploratória Entrevista	Doutorado em Linguística	Praticidade	Linguística (Morfologia, Sintaxe, Semântica, Gramática)	Ter interação dos estudantes nas aulas interativas
Professora18	Pesquisa exploratória Questionário 1º ano da pandemia Entrevista	Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa	Minhas pesquisas sobre inadequação vocabular em redações escolares e sobre a Abordagem Lexical as quais tiveram início em 2015 quando realizei estágio pós doutoral.	História da Língua Portuguesa e Lexicologia da Língua Portuguesa	Não tive problema de planejamento, mas sim de execução pois não houve apoio tecnológico para quando algo falhasse. Ter interação dos estudantes
Professora20	Pesquisa exploratória Questionário 1º ano da pandemia	Mestrado em Letras	Tornar as aulas mais dinâmicas, incentivar respostas mais espontâneas fora da metodologia tradicional.	Literatura de Língua Inglesa e Língua Inglesa	Tive todas as dificuldades. Não sou da geração que lida com facilidade essa nova tecnologia.
Professora24	Pesquisa exploratória Entrevista	Doutorado em Estudos da Linguagem	A necessidade, mas minha formação e utilização de recursos tecnológicos é muito básica.	Língua Inglesa, Estágio, Prática de Ensino de Língua Inglesa	Ter interação dos estudantes nas aulas interativas

FONTE: a autora (2022).

Cabe destacarmos, como pôde ser visto no Quadro 7, que nem todos os professores participaram de todas as etapas da pesquisa. Os únicos que responderam a todos os instrumentos foram o Professor 5 e a Professora 18. A professora 13, o Professor 15 e a Professora 24 foram inqueridos durante a entrevista (último instrumento de coleta de dados) também sobre as perguntas do segundo questionário, mas será considerado o contexto para a análise das respostas. A Professora 3, a Professora 7 e a Professora 20 não participaram da etapa de entrevista. Ressalta-se, ainda, que a não participação dos professores em todas as etapas se deu por decisão deles; não foi um critério de exclusão da pesquisa.

As respostas obtidas foram exportadas para um documento em *Word* e, na sequência, inseridas no *software* ATLAS.ti. Para a análise foram usadas as versões 8.4.25 e 9.1.4.0. Um *software* de análise não faz análises do *corpus* de pesquisa. De acordo com Gibbs e Flick (2009), o uso de *softwares* de análise de dados qualitativos (SADQ) permite o registro e o acesso aos dados, porém, ainda que facilite o processo, a leitura e a reflexão são feitas pelo pesquisador. A opção de uso do *software* se deu pela praticidade de análise proporcionada, permitindo melhor visualização e comparação de documentos, além da possibilidade de organização visual e da criação de redes que facilitam a análise.

Faremos, agora, a análise das respostas obtidas e as relações estabelecidas entre elas e as teorias que embasam esta pesquisa. No que diz respeito ao segundo instrumento de pesquisa, realizado no primeiro ano da pandemia de Covid-19, convém relembrar os objetivos para o levantamento de dados:

- Verificar se houve apoio das instituições de ensino, no que diz respeito ao uso de tecnologias educacionais no período e, se recebido, identificar qual o tipo de apoio foi dado.
- Confirmar ou refutar, a partir da opinião docente, a constatação de a formação por uso de tecnologias se dar, principalmente, pela autoformação.
- Identificar qual a principal dificuldade encontrada pelos professores, durante a pandemia, para ministrar as aulas com as tecnologias.

Para o último instrumento²² de levantamento de dados, os objetivos eram os seguintes:

- Verificar se, durante a formação na pandemia, os conhecimentos foram suficientes para as necessidades apresentadas naquele momento.
- Identificar se, no retorno às atividades presenciais, os professores continuam ou pretendem continuar a fazer uso das tecnologias educacionais que conheceram durante a pandemia.
- Identificar se os professores, a partir das suas formações, conseguem aproximar-se ao modelo TPACK.

²² Os professores 13, 15 e 24 tiveram as suas entrevistas baseadas nos objetivos do segundo e do terceiro questionários.

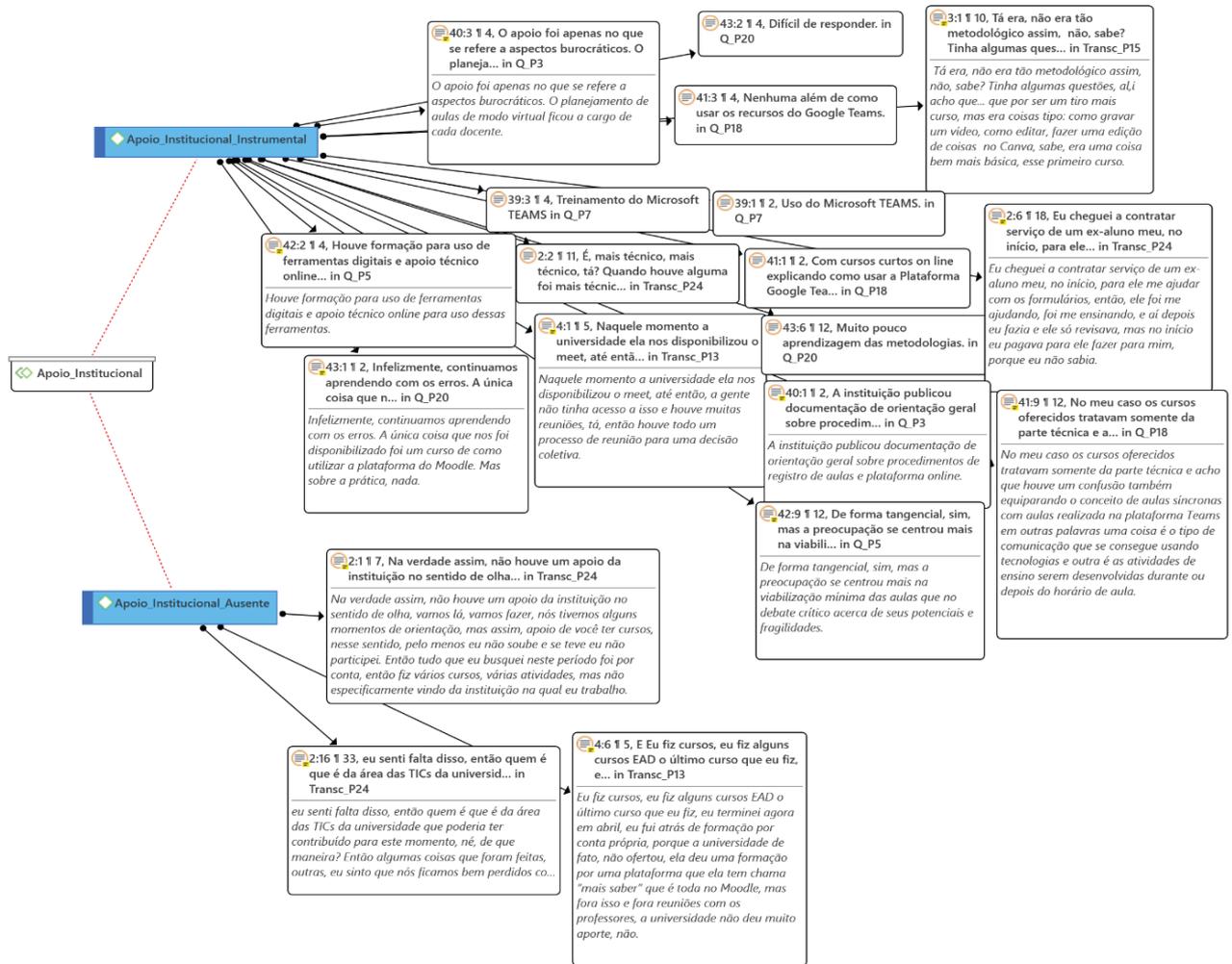
4.2.1 Apoio institucional recebido durante a pandemia

Os primeiros dias e até os primeiros meses após o início do distanciamento social configuraram-se como um momento de incertezas para toda a população, o que inclui as instituições de ensino que, por sua vez, aguardavam orientações ou uma perspectiva de retomada das atividades presenciais.

Ainda que todas as instituições tenham suspenso as atividades presenciais, cada uma organizou o ensino de um jeito diferente, naquele período. Por isso, para compreendermos como se deu o apoio institucional, foi perguntado aos professores sobre a atitude das IES: **A partir do fechamento das instituições de ensino superior, devido à pandemia de Covid-19, como a sua instituição planejou as aulas *on-line* em 2020?**

Em resposta a essa questão, os professores relataram que as instituições de ensino optaram por fazer uso de plataformas para dar continuidade às aulas. Também mencionaram ter recebido capacitação para uso das plataformas escolhidas, mas a formação foi instrumental, tema que veremos na próxima questão, em que foram inqueridos sobre o seu planejamento e o suporte recebido. Foram então questionados: **Em 2020, qual apoio você recebeu da sua instituição para planejar suas aulas *on-line*?** Essa questão foi feita aos professores que responderam ao questionário no início da pandemia e foi respondida pelos professores participantes da entrevista. Ao analisarmos apenas o questionário, podemos dizer que 80% dos professores disseram ter recebido uma capacitação instrumental para o uso da plataforma *on-line*. A professora 20 disse que é “difícil responder”. A Figura 9 compila as respostas dadas pelos professores acerca do apoio recebido da instituição de ensino onde lecionam.

FIGURA 9 – APOIO INSTITUCIONAL RECEBIDO DURANTE A PANDEMIA



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

Ao fazer essa pergunta aos professores participantes da entrevista, também se obteve a afirmação de ter ocorrido uma formação instrumental, mas duas professoras declararam não ter recebido formação. A professora 24 diz ter havido orientações e fez a seguinte afirmação:

Na verdade, assim, **não houve um apoio da instituição no sentido de: olha, vamos lá, vamos fazer**. Nós tivemos alguns **momentos de orientação**, mas assim, apoio de você ter cursos, nesse sentido, pelo menos eu não soube e se teve eu não participei. Então **tudo que eu busquei neste período foi por conta**, então fiz vários cursos, várias atividades, **mas não especificamente vindo da instituição na qual eu trabalho**. (P24)

Já a professora 13 afirma que não houve oferta de muitos cursos, embora diga que a instituição proporcionou uma formação.

Eu fiz cursos, eu fiz alguns cursos EAD, o último curso que eu fiz, eu terminei agora em abril. Eu fui atrás de formação por conta própria, porque a universidade de fato, **não ofertou, ela deu uma formação** por uma plataforma que ela tem, chama “mais saber” que é toda no Moodle, mas **fora isso e fora reuniões com os professores**, a universidade não deu muito aporte, não. (P13)

A fala da professora 13 corrobora o fato de que as formações precisam ser discutidas com os professores, pois, quando “vindas de cima para baixo”, sem compreender as necessidades dos docentes, tendem a não ser eficazes.

Ainda que defendamos que a formação instrumental não indique o uso efetivo das tecnologias, concordamos com a fala dos professores 5 e 15, que justificam o teor das formações pela emergência da situação. O professor 5 destaca que a preocupação daquele momento (início da pandemia) era a viabilização das aulas.

Pergunta aberta do questionário – Você considera que o conhecimento adquirido para o uso das tecnologias ao longo do ano de 2020 foram além dos conhecimentos técnicos?

De forma tangencial, sim, **mas a preocupação se centrou mais na viabilização mínima das aulas** que no debate crítico acerca de seus potenciais e fragilidades. (P5)

Na mesma linha de pensamento, o professor 15 chamou a primeira formação, ofertada pela instituição, de *tiro mais curto*, no sentido que poderia ser mais rapidamente alcançado.

Tá era, não era tão metodológico assim, não, sabe? Tinha algumas questões, ali acho que... que **por ser um tiro mais curto**, mas era coisas tipo: como gravar um vídeo, como editar, fazer uma edição de coisas no Canva, sabe, era uma coisa bem mais básica, esse primeiro curso. (P15)

Se analisarmos a fala dos dois professores, a partir da perspectiva de Wild (1996), seria possível pensar em uma falha de método, por ensinar habilidades relacionadas às tecnologias, sem considerar os conhecimentos cognitivos ou, então, uma falha de significado, que tem por objetivo instruir professores para o desenvolvimento de habilidades não dominadas para o uso do computador. Porém, cabe ressaltar que os cursos citados pelos professores de diferentes instituições aconteceram em um contexto em que se acreditava que o fechamento das instituições

duraria pouco; depois, não se tinha expectativas do que iria acontecer ou quando as aulas presenciais iriam voltar. O contexto, embora aqui já citado, é bem definido pela Professora 13:

nós paramos no dia 16 de março, né? Nesse período até o início de abril, **a gente tinha a expectativa de que a coisa fosse retornar**, então *a priori*, nós tivemos algumas atividades, como é... atividades por *e-mail* mesmo, porque a gente achou que ia ser uma coisa muito breve. Na observação da universidade de que isso perduraria, no período de maio, **nós, ainda na ideia de que perduraria, mas não dois anos**, em maio nós ofertamos cursos aos estudantes, cursos on-line, já com plataformas remotas, e começamos a planejar o retorno das aulas por meio remoto, né.

Considerando que esses cursos ocorreram no início da pandemia, entende-se que o objetivo inicial da formação era o de instrumentalizar os professores para que as aulas pudessem ocorrer, coincidindo com o reconhecimento que os professores 5 e 15 fizeram do contexto em que os cursos foram realizados.

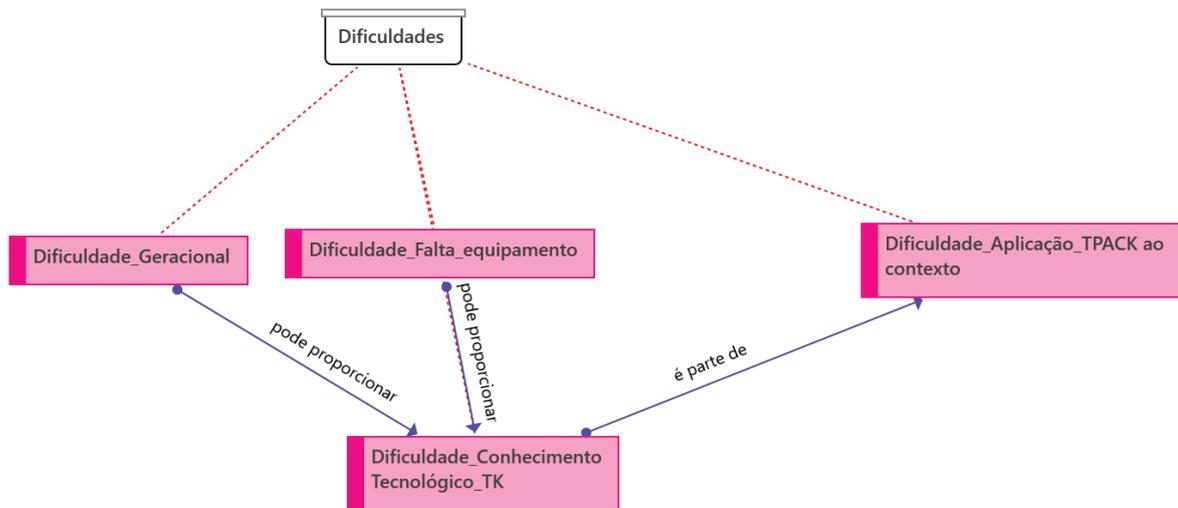
Em contrapartida à opinião desses professores, tem-se a fala da professora 20, afirmando que a formação foi ineficaz, pois “toda troca de informação se resumia à gravação de aula”. Essa professora não participou da entrevista para que pudesse esclarecer seu comentário; as suas falas serão analisadas mais a frente, porém, podemos afirmar que o curso ofertado pela sua instituição tinha as mesmas características dos cursos ofertados pelas instituições dos professores 5 e 15. Sendo assim, subentende-se que as necessidades da professora 20 diferiam das necessidades dos dois outros professores, uma vez que eles indicaram que os cursos foram eficientes para os objetivos daquele momento: viabilização das aulas *on-line*. Já a professora 20 afirma não terem sido suficientes.

Ao analisarmos a ação do curso, segundo relato dos docentes, pela perspectiva do TPACK, compreende-se que o objetivo era de que os professores tivessem o TK – Conhecimento Tecnológico para operacionalizar o processo de ensino, pois, sem esse conhecimento, os próximos níveis se tornariam inviáveis. De acordo com o relato dos professores 5 e 15, o propósito inicial foi atingido, pois os docentes não indicaram grandes dificuldades com a questão instrumental das tecnologias.

4.2.2 Dificuldades relatadas pelos professores

A principal dificuldade relatada pelos professores foi não conseguirem a interação dos estudantes durante as aulas interativas e em atividades assíncronas, como fóruns de discussão. No que se refere às dificuldades, dividimos os relatos dos professores em quatro categorias que emergiram da análise dos dados e do cruzamento dos dados com a fundamentação teórica, como pode ser visto na Figura 10.

FIGURA 10 – CATEGORIA DIFICULDADES



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

O TPACK ocorre quando o professor consegue integrar todos os conhecimentos anteriores e aplicá-lo no contexto em que está inserido. Seria o nível mais avançado, pois, nele, o professor tem o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico. Dessa forma, consegue fazer a melhor seleção em cada processo de ensino.

Na Figura 9, temos a *Dificuldade: Falta Equipamento*, que está relacionada às primeiras etapas do processo de ensino. Isso porque, embora a presença das tecnologias não indique o uso para o ensino, a ausência de equipamentos também impede chegar a níveis mais avançados. Moran (2012) afirma que a primeira etapa de aprendizagem tecnológica é a definição de quais tecnologias são necessárias em cada instituição. Depois, passa-se à aquisição delas e segue-se para o domínio técnico-pedagógico. Por isso, na Figura 9, identificamos que a dificuldade relacionada

à falta de equipamentos pode resultar na dificuldade de os professores chegarem ao Conhecimento Tecnológico.

Nessa categoria, consideramos a dificuldade por falta de equipamentos de professores e alunos. Alguns professores relataram não ter equipamentos necessários para as aulas interativas, como pode ser constatado na fala da professora 13:

a universidade não ofereceu equipamento, nenhum, então, eu não tinha *webcam* e o meu computador ele era um computador de mesa, simples, então eu fui atrás de comprar um computador melhor, de comprar uma *webcam*. (P13)

Já a professora 7 indicou ter o domínio da ferramenta *Teams*, mas o computador utilizado não suportava o programa: “a maior dificuldade foi o uso do Microsoft TEAMS no computador que tinha disponível.”

As falas das professoras demonstram que alguns docentes, mesmo sem os equipamentos ou com equipamentos insuficientes em relação a sua funcionalidade, têm o conhecimento tecnológico, porém, a literatura nos indica que, o primeiro passo para a integração das tecnologias do currículo é equipar as instituições.

De fato, equipar as instituições é essencial, porém, a educação não é feita de máquinas, o ciberespaço depende de pessoas, assim, afirma-se que as instituições precisam ser equipadas, mas para isso, é preciso ouvir àqueles que ali estão. O que querem os professores, quais as suas necessidades, quais equipamentos eles julgam necessários? Para responder a tais questões, é preciso que a tecnologia seja objeto de estudo, como propõe Belloni (2005) os professores precisam de formação, de discussão, compreender o papel das tecnologias, as possibilidades que se apresentam no ciberespaço, como as tecnologias podem ser espaço de transformação social.

No contexto da pandemia, equipar os professores seria uma necessidade. Os relatos demonstram que houve investimento em *softwares* para viabilizar as aulas remotas e equipamentos para os *campi* no retorno presencial, mas não houve disponibilização de equipamentos para os professores, pelo menos nas instituições a qual pertencem os professores entrevistados. Sobre a aquisição de equipamentos, o Professor 5 menciona que

Nós tínhamos uma política aqui, no início da universidade que todo professor ganha um *notebook* para usar nas suas aulas, no seu trabalho, hoje já não existe mais esta política, os notebooks ficaram obsoletos, cada um por si, **na própria pandemia cada um teve que correr atrás do seu equipamento, muitos até hoje não têm um equipamento minimamente adequado para fazer uma aula remota, não quiseram investir seu dinheiro**, é uma questão justa, porque seria uma obrigação do Estado. (P5)

Reafirmando o fato de que o investimento em equipamentos como ação isolada não altera a forma de ensinar, o mesmo professor relata que

nós temos alguns laboratórios, um especial que a gente chama de LIFE, acho que é Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores, é uma política que era do estado, não sei se existe neste atual governo federal agora. Inclusive precisa de edital para conseguir recursos, em um dos editais a gente conseguiu equipamento para montar o laboratório, voltado para a produção de videoaulas, de materiais audiovisuais, com mesa de som, estúdio, com toda uma tecnologia, mas assim, é muito pouco utilizado, subutilizado. Agora tem, na pandemia, alguns professores começaram a trabalhar com a produção de *podcast*, por exemplo, então o espaço começou a ser usado para a gravação desses *Podcasts*, **mas é só um exemplo, de que mesmo tendo um investimento, para se usar estas tecnologias, muitas vezes, elas ficam em segundo plano, ficam subutilizadas, estas... as lousas interativas que eu comentei mesmo, muitas delas nunca foram utilizadas, um ou outro professor utilizou.** (P5)

Com base nesses relatos, reafirmamos que o conhecimento tecnológico dos professores é condicionado a uma estrutura mínima, porém, equipar as instituições e os professores não garante a chegada ao TPACK.

Reafirmamos também a necessidade de os professores serem ouvidos nas escolhas das tecnologias a serem adquiridas. Para isso, tais professores precisam de formação, inicial e continuada, não uma formação instrumental, mas uma formação que discuta o papel do professor em meio ao ciberespaço, em que haja o debate da possibilidade de haver uma transformação no ensino que possibilite a ampliação de acesso a conteúdos, que considerem as realidades sociais de inclusão e exclusão digital em que se discutam os multiletramentos, a produção e análise de conteúdos de forma crítica.

Ainda sobre as dificuldades, cabe ressaltar que os professores não mencionaram, em nenhum momento, uma dificuldade relacionada ao Conhecimento Tecnológico dos estudantes, mas mencionaram uma dificuldade dos discentes em relação ao acesso a equipamentos. A professora 24, por exemplo, que afirmou ter

dificuldades para o uso de tecnologias, por uma questão geracional, também indicou que depois de um processo de autoformação, elaborou atividades que previam a participação dos estudantes, porém, eles optaram por não participar de tal atividade, porque exigia a troca de telas e isso não era viável ao assistir às aulas pelo celular.

Então assim, eu tentei até com um grupo, nossa, passei horas fazendo uma atividade e depois eles não quiseram fazer. Atividade usando *wordclouds*, usando acho que é... usando *mentimeter* e teve um outro, que assim... eu estudei, foram três... três tipos de ferramentas que eu fiz envolvendo a BNCC envolvendo as Diretrizes Curriculares Nacionais, e na hora de colocar em prática, eles falavam assim: não, não, vamos fazer. É o seguinte, lê aí o que você preparou e a gente interage dialogando mesmo, **nós não queremos fazer este tipo de atividade não, porque a gente está aqui com o celular, daí é ruim ficar saindo de uma tela para ficar indo para a outra**. Aí eu falei: putz, mas eu gastei horas e horas preparando estas atividades, pensando que se vocês fizessem comigo, quando vocês estivessem lá na sala de aula, vocês pudessem fazer uso também, que seria uma forma de: “ah, a professora fez, eu vou querer saber como que é e depois eu vou usar”. (P24)

A Professora 24, que está prestes a se aposentar e diz que não é da era digital, ao longo da entrevista, afirmou que, mesmo antes da pandemia, já buscava inserir as tecnologias digitais em suas aulas, contudo, por não ter domínio das ferramentas, ela orientava os estudantes para que eles organizassem as atividades que envolviam tecnologias digitais. Nas disciplinas de prática de ensino, ela buscava solicitar atividades em que os estudantes precisassem fazer uso das novas tecnologias.

Como mencionado anteriormente, as entrevistas foram semiestruturadas; sendo assim, algumas perguntas foram feitas a partir das respostas dos professores, sem que fizesse parte do roteiro inicial. Ao trabalhar com entrevistas, também é necessário deixar o entrevistado à vontade para relatar os fatos que achar necessário. A Professora 24, após ser informada de que já tinha contribuído suficientemente com informações para a minha pesquisa e que as perguntas estavam encerradas, falou que gostaria de fazer uma observação: “Então, eu gostaria de fazer uma conclusão, se for possível, e aí se você achar que vale a pena utilizar, você utiliza, se você achar que não vale...”

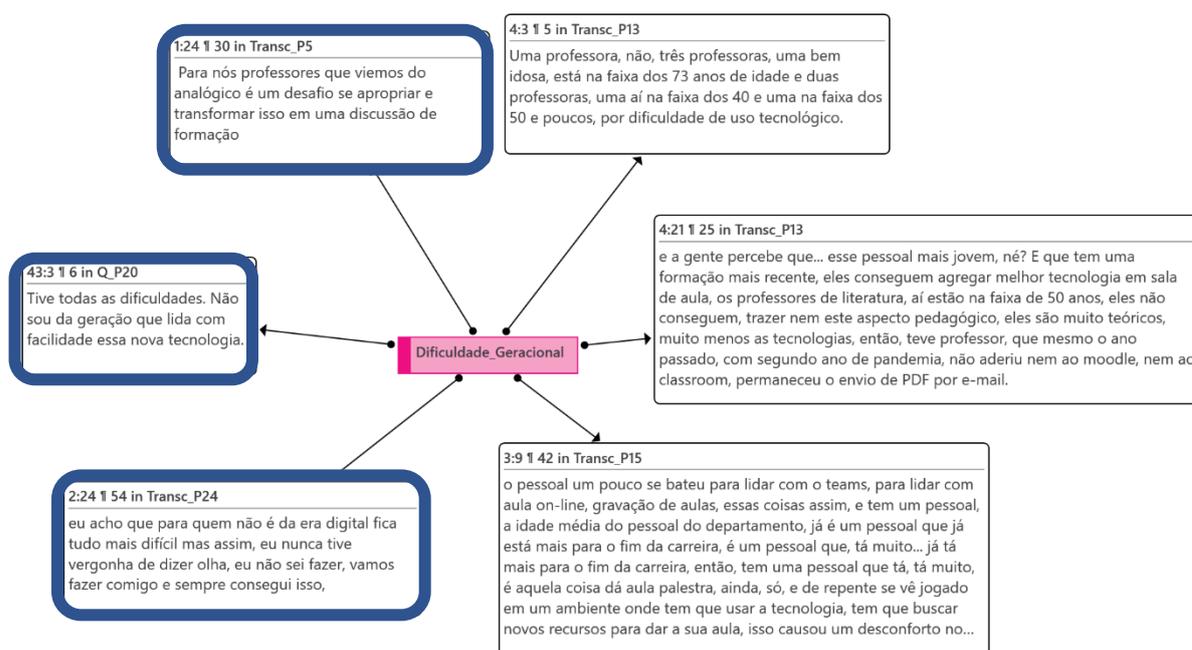
O relato da professora demonstra a preocupação sobre como os professores formadores atuam na formação dos professores. No trecho a seguir, a professora corrobora uma das justificativas desta pesquisa, que se pauta na permeabilidade da

tecnologia na sociedade e como isso deve ser considerado na formação inicial de professores.

Pelo meu contexto e imaginando que em outros contextos não seja assim tão diferente, eu penso que diante de tudo que os nossos estudantes, de todo acesso que eles têm, nós professores-formadores, **precisaríamos acompanhar este processo, porque quando você faz uso daquilo que o estudante traz, aí a gente volta um pouquinho lá no Paulo Freire, você quando... Você aproveita o que ele traz para aquilo que você vai fazer como prática docente, você ganha o estudante.** Então, enquanto nós continuarmos com este processo de professor que chega lá com slides e chega lá, e fala, e fala é... eu tenho a impressão que a gente acaba perdendo, né? Então para a gente pensar, você que está aí neste momento de estudo, o que nós professores formadores precisamos, em que medida nós precisamos abrir a nossa cabeça para acompanhar o que tem? O que eles podem oferecer para nós. Então, ainda bem que eu estou me aposentando, porque é... eu acho que para quem **não é da era digital fica tudo mais difícil** mas assim, eu nunca tive vergonha de dizer olha, eu não sei fazer, vamos fazer comigo e sempre consegui isso, mas é nesse sentido mesmo, sabe Daíne, **o que nós professores formadores, precisamos fazer para que a gente possa contribuir aí em relação a esta formação.** (P24)

A relação entre a idade e o uso da tecnologia também foi mencionada por outros professores. Alguns citaram a questão geracional referindo-se a si mesmos; outros, remetendo a professores colegas de curso, conforme pode ser visto na Figura 11.

FIGURA 11 – DIFICULDADE GERACIONAL



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

Foram destacados os professores que mencionaram a questão geracional referindo-se a si mesmos. As Professoras 20 e 24 consideram que a questão da idade dificulta o trabalho com as tecnologias. Em um primeiro momento, a partir das falas dessas docentes e dos relatos dos outros professores – também apresentados na Figura 10 – que fazem a mesma associação sobre alguns colegas de curso, foi considerada a hipótese de a dificuldade geracional apresentada ser um obstáculo para o acesso ao Conhecimento Tecnológico (TK). O Professor 5 afirma que é um professor que também não é da era digital e diz que é um desafio trabalhar com as tecnologias: “para nós professores, que viemos do analógico, é um desafio se apropriar e transformar isso em uma discussão de formação”. No entanto, o Professor 5, ao longo do processo de pesquisa, demonstrou apropriação das tecnologias, facilidade no uso para as práticas pedagógicas e reconhecimento da importância na formação de professores, como pode ser visto no seguinte trecho, sua resposta ao questionamento sobre os seus critérios de seleção para o uso de tecnologias:

Então, acho que é uma mistura de como cada aplicativo responde as nossas demandas e o nosso próprio domínio prévio, né, então, por exemplo, não há dificuldade de você usar documento compartilhado do Google porque já tínhamos, né, um conhecimento, uso de um editor de texto (inint) multimídia. Tive que aprender um pouquinho melhor a aprender criar os formulários, mas isso é um conceito bastante tranquilo, né? O que é o formulário, gênero formulário e se esperam então é uma questão técnica. O próprio Cisco Webex²³, ele... as plataformas de certa forma, dialogam, tem *layout* bastante parecido, né, e com funções parecidas, então também acabou que ficou mais tranquilo. O próprio Moodle que eu também já dominava anteriormente, pelo menos..., não tudo, até hoje não domino tudo obviamente, mas evolui nesse programa, então, o uso de ferramentas em que os alunos pudessem acessar gratuitamente. (P 5)

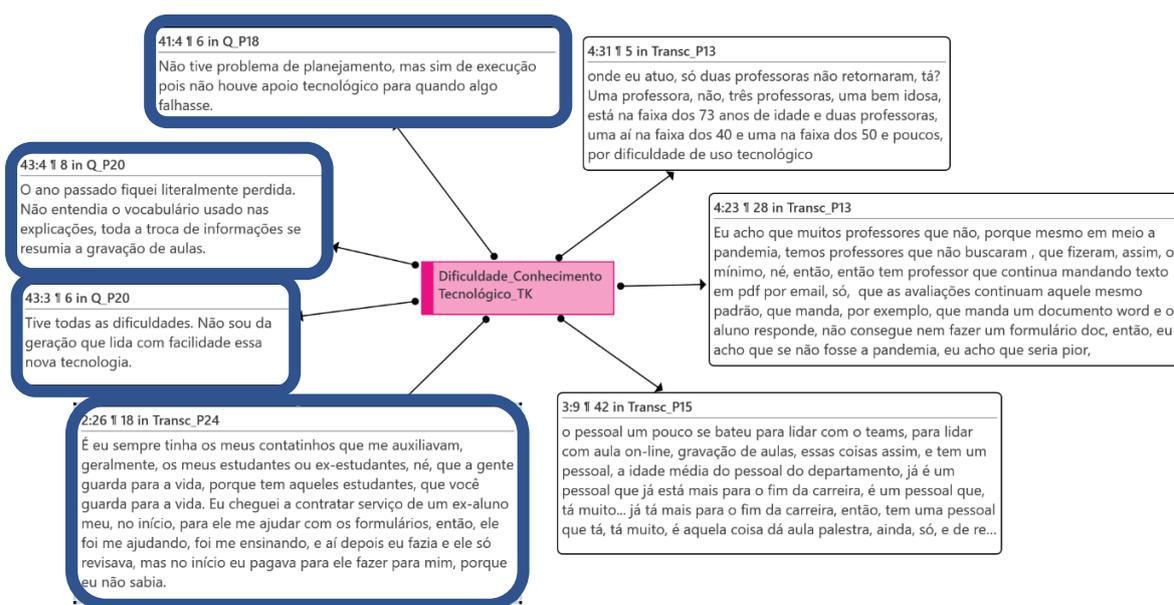
Sendo assim, embora parte dos relatos afirme que a questão geracional é determinante para se ter o Conhecimento Tecnológico, não foi realizada uma pesquisa sobre a faixa etária dos professores. Além disso, os relatos do Professor 5 também contradizem tal hipótese, uma vez que, o professor se considera “analógico” e demonstrou ter tal conhecimento. Dessa forma, com os dados que se apresentaram na presente pesquisa não é possível afirmar que exista relação entre a falta de

²³ Produto de empresa privada, contratada pela universidade, que oferta soluções para a realização de aulas remotas e encontros *on-line*, que foram integrados ao Moodle da IES para os momentos síncronos.

conhecimento tecnológico e a idade dos professores. Ainda ressalta-se que, embora seja possível que professores mais jovens tenham o Conhecimento Tecnológico – TK, não significa, necessariamente, que eles fazem uso efetivo das TDIC em sua prática pedagógica.

Ainda na categoria *Dificuldades*, analisando os dados à luz da teoria TPACK, surgiu a categoria *Dificuldade: Conhecimento Tecnológico – TK*, representada na Figura 12. Nessa categoria, identificamos os relatos em que os professores mencionam a dificuldade com o uso instrumental da tecnologia, que seria um conhecimento de base do TPACK, para que, em associação com o Conhecimento Pedagógico e o Conhecimento de Conteúdo, o professor chegue à integração de todos os conhecimentos, com a devida aplicação nos seus contextos.

FIGURA 12 – DIFICULDADE: CONHECIMENTO TECNOLÓGICO – TK



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

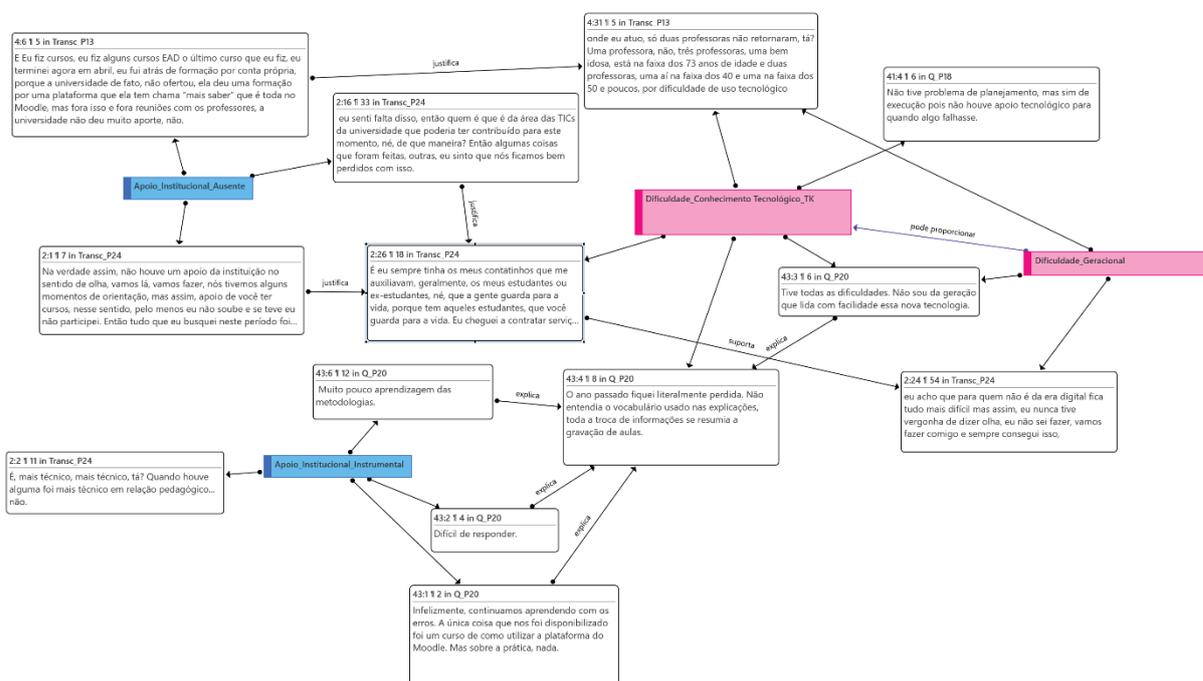
Os trechos destacados na Figura 12 representam os professores que mencionaram a própria dificuldade; os outros trechos são de professores entrevistados que citaram a dificuldade dos colegas de trabalho. Ainda que não tomemos como regra aplicável a todos os casos, podemos ver, novamente, que, na percepção dos professores, a falta de conhecimento tecnológico está relacionada à idade dos docentes.

A Professora 13, coordenadora de curso no primeiro ano da pandemia, ao ser questionada se teria ido em busca de informações sobre a tecnologia, caso não

tivesse acontecido a pandemia, afirma, no trecho apresentado na Figura 12, que muitos professores fizeram o mínimo possível e que, mesmo ela, que já fazia uso de tecnologias durante as aulas, não teria ido em busca de algumas formações e tampouco realizado aulas em vídeos, algo que sempre evitava.

Embora a professora tenha relatado que alguns docentes fizeram o mínimo possível, não temos por intuito culpar os professores por qualquer situação, seja em contextos normais ou, menos ainda, pelas intercorrências durante a pandemia. Sabe-se que cada instituição organizou o período de uma forma e cada professor estava em um contexto diferente, seja pessoal ou profissional. Assim sendo, sem dados suficientes, não faremos a afirmação de que houve negligência por parte dos professores durante o período pandêmico, visto que, como se pode observar na Figura 13, as maiores dificuldades relatadas estão atreladas à ausência de formação por parte das mantenedoras ou, ainda, uma formação apenas instrucional.

FIGURA 13 – RELAÇÃO ENTRE O APOIO INSTITUCIONAL E AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES



FONTE: a autora a partir do ATLAS.ti (2022)

Dentre as constatações sobre as dificuldades dos professores, percebeu-se que, embora haja relatos dos docentes sobre as dificuldades instrumentais, relacionadas ou não à falta de equipamentos ou à questão geracional, os entrevistados conseguiram, ao longo dos meses, buscar formações que viabilizassem

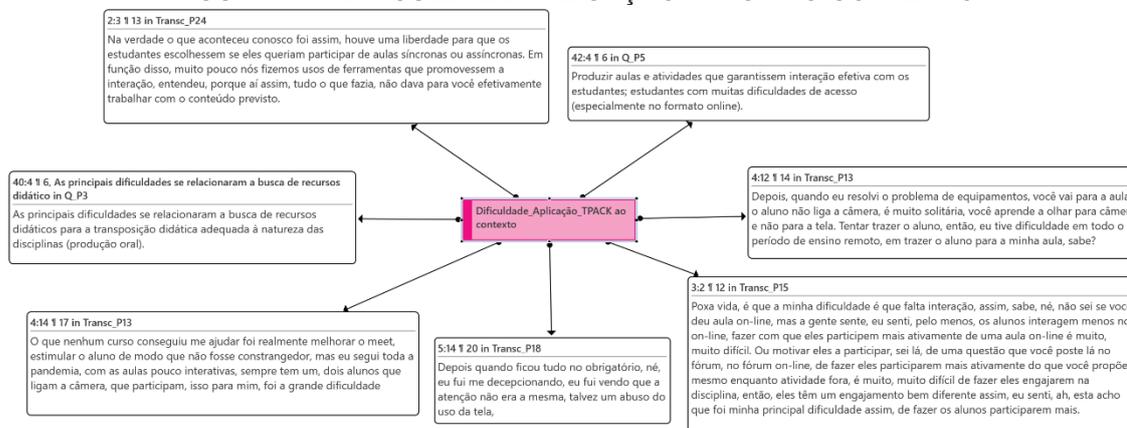
as suas aulas. Além da formação instrumental, autoformaram-se utilizando diferentes fontes e recursos para compreenderem como poderiam utilizar as tecnologias da educação em integração com os seus conhecimentos pedagógicos e de conteúdo durante o período de ensino remoto.

Ao serem questionados se as formações durante a pandemia foram suficientes para a sua prática pedagógica, os professores afirmaram que sim. Uma vez que fizeram pesquisas, conversaram com outros professores, analisaram a própria prática e aprenderam com os estudantes. Entretanto, os professores afirmaram não ter conseguido resolver a (falta de) interação dos estudantes. Relataram que fizeram diferentes tentativas, buscaram aplicativos, diversificaram as aulas, mas não conseguiam a interação desejada.

Reunimos os relatos dos professores sobre essa dificuldade de interação em uma categoria chamada: *Dificuldade Aplicação TPACK ao contexto*, pois entendemos que os professores já tinham os conhecimentos-base do TPACK para o ensino remoto e conseguiam fazer as escolhas de qual tecnologia usar para cada conteúdo, mas não conseguiram fazer a escolha mediante o contexto.

Os relatos dos professores mostram que eles buscam a interação dos estudantes da mesma forma como ocorre em uma sala presencial, porém, é necessário considerar que, embora se tratasse de estudantes e professores da modalidade presencial, a realidade era de um ensino a distância, como citou Kenski (2020): na primeira etapa da pandemia estavam descobrindo a tecnologia, aplicativos; na segunda etapa, a do *incômodo* buscavam a presença dos estudantes.

FIGURA 14 – DIFICULDADE APLICAÇÃO TPACK AO CONTEXTO



FONTE: a autora a partir do ATLAS.ti (2022)

O fato é que a presença dos estudantes não deveria ser medida apenas pelos momentos síncronos de aulas *on-line*, já que havia à disposição Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que possibilitam a interação de todos de outras formas para além das aulas. Dessa forma, assim como as aulas, os AVA precisam ser explorados a fim de que estudantes e professores passem a utilizá-los.

Kenski (2020, *live*) considerou que, durante a pandemia: “Nós estamos criando no ensino remoto individual, desenvolvido por um ou dois ou três professores, uma nova metodologia de ação, mediada pelas tecnologias”. Se as instituições, em discussões com seus professores, tivessem optado por oferecer uma formação para os docentes baseada na “presencialidade” da educação a distância, poderia haver melhor interação por parte dos estudantes e professores.

O que vimos nos relatos dos professores é que, na maioria das vezes, a interação não ocorria durante as aulas síncronas, mas ocorreu por *WhatsApp*, por *e-mail*, nas respostas às atividades, na participação nos fóruns, no acesso aos AVA para buscar os materiais.

A questão que se levanta é que a interação, muitas vezes, ocorreu, mas não pelo gênero mais usado na esfera da atividade humana da educação: a aula. A interação é um fenômeno social que se dá de diferentes formas. De acordo com Volochínov (2014, p. 127):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Considerando a aula como o gênero mais presente na esfera da educação, um gênero discursivo oral, em que há diálogo entre todos e acontece face a face, pode-se entender que a ausência desse diálogo leve à percepção de uma falta de interatividade. Acredita-se que essa falta ocorreu, mas ela não pode ser restrita às aulas síncronas, uma vez que o ensino remoto ocorreu semelhante ao ensino a distância: com atividades síncronas e assíncronas.

Nos relatos, a seguir, os professores mencionam algumas formas de interação que não ocorreram por meio de um diálogo síncrono entre professores e estudantes, estudantes e estudantes:

O uso do ambiente virtual de aprendizagem, o moodle, que é bastante comum nas universidades, ele deixou de ser meramente um repositório de arquivos, né, e passou a ter um papel **um pouco mais interativo, digamos assim, de fórum, chat, o uso**. Passamos os agendar nossas aulas por dentro do Moodle, então, acessava o Moodle, já acessava as aulas, e aí ficava disponibilizada a aula gravada para quem pudesse assistir ou para quem quisesse assistir uma segunda vez. Tarefas agendadas já que a gente não conseguia mais ter aquele movimento professor recebe o trabalho né, então, a gente criou a ferramenta. (P5)

Eu comecei a usar muito vídeo, mas, por exemplo, no lugar de pedir um resuminho padrão, um resumo, **eu pedia uma postagem TIKTOK**, que foi uma coisa que eu vi no curso. (P13)

Por exemplo, **nos alunos de estágio eu costumo dar atividades de, no lugar... no lugar de fazer um TIKTOK, eu peço uma videoaula, eu peço para gravar uma videoaula, peço para gravar um podcast**, então, vai depender de um conjunto de fatores. Às vezes, um texto, porque, qual foi a forma que eu encontrei de fazer os alunos lerem os textos, dá sempre uma atividade prévia, então dependendo do texto, eu peço a criação de uma ilustração na internet, né? (P13)

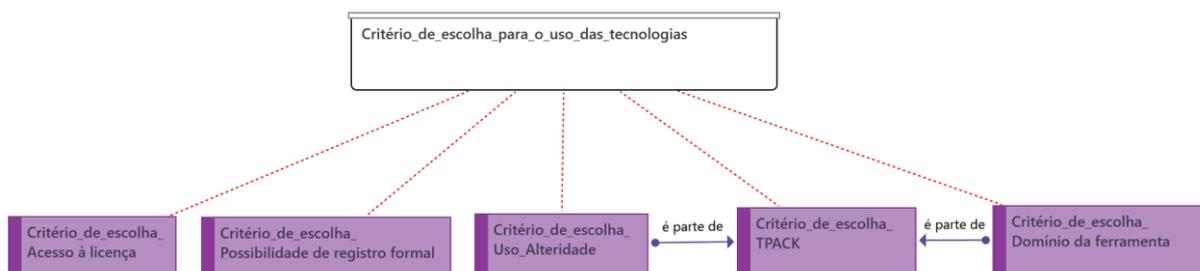
Nós tivemos turmas mais resistentes e turmas mais abertas, então, quando você tem uma turma mais aberta o resultado é diferente. Então assim, eu tentei até com um grupo, nossa, passei horas fazendo uma atividade e depois eles não quiseram fazer. (...) não, não, vamos fazer o seguinte, lê aí o que você preparou e **a gente interage dialogando mesmo**, nós não queremos fazer este tipo de atividade não, porque a gente está aqui com o celular, daí é ruim ficar saindo de uma tela para ficar indo para a outra (...) E em uma outra turma eles eram mais abertos, **então eles interagem, ou a gente mandava, eles faziam e depois devolviam**. (P24)

Essa dificuldade de interação tem relação com a dificuldade dos discentes de acesso a equipamentos, categoria já vista, e se relaciona com os *Crêterios de escolha para o uso da tecnologia*.

4.2.3 Crêterios para a escolha para o uso de tecnologias

Durante as entrevistas, foi perguntado aos professores qual o crêterio que utilizam ou utilizaram para a escolha de determinada tecnologia em suas aulas. As respostas foram divididas em cinco categorias, como mostra a Figura 15.

FIGURA 15 – CRITÉRIOS DE ESCOLHA PARA O USO DE TECNOLOGIAS



FONTE: a autora a partir ATLAS.ti (2022)

O *Domínio da ferramenta* está diretamente ligado ao Conhecimento Tecnológico – TK, que trata da necessidade de escolher ferramentas que o professor tenha domínio para o uso. Dentre os critérios citados, esse é o único mencionado que diz respeito apenas aos professores. Os demais critérios levam em consideração o contexto dos estudantes, ou seja, a maioria das escolhas é pautada no estudante, isto é, o docente não é indiferente à realidade dos alunos.

Dentre os critérios citados que indicam o vínculo com os estudantes, está o que foi apontado pelo Professor 5: a *Possibilidade de registro formal*, como pode ser visto no trecho a seguir:

eu por exemplo, eu me recuso veementemente criar grupos de WhatsApp para as turmas, para a minha disciplina, pelo menos, meus componentes curriculares, porque é insano, porque a ética do *WhatsApp* é escrever o que quiser, a hora que quiser e muitas vezes até coisa que não tem a ver com o conteúdo do grupo e aí você não tem mais fim de semana, não tem madrugada, não tem nada, então **eu insisto com meus alunos que o e-mail ainda funciona, né? Aí, lógico...** que daí eu tenho que ter um compromisso com o meu *e-mail*, então, **todo dia eu leio e respondo eles acabam aprendendo que de fato se eu mandar um e-mail para o professor [cita o próprio nome] ele vai me responder meu e-mail**, eles não acreditam nisso no início, eles acham que isso é lorota, né? Porque, às vezes, têm professores que recebem o *e-mail*, mas não me respondem e eu já percebi que muitos alunos também não respondem por *e-mail*. Então, tem que criar uma ética e uma prática com a turma para eles entenderem, né, **porque na minha opinião o e-mail, apesar de ser velho para eles, ele é uma ferramenta, um pouco menos invasiva, te permite responder a um tempo diferente, mais organizado, muitas vezes, né, o próprio arquivo que tu possa estabelecer as suas coisas**, ter o contato dos alunos, é só um exemplo de coisas, perfil meu, mesmo, tem uma certa restrição a essa ideia de que agora tudo vai ser digital tudo, tudo vale, não é? Preferencialmente usar isso, na medida do possível, **utilizar softwares institucionais, como o e-mail é institucional, como uma ferramenta de aula institucional, o ambiente de aula institucional, acho isso importante, isso gera registro, isso gera histórico e também um software gratuito, na medida do possível**, aí também é uma questão, não que os professores tenham dinheiro sobrando, mas os alunos muito menos, né? (P5)

O fato de o professor escolher utilizar o *e-mail* também é uma forma de aplicação do uso de tecnologia. Ainda que, conforme o professor menciona, o *e-mail* não seja uma tecnologia nova, ele também pode ser uma tecnologia educacional, mas como cita Ilabaca (2003), quando há uma integração da tecnologia ao currículo, ela passa a ser invisível, como é o caso do *e-mail*.

É necessário destacar que a tecnologia, por si só, não garante eficácia; o uso que se faz dela, aplicado ao contexto, é que permite uma melhoria ou não do processo de ensino e aprendizagem. O *e-mail*, por exemplo, foi mencionado pelo Professor 5 e pela Professora 13. Para o Professor, o *e-mail* é funcional, após a criação de uma cultura, pois é possível responder ao estudante de forma mais clara e organizada. Já a Professora critica o uso da mesma ferramenta por colegas da sua instituição.

Então, teve professor, que mesmo o ano passado, com segundo ano de pandemia, não aderiu nem ao moodle, nem ao classroom, permaneceu o envio de PDF por *e-mail*. (P13)

A comparação dos dois relatos corrobora a teoria TPACK, pois é necessário fazer a escolha da melhor tecnologia para aquele conteúdo e para aquela proposta e nenhuma combinação do TPACK será aplicável a todos os contextos.

No caso citado pela Professora 13, os colegas professores fizeram apenas o uso do *e-mail* durante toda a pandemia, porque era a ferramenta que eles dominavam, embora tenham o Moodle e o *Teams* à disposição. A mesma Professora afirmou que não houve formação ou que a formação não foi suficiente. Em contrapartida, disse que houve formação entre pares, pois uma professora da área de tecnologias auxiliou os demais. A Professora 13 relata, ainda, que os estudantes não estavam satisfeitos apenas com a disponibilização de PDF:

Porque, quando a gente começou, no primeiro ano, eu fiz uma avaliação com os alunos, para ver o que era bom o que era ruim, em termos de pesquisa e de coordenação, e os alunos reclamavam que a gente só postava PDF. (P13)

A partir dessa fala, entende-se que o fato não está apenas relacionado ao *e-mail*, mas ao uso que se faz dele. Os mesmos professores que só enviaram PDF por *e-mail* também poderiam usar o Moodle, apenas fazendo a postagem de textos em PDF, sem explorar outras possibilidades dentro da plataforma, o que corrobora a ideia

de que toda e qualquer tecnologia precisa ser pensada e adequada em combinação aos outros conhecimentos.

Além da possibilidade de registro, o Professor 5 também mencionou como critério de escolha o *Acesso à licença*. Ele buscou usar programas e aplicativos que pudessem ser acessados sem custo pelos estudantes. Esses dois critérios, citados pelo Professor, e outras falas dele e de outros professores e professoras demonstram que, ao longo de todo o período remoto e no retorno ao presencial, os professores tiveram preocupação com os estudantes, o que refletiu nas escolhas realizadas.

Ao rever a transcrição da fala dos professores sobre as suas escolhas e que, em vários momentos, a escolha foi pautada nos estudantes, percebi que esse fato era um dado importante a ser destacado, discutido, registrado e, como pesquisa, precisava ser categorizado. Então, passei a buscar como eu poderia exprimir, em uma categoria, com poucas palavras, o que ouvi desses professores acerca da preocupação com a realidade dos estudantes.

Inicialmente, pensei no termo *empatia* para expressar esse dado, mas tive receio de que essa palavra simplificasse o que eu gostaria de relatar, pois o uso popularizado da expressão poderia banalizá-la. Li artigos, conversei com colegas e comecei a pensar em *alteridade*. Ainda que eu compreenda o significado dessa palavra, eu precisava conceituá-la teoricamente.

Conheci o significado de alteridade no primeiro ano da graduação, em 2005, nas aulas de Antropologia, em que a professora²⁴ falou que era essencial que soubéssemos, como professores em formação, o que é alteridade. Assim, aprendemos que alteridade é “respeitar o outro na sua diferença”. A princípio, pode-se pensar que um conceito tão amplo não possa ser definido em uma curta oração, porém, para mim, ele não resume, mas amplifica o seu significado, se pensarmos em quem é o outro, porque ele é diferente.

Eagleton (2003) afirma que se tem a ideia de que os outros é que são culturais, os outros é que são diferentes, a ideia de o que é cultural, de o que é o diferente considera o *olhar para o outro*. Quando, na verdade, o outro é diferente em relação ao que é familiar para mim. Em um contexto de cibercultura, há um processo de desterritorialização, como propõe Cancline (2013); uma desterritorialização virtual.

²⁴ Tânia Regina Zimmermann.

Durante a pandemia, cada um na sua casa, distante fisicamente, o outro se tornou próximo; nós entramos na casa de quem nunca imaginamos.

Ao estarmos conectados, pensamos que todos estão “na mesma página”, porém,

o outro hoje, é próximo e familiar, mas não necessariamente é nosso conhecido. O desafio da alteridade é assim, mais contundente agora do que no passado, em que a imposição pela força era suficiente para definir hierarquias e papéis, subjugando em nome de princípios científicos, morais e religiosos. (GUSMÃO, 1999, p. 45)

No tocante a esse desafio da alteridade, citado pela autora, os estudantes estiveram muitas vezes conectados, mas não se sabe de que forma. A relação entre professor e estudante, muitas vezes, restrita ao espaço físico da universidade, foi desterritorializada, de modo que o professor passou a ver aquilo que ele tinha conhecimento, mas não era palpável, visual, conforme o seguinte trecho:

Eles nunca ligavam a câmera, e eu, **eu nunca exigi também**, por quê? O que a gente percebe, o aluno tinha muito constrangimento, eu trabalho em uma região de cidade pequena, de zona rural, então, muitos alunos dividiam o quarto com familiares ou estudavam na cozinha, eu tinha aluno que dividia o quarto com os avós, eu tinha aluna com filhos, eu tinha um aluno que morava na aldeia indígena, então eles não queriam porque tinha gente passando, a mãe cozinhando, se estava no quarto tinha o avô ali no quarto, ou eles tinham medo, vergonha de mostrar a casa, então, eu não exigia a câmera. **Acho que era uma consideração pelo estudante, então, eu não exigi isso.** (P13)

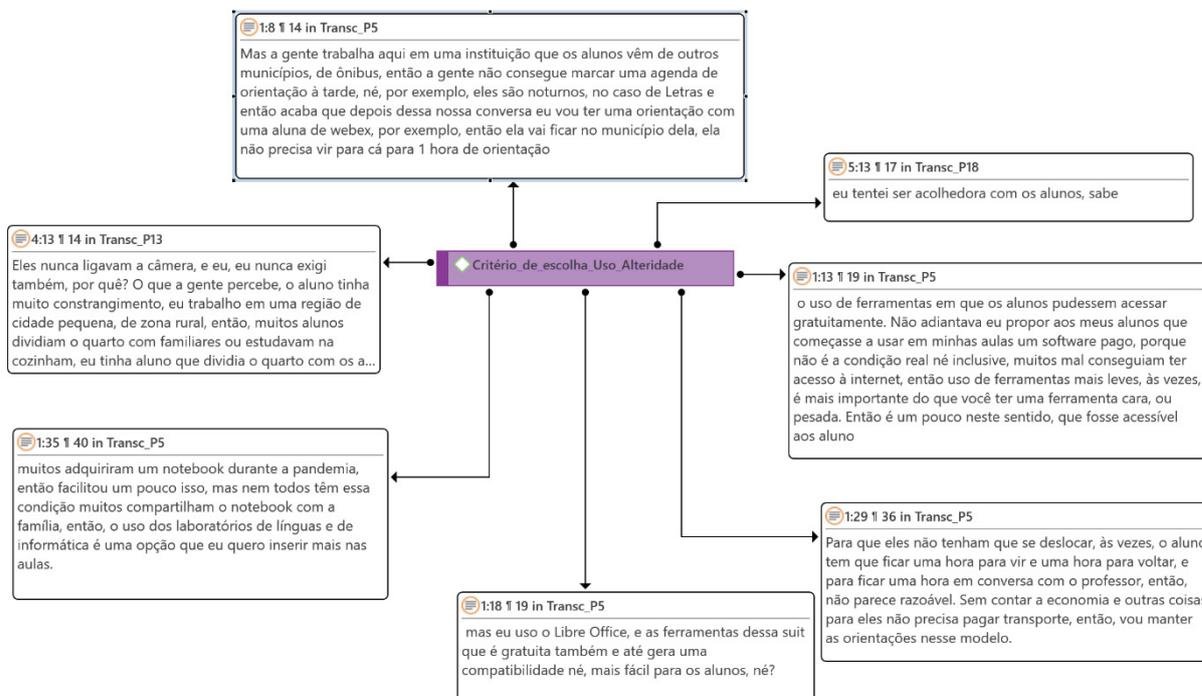
A Professora 13, ao longo da sua fala, demonstra que a consideração pelo estudante se sobrepôs a sua necessidade, durante o período pandêmico. Assim como outros professores, em um processo de deslocamento, ela buscou alternativas para viabilizar as aulas. Ao ser questionada sobre as dificuldades enfrentadas no período, ela menciona que, mesmo quando trabalhou na modalidade a distância, gravar aulas sempre foi algo evitado, mas, durante a pandemia, não só gravou, como editou e postou as aulas. Mesmo em meio ao sentimento de solidão, manteve a decisão de não exigir as câmeras abertas.

Eu gosto muito das aulas presenciais, assim, eu achava assim que as minhas aulas presenciais eram boas, **mas eu achei que todas as minhas aulas no meet muito ruins** (...) você vai para a aula, o aluno não liga a câmera, **é muito solitária, você aprende a olhar para câmera e não para a tela** (...) Eu abria para dúvidas, respondia aquilo, no geral eles postavam no *chat* ou entrava só no microfone e eu deixava um encontro para tirar dúvida ou abria o whatsapp, aí foi uma coisa assim, **que abria o whatsapp para tudo quanto é aluno, porque no whatsapp eles te mandam**. Então, para mim, isso tudo, foi aula sincronamente, até hoje eu não gosto. (P13)

No ensino mediado por telas, sempre se recomenda olhar para a câmera e não para a tela. Assim, quem está do outro lado, nesse caso, o estudante, tem a impressão de que o professor está olhando para ele. Caso as câmeras estejam abertas, ao deixar de olhar para tela, o professor deixa de ver os estudantes, suas expressões; deixa de perceber o olhar instigante ou o olhar desinteressado, porém, o relato dos professores indica que poucas câmeras de estudantes foram abertas, como a Professora definiu: foram processos solitários.

Na Figura 16, tem-se as falas dos professores da categoria *Alteridade*. Nessa categoria, os professores relataram as suas escolhas, não apenas no período de ensino remoto, mas também no retorno às atividades presenciais.

FIGURA 16 – CRITÉRIO DE ESCOLHA: ALTERIDADE



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

Os relatos apresentados demonstram que os professores formadores pautam suas decisões na realidade dos estudantes. Buscaram, durante o ensino remoto e no retorno às atividades presenciais, as melhores escolhas para os seus alunos. São escolhas que vão além da formação de conteúdos, que não estão curricularizadas, mas demonstram, dentre outros fatores, a alteridade.

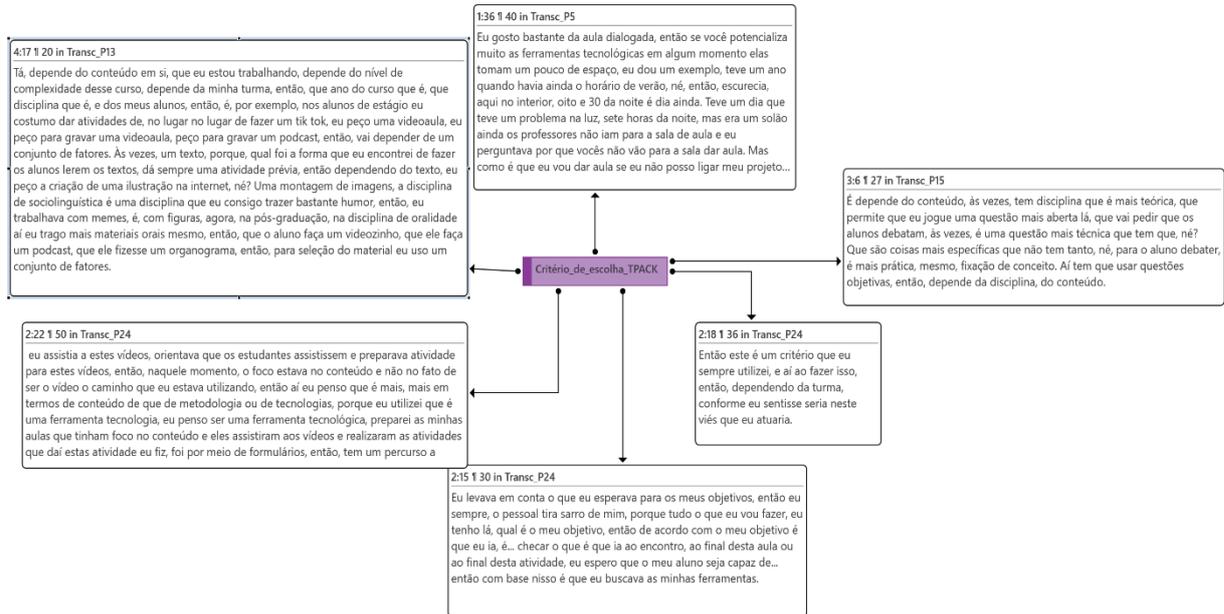
A alteridade pôde ser vista pelas seguintes atitudes dos professores: não exigir a abertura da câmera, porque sabia que os estudantes poderiam ficar constrangidos ao mostrar sua casa; ao escolher um *software* acessível a todos; ao assistir às aulas da filha e ver que a professora estava aflita e a filha perdida e, assim, pensar que seus estudantes precisavam ser acolhidos. Essa categoria reforça a ideia de o professor, ainda que assuma um papel de mediador, continuar sendo um produtor de conhecimentos com mais experiência e que as suas escolhas são pautadas em um contexto. Considerar o professor como um mediador é pensar em um processo colaborativo de ensino em que professores e estudantes aprendem e participam ativamente do processo. De acordo com Masetto,

Não se quer com isso dizer que se começa a exigir menos do professor quanto ao domínio da área em que ele leciona. Ao contrário, exige-se dele pesquisa e produção de conhecimento, além de atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar. (2012, p. 26)

O processo colaborativo também se manifesta na integração dos conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos, pois a ideia de colaboração também é determinante do contexto de ensino para as escolhas do professor.

A última categoria relacionada ao critério de escolha é o TPACK, cujos relatos podem ser vistos na Figura 17.

FIGURA 17 – CRITÉRIO DE ESCOLHA TPACK



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

Essa categoria apresenta a fala dos professores que retratam o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo – TPACK. Eles informaram que a escolha considera uma série de características: “depende”, como disseram a Professora 13 e o Professor 15. O *depende* que os professores citam passa por uma análise do todo: analisam o conteúdo a ser ensinado, o objetivo a ser atingido (Professora 24), a didática a ser utilizada e qual ferramenta tecnológica mais se adequa a todo o processo, corroborando Ilabaca (2003), que afirma que, quando há integração das tecnologias ao currículo, o aprender é o centro do processo e não a tecnologia. Sobre quando a centralidade não está no aprendizado, tem-se o seguinte exemplo de como isso pode ocorrer:

Eu gosto bastante da aula dialogada, então se você potencializa muito as ferramentas tecnológicas em algum momento elas tomam um pouco de espaço. Eu dou um exemplo, teve um ano quando havia ainda o horário de verão, né... então, escurecia, aqui no interior, oito e trinta da noite é dia ainda. **Teve um dia que teve um problema na luz, sete horas da noite, mas era um solão ainda, os professores não iam para a sala de aula e eu perguntava por que vocês não vão para a sala dar aula? Mas como é que eu vou dar aula se eu não posso ligar meu projetor multimídia?** Assim, às vezes, a gente também terceiriza um pouco para estas ferramentas a aula e esse diálogo com os alunos fica um pouco prejudicado. Então nesse sentido eu gosto da ideia que as coisas tem que ser bem equilibradas, bem medidas, então, um pouco assim, mas eu vejo que ainda dá para pensar um pouco mais no que aconteceu nestes dois anos e nestas opções que fizemos durante a pandemia e talvez trazer para a sala de aula (P5).

No trecho destacado, o exemplo apresenta o relato de um processo de aprendizagem em que a tecnologia foi colocada em uma posição central e, assim, a ausência dela não possibilitava, na visão daqueles professores, a execução da aula.

Em oposição ao exemplo citado pelo Professor 5, em que a tecnologia foi o centro, temos a fala da Professora 24, que lembra as orientações que são passadas em todos os cursos de licenciatura, quando se aprende a planejar, a construir planos de ensino e planos de aula:

Eu levava em conta o que eu esperava para os meus objetivos, então eu sempre, o pessoal tira sarro de mim, porque tudo o que eu vou fazer, eu tenho lá, **qual é o meu objetivo**, então de acordo com o meu objetivo é que eu ia, é... checar o que é que ia ao encontro, **ao final desta aula ou ao final desta atividade, eu espero que o meu aluno seja capaz de...** então **com base nisso é que eu buscava as minhas ferramentas.** (P24)

Nesse relato, pode-se ver que não há sobreposição da tecnologia ou a exigência de uso de uma tecnologia, mas a análise dos objetivos para a decisão de qual tecnologia usar.

Essa Professora, que disse durante a entrevista que tudo é mais difícil para quem não é da era digital e que demonstrou chegar ao TPACK por um processo de autoformação, reafirma a importância dos professores no processo de ensino. Não haverá substituição dos professores, mas os professores-formadores necessitam de formação para que possam fazer bom uso das tecnologias, de modo integrado, não como centro, mas como parte do processo. Sobre a formação dos formadores, a professora faz o seguinte questionamento, na conclusão de sua entrevista:

o que nós professores formadores, precisamos fazer para que a gente possa contribuir aí em relação a esta formação, na minha tese eu falo lá dos saberes a ensinar e saberes para ensinar, trazendo este pouquinho da importância do conhecimento, do conhecimento teórico, prático, metodológico ou do conhecimento disciplinar, então você traz este conhecimento disciplinar que você tem que casar estes dois. Nesse sentido, e aí entra neste saber para ensinar, **este conhecimento para ensinar o domínio destas ferramentas que estão surgindo e eu sinto que faz falta, que nós não temos esta formação séria, comprometida e que tem que vir de algum lugar, então, e quem é que vai trazer este conhecimento sério, comprometido e que se efetive na prática do professor**, então, não sei. Fica aí o desafio você que está concluindo e para aqueles que estão chegando agora neste processo de formação, tá bom? (P24)

A Professora reforça, em seu discurso, que é necessário “casar” os saberes dos professores na formação de professores, corroborando a integração de conhecimentos do TPACK. Para ela, se a educação está “exigindo” que se tenha domínio das TDIC, os professores formadores também precisam da formação e “ela precisa vir de algum lugar”. Esse lugar, ao que tudo indica, é a autoformação dos professores, que, até então, têm buscado, de forma autônoma, meios para ter o conhecimento sério e comprometido.

4.2.4 A autoformação dos professores para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias

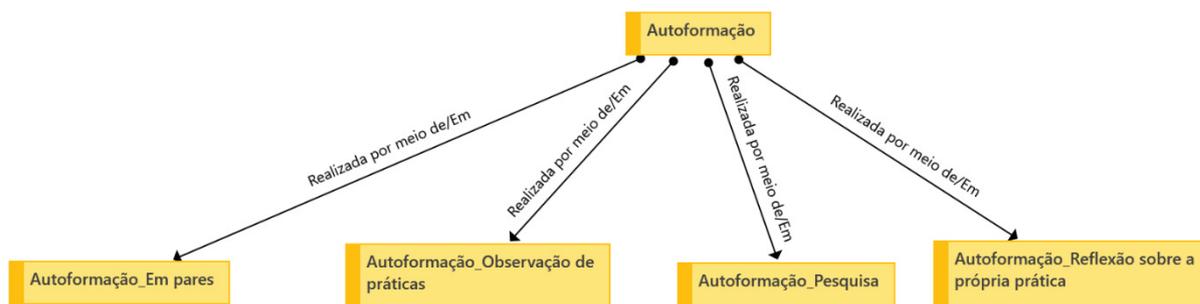
Sendo a formação dos professores formadores o foco desta pesquisa, passaremos agora a analisar o processo de formação durante a pandemia. No primeiro instrumento, a pesquisa exploratória, levantou-se hipóteses de que a formação desses professores se dá, na maioria das vezes, por um processo de autoformação. Por isso, como já mencionado, buscamos tal confirmação nos demais instrumentos aplicados.

A análise dos dados obtidos, no segundo instrumento de pesquisa, confirmou a hipótese de que os professores da educação superior do curso de Letras têm se formado para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias por um processo de autoformação.

Cabe ressaltar que, por uma opção das pesquisadoras, não foi dado aos professores nenhuma informação sobre o conceito de autoformação para não influenciá-los em suas respostas. Outro fato a ser destacado é que a hipótese de autoformação foi levantada em um período anterior à pandemia de Covid-19 e confirmada em instrumentos aplicados durante a pandemia. Considerando o isolamento social, que acontecia no período, essas autoformações aconteceram de forma virtual.

Esse processo aconteceu por meio de quatro vertentes, que emergiram da análise dos dados, denominados: autoformação em pares, autoformação por observações de práticas, autoformação pesquisa e, por fim, autoformação pela reflexão sobre a própria prática, apresentadas na Figura 18.

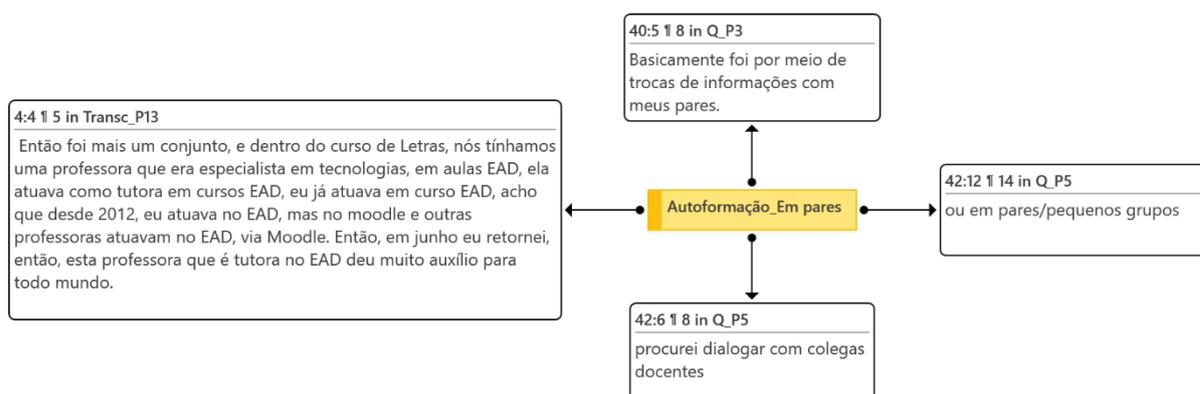
FIGURA 18 – CATEGORIAS DE AUTOFORMAÇÃO



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti

Denominamos como **autoformação em pares** o processo em que o professor busca trocas com seus colegas, os pares, dialogando sobre suas necessidades e práticas, conforme pode ser visto na Figura 19.

FIGURA 19 – AUTOFORMAÇÃO EM PARES



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

Outra vertente apresentada foi a **autoformação pela observação de práticas**. Essa categoria emergiu da fala da professora que disse ter observado os “erros” cometidos pela professora da sua filha, durante as aulas remotas, e pelos relatos de experiências lidos.

Apreendi observando os erros de ensino que a profa. de minha filha mais nova teve quando precisou ensinar a distância de uma hora para outra.

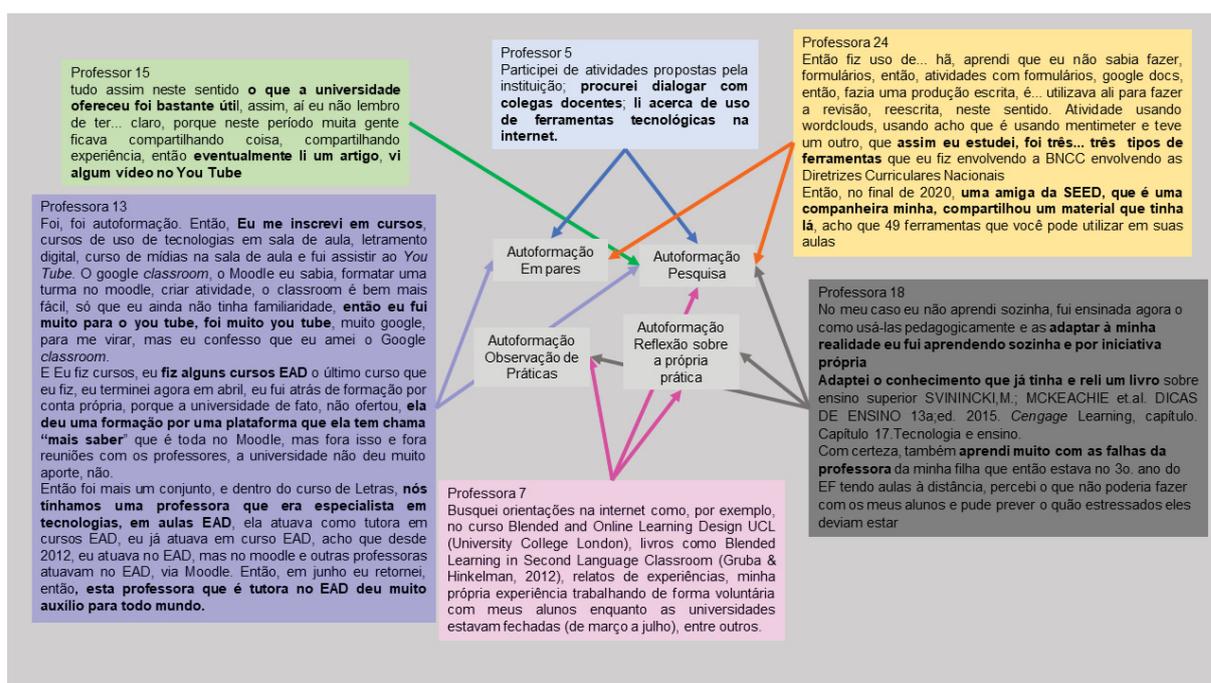
(...)

aprendi muito com as falhas da professora da minha filha que então estava no 3o. ano do EF tendo aulas a distância, percebi o que não poderia fazer com os meus alunos e pude prever o quão estressados eles deviam estar. (P 18)

Cabe ressaltar que a possibilidade de uma professora aprender com os “erros” da professora de seus filhos, possivelmente, não aconteceria em um outro contexto. Dada a organização do ensino presencial, não é comum, exceto em casos de estágio, que professores tenham a possibilidade de assistir às aulas de outros professores, possibilidade já existente na educação a distância²⁵ e que, a partir da pandemia, teve uma expansão devido ao aumento de aulas que passaram a ser transmitidas abertamente ao público.

A autoformação tem como característica o controle de quem está em formação sobre o que, como e quando quer aprender. É um processo que pode ser revisto a todo momento, com mudanças de objetivo, inclusões e exclusões de temas, conforme a necessidade. Dessa maneira, é comum que se busquem diferentes fontes durante a autoformação, como pode ser visto nos relatos apresentados na Figura 20.

FIGURA 20 – AUTOFORMAÇÃO POR DIFERENTES MEIOS



FONTE: a autora (2022).

A **autoformação por pesquisa** retrata os casos em que os professores buscaram, na literatura, teorias sobre as tecnologias de informação e comunicação no

²⁵Na educação a distância os professores, que podem ser denominados professores autores ou professores conteudistas, gravam aulas, que são postadas no ambiente virtual e tais aulas são a base para que outros professores, os professores-tutores, assumam a tutoria daquela disciplina.

ensino e os professores que realizaram buscas instrumentais sobre como usar determinadas ferramentas.

Por fim, **autoformação pela reflexão sobre a própria prática** emergiu da fala de duas das professoras. A Professora 7 afirma ter aprendido a partir da análise da sua própria prática e a Professora 18 afirma ter recebido formação instrumental e vinculado tal conhecimento às suas práticas. Essa categoria, portanto, é dependente de outras autoformações.

Tendo confirmado a hipótese de autoformação, restava, ainda, uma dúvida: caso não houvesse pandemia, uma situação que nos levou para o distanciamento social, haveria essa busca pela formação? Na pesquisa exploratória, os professores citaram a praticidade como principal motivação para o uso de tecnologia. Ainda que já se tenha buscado, na pesquisa exploratória, o interesse dos professores na formação para o trabalho com as tecnologias, esperava-se que eles dessem informações diferentes a partir do novo contexto.

4.2.5 A motivação dos professores para a autoformação para o ensino na presença das tecnologias e com as tecnologias

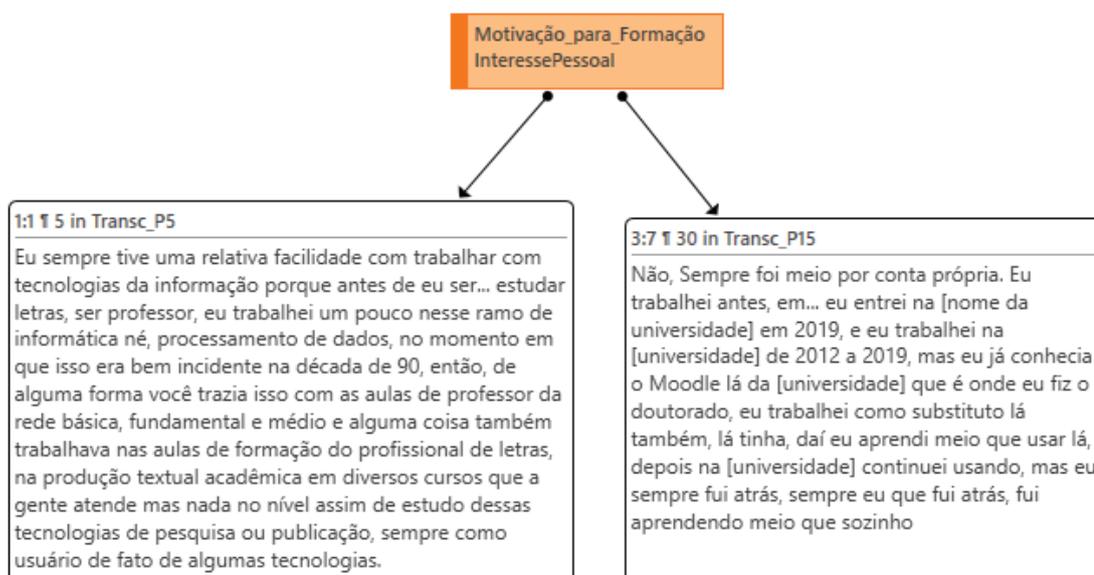
Com base nas respostas obtidas nas entrevistas, conclui-se que, durante a pandemia de COVID-19, a formação se intensificou porque teve como principal motivador a exigência do contexto.

A motivação para a formação relatada pelos professores foi categorizada em três categorias: **Interesse pessoal**; **Nula**; **Exigência do contexto**. As três categorias foram criadas a partir dos dados da pesquisa.

Em **Interesse pessoal**, os professores relatam que o interesse vem de longa data. O Professor 5 menciona (FIGURA 21) o contexto do início da década de 90, período em que havia uma outra perspectiva de tecnologia; não se tinha a conectividade generalizada. Os computadores de mesa, *desktop*, não eram comuns à maioria das casas brasileiras. No final da mesma década, foram publicados os PCN (1998), que citam como tecnologias educacionais, além de outros equipamentos, o computador, fazendo uma discussão sobre a flexibilidade de se escrever em processadores de texto, sobre o uso do corretor ortográfico e, ainda que primária, uma discussão sobre a possibilidade interativa quando conectado a uma rede.

Já o Professor 15 afirma que trabalhou em diferentes instituições públicas, em outros estados, e sempre fez uso do Moodle e que, ao chegar na IES em que está atualmente, no Estado do Paraná, se surpreendeu negativamente com o fato de o Moodle não ser utilizado.

FIGURA 21 – MOTIVAÇÃO PARA FORMAÇÃO: INTERESSE PESSOAL



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

Essa categoria demonstra, assim como outras, que o ensino com as tecnologias está presente nos cursos de Letras. Contudo, muitas vezes, é uma presença marcada pela vontade individual dos docentes, ou seja, a presença pode ocorrer ou não, de acordo com o professor que está na IES naquele momento.

A motivação **Nula** foi mencionada apenas por uma professora entrevistada, quando questionada sobre o seu interesse pelas tecnologias anterior à pandemia. Ela cita que tem interesse pelo uso do computador nas aulas, mas não como tecnologia educacional e sim na exploração do uso que se faz dentro dos estudos da Linguística de *corpus*, como pode ser visto na fala a seguir.

Eu não tinha interesse antes pelo uso da tecnologia na educação, mas eu já tinha feito algumas experiências de familiarizar os alunos com dicionários on-line, com sistemas, dicionários como o *linguee* que tem por base concordanciadores, então, tem uma área da linguística com interface computacional que sempre me interessou, mas, eu não pensava no uso das tecnologias da educação. (P18)

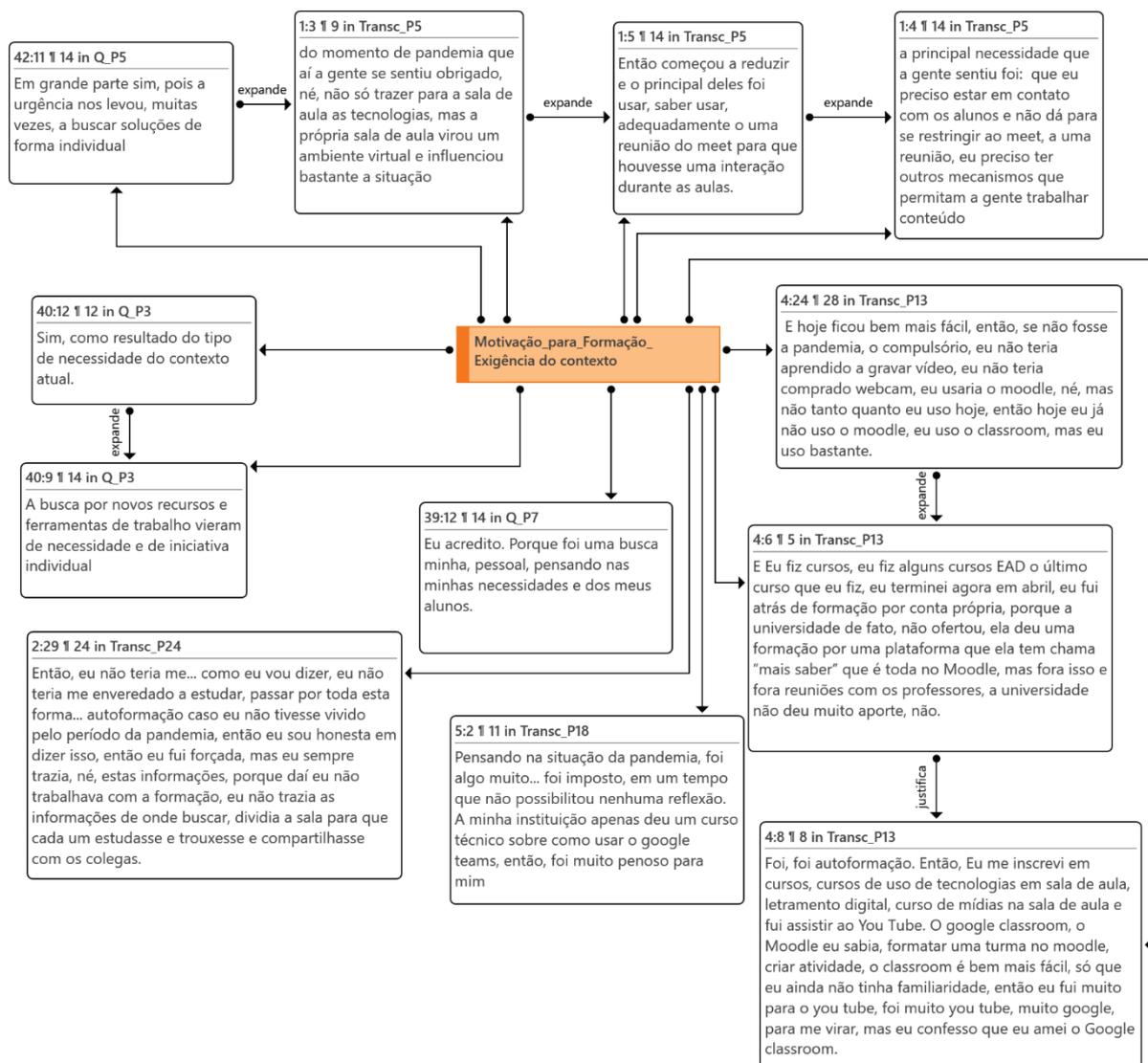
Ao ser questionada sobre a formação durante a pandemia, falhas, ausências, o que poderia ser melhor, a mesma professora fez o seguinte comentário, no início da entrevista:

Ah, **eu prefiro não pensar naquilo que poderia ter sido feito e não foi.** Mesmo porque nós estamos enfrentando um problema muito grave aqui na [universidade], mesmo porque foi, eu acho, no Paraná a instituição que teve o maior número de dias sem aula e agora está sendo descontado perda dos professores, desconsiderando o trabalho na pós-graduação. Sou professora da pós-graduação também, então estou me sentindo totalmente prejudicada pela política da minha instituição, **então me faz sofrer lembrar no que aconteceu de 2019 até aqui.** (P18)

Considerando os princípios éticos da pesquisa e a liberdade dada a todos e todas para que optassem pelo que responder, o roteiro inicial foi sendo ajustado, ao longo da entrevista, de forma a deixar a professora confortável. Contudo, essa foi uma das entrevistadas com quem mais tive dificuldade em deixá-la à vontade para se expressar e em obter um discurso fluido.

A motivação **Exigência do contexto** demonstra que os professores afirmaram que o contexto em que estavam inseridos exigiu que buscassem informações sobre o uso de tecnologias durante as suas aulas. O relato dos professores pode ser visto na Figura 22.

FIGURA 22 – MOTIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO: EXIGÊNCIA DO CONTEXTO



FONTE: a autora a partir do ATLAS.ti (2022)

Como pôde ser visto, a Professora 18, que afirmou não ter interesse pela tecnologia antes da pandemia, buscou formar-se para atender aos estudantes durante o ensino remoto. A categoria demonstra que o professor, quando percebe a necessidade e a importância de atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias, busca formação, como ocorreu durante o ensino remoto compulsório. Em um contexto prioritariamente presencial o professor não reconhece a importância, não vê necessidade e, assim, não tem motivação?

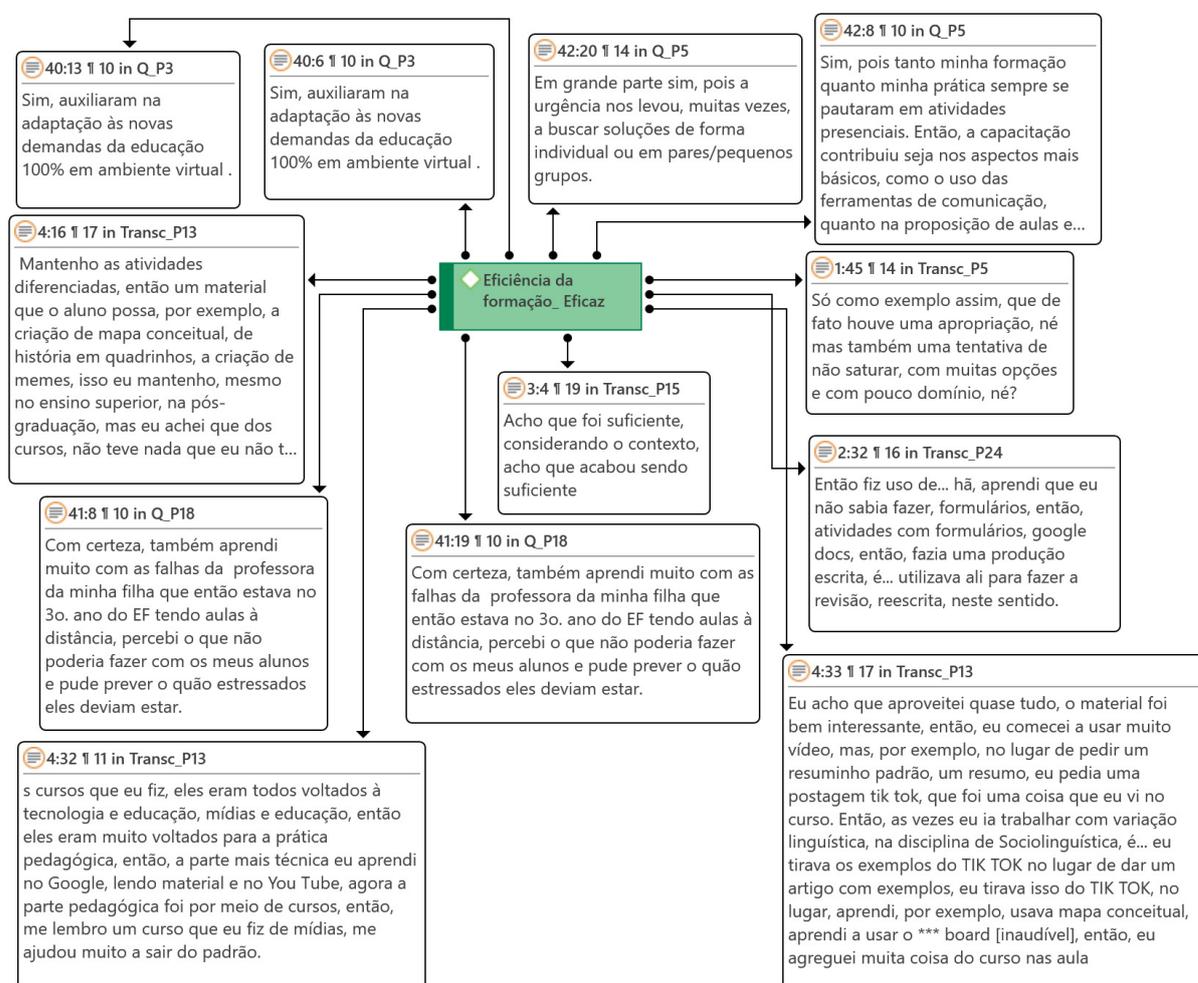
Considerando que os professores, em sua maioria, buscaram formação sobre tecnologias por um processo de autoformação, resta ainda saber se, na opinião deles,

a autoformação foi eficiente para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias durante o ensino remoto.

4.2.6 Eficiência da formação durante a pandemia de Covid-19

Sobre a eficiência da formação recebida, a maioria dos professores disseram que as formações contribuíram de forma positiva para as aulas, categoria denominada **Eficiência da Formação: Eficiente**, como pode ser visto na Figura 23.

FIGURA 23 – EFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19



Fonte: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti

A eficiência, na maioria dos casos, está relacionada à compreensão dos objetivos da formação naquele contexto, por isso, os professores consideraram como

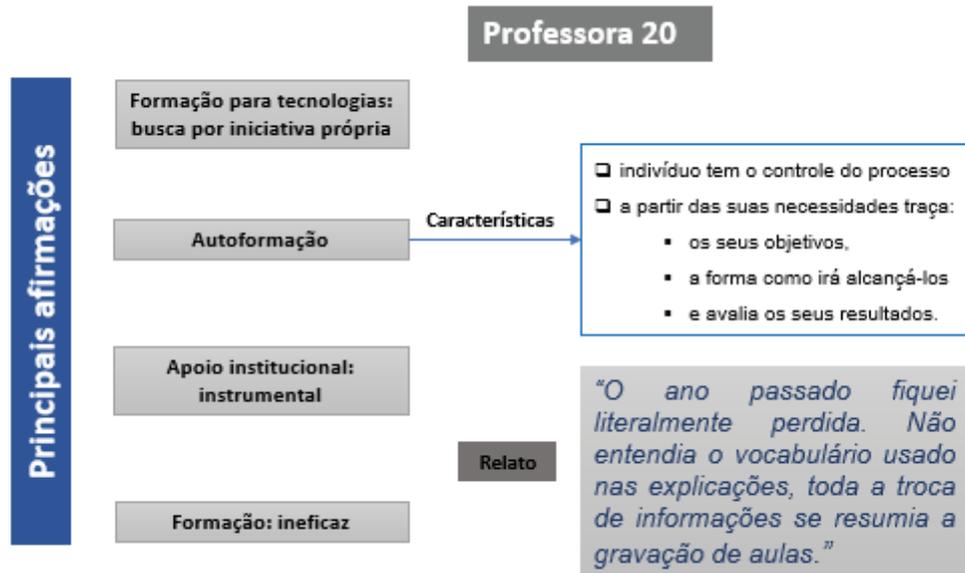
eficaz, tanto em relação ao que foi ofertado pela IES, conforme visto na categoria *Apoio Institucional*, como nas autoformações.

A Professora 13, por exemplo, disse que “achava ter aproveitado quase tudo” dos cursos que fez. Percebe-se que, durante a formação, ela foi aplicando em suas aulas o que aprendeu nos cursos. Essa prática da professora é um exemplo do domínio TCK – Conhecimento Tecnológico de Conteúdo, que é a interseção entre o TK e o CK, pois ela aplica a tecnologia para a melhoria da construção daquele conteúdo para o estudante. Sobre variação linguística, por exemplo, há inúmeros artigos científicos que abordam o tema, mas o uso do TikTok para buscar exemplos possibilita a aplicação prática da compreensão das variações na análise do uso efetivo da língua.

Em oposição a essa categoria, tem-se a categoria **Eficiência: Ineficaz**, que foi percebida no relato da Professora 20: “Não, não foram eficazes. Tentei discussão, debate, ou um simples bate-papo. Os alunos estavam muito apáticos. Não sei como será este ano.”

O relato da Professora vai ao encontro do relato de outros professores que apontam como principal dificuldade a falta de interação. Convém analisar essa fala da professora em paralelo a outra fala. Ao ser questionada se considerava a sua formação um processo de autoformação, a professora fez a seguinte afirmação: “Sim. Porém, insuficientes. Preciso de mais”. No questionário da pesquisa exploratória, a Professora também declara que sua formação sobre tecnologias é consequência de iniciativa própria. Assim, apresenta-se, na Figura 24, um panorama do processo de formação, indicado pela Professora.

FIGURA 24 – PROFESSORA 20 – FORMAÇÃO INEFICAZ



FONTE: a autora (2022).

Analisando essa fala e considerando as características da autoformação, pode-se inferir que, embora a Professora afirme ter passado por um processo de autoformação, ela desconsiderou a possibilidade de autoformação paralela à formação recebida pela IES. Já que, nesse processo formativo, os objetivos e os resultados podem ser constantemente revistos. Assim, buscar formação para compreender os vocabulários usados poderia ser um dos objetivos da autoformação.

Retomando a formação proporcionada pelas mantenedoras, mediante à fala da Professora, pode-se evidenciar um momento em que o professor não foi ouvido: será que essa era a formação desejada pelos professores? Quais os conhecimentos prévios que os docentes tinham e quais deveriam ter para a formação proposta? A vantagem de um processo de autoformação está, justamente, na possibilidade de se formar para a sua real necessidade diante do contexto em que o professor está inserido. Porém, é possível que a vantagem em um processo de autoformação – que é a possibilidade constante de mudança no percurso formativo – seja também uma dificuldade: ter tantas possibilidades e não conseguir ou saber selecionar o que realmente é essencial para formar-se.

A quantidade de informações à disposição e a necessidade de saber filtrar o que precisa ser estudado ou usado foram citadas pelo Professor 5.

Em um primeiro momento foi assim uma avalanche de ideias, de sugestões e foi um processo de filtragem, eu diria assim, né, muitos aplicativos estimulando competições e joguinhos, alguns deles eu até fiz alguns cursos e acabei não usando, né, algumas plataformas de montagem de murais digitais, né, são bastante interessantes, mas de repente a gente começou a perceber que se a gente fosse investir em muitas alternativas naquele momento saturaria. (P5)

Esta saturação também foi algo comentado, ao se perguntar sobre o uso da tecnologia no retorno às atividades presenciais:

Ah, eu acho que vai precisar uma reflexão mais a longo prazo, porque neste primeiro momento, eu acredito que muitos dos professores, muitos alunos vão querer se afastar um pouco da tecnologia, uns enjoaram, uns traumatizados, depois que este refluxo tiver passado, aí, talvez, se tenha um outro olhar sobre as tecnologias. (P18)

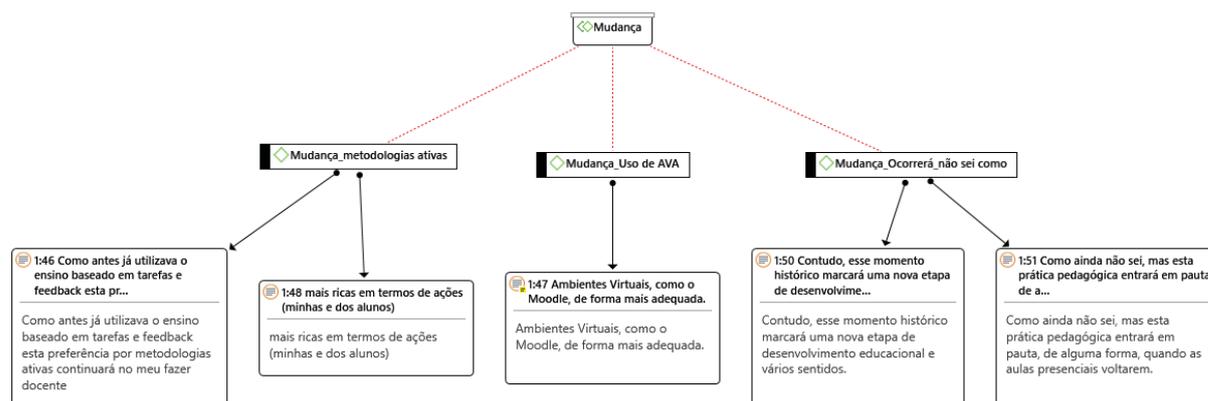
A eficácia na formação dos professores diz respeito a um período específico, que foi o ensino remoto, em que não havia outra opção para o ensino que não estivesse ligada à atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias. Todavia, por esta tese ter como objeto de estudo os cursos de Letras da modalidade presencial, era necessário que se investigasse se o que foi aprendido durante a pandemia seria levado para o retorno presencial.

4.2.7 Mudanças dos professores na atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias no retorno às atividades presenciais

Os professores foram questionados sobre a atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias no retorno às atividades presenciais. Os Professores 3, 5, 7 18 e 20 foram inqueridos com a seguinte pergunta, em 2021, quando não se tinha perspectiva sobre o retorno às atividades presenciais: **A partir da sua experiência durante a pandemia, como você acredita que será a sua prática pedagógica na presença das tecnologias e com as tecnologias quando forem retomadas as aulas presenciais?**

Os professores indicaram que acreditam em uma mudança no contexto pós-pandemia, porém, como em várias outras áreas da sociedade, não afirmaram exatamente quais seriam as mudanças, sem saber, ao certo, como e quando iniciaria o momento pós-pandemia. As respostas dos professores podem ser vistas na Figura 25.

FIGURA 25 – MUDANÇAS PÓS-PANDEMIA INDICADAS PELOS PROFESSORES

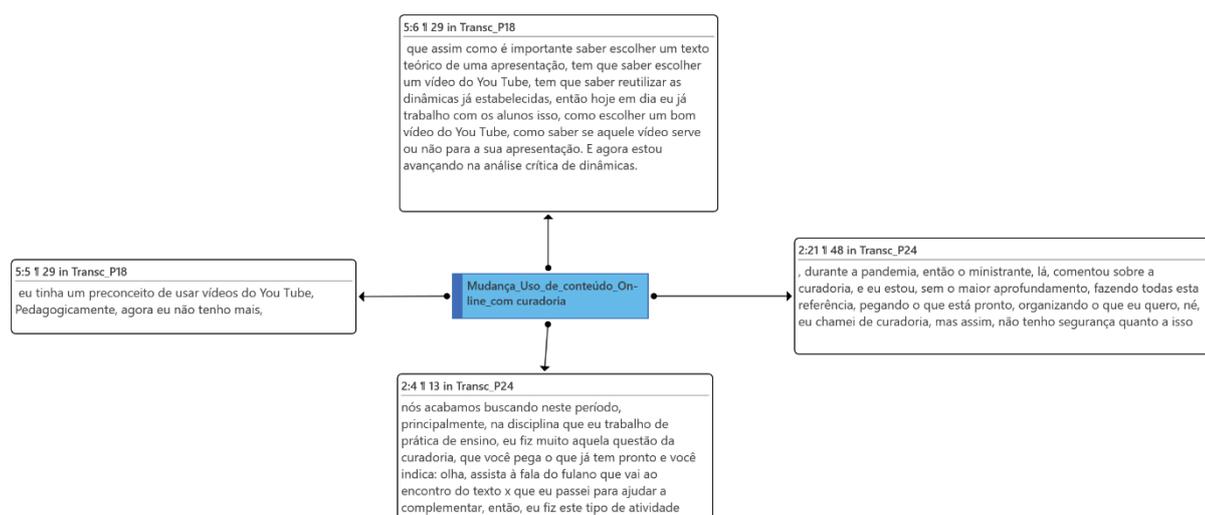


Durante as entrevistas, realizadas em 2022, os professores também foram questionados sobre as mudanças. Ainda que tenha ocorrido o retorno às atividades presenciais, cada instituição retornou em um momento. Sendo assim, temos professores que haviam retornado há quatro meses, há cinco meses, há seis meses; uma professora que retornou e saiu de licença na sequência; alguns cumprindo calendário de 2021, outros iniciando o calendário de 2022; disciplinas que tiveram um período realizado *on-line* e outro presencial, além da discrepância entre calendário civil e calendário acadêmico. Em decorrência disso, algumas respostas sobre a mudança são possibilidades que os professores vislumbraram no momento da entrevista, não necessariamente o que fizeram, da mesma forma que os professores respondentes do segundo instrumento de avaliação.

Dessa forma, as mudanças sobre a atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias foram organizadas em sete categorias, que emergiram das respostas dadas. São elas: **Uso de conteúdo *on-line* com curadoria**; **Uso de metodologias ativas**; **Escrita colaborativa e produção de conteúdo – Discente**; **Realização de orientações e reuniões *on-line***; **Uso da infraestrutura física institucional**; **Uso de AVA**; **Inconclusiva**.

Na categoria **Uso de conteúdo on-line com curadoria**, as Professoras 18 e 24 mencionaram o aproveitamento de indicação de vídeos para os estudantes, algo que elas não faziam anteriormente. A Professora 18, inclusive, disse que tinha preconceito de usar vídeos do YouTube para o ensino, como pode ser visto na Figura 26.

FIGURA 26 – MUDANÇA USO DE CONTEÚDO ON-LINE COM CURADORIA



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

A fala da professora 18 nos remete à necessidade do professor como mediador do conhecimento, em um processo de curadoria, já que a quantidade de conteúdo científico, atualmente, é muito grande e não se restringe aos gêneros escritos. Hoje, a produção de conteúdo científico também é multimodal e o processo de curadoria do professor da educação superior também é uma necessidade, pois, ao considerarmos as leis da cibercultura, temos a conectividade generalizada e a liberação do polo da emissão. Atualmente, pode-se ter acesso a conteúdos de outros pesquisadores, de qualquer lugar e a qualquer momento, e interagir em tempo real com tais professores por meio das *lives*, que se popularizaram durante a pandemia. Essa possibilidade de acesso e uso das tecnologias propiciam melhora no ensino, pois coloca o estudante em contato com diferentes fontes de formação.

O fato é que se o professor disponibiliza artigos escritos de diferentes autores, por que ele não faz o mesmo com falas de outros professores, em gêneros orais para a sua disciplina? Outro fato a ser destacado é que a indicação de vídeos pode ser feita como atividade *off-line*, e usar o momento de presencialidade para realizar

discussões sobre o tema. Poderiam os estudantes também fazer essa curadoria? Compartilhar materiais com os seus colegas? Por que a centralidade ainda está no professor?

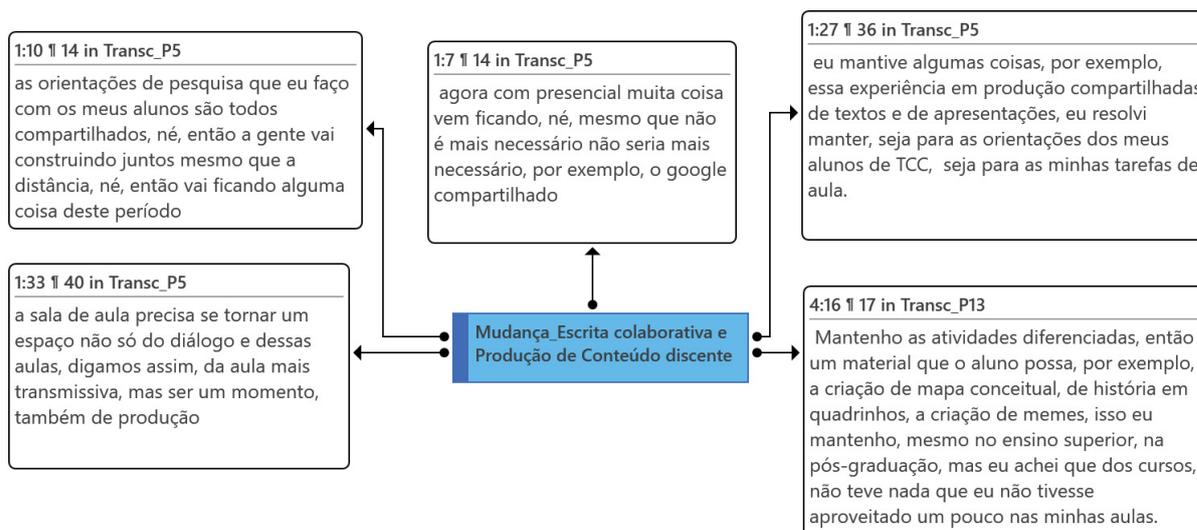
Em respeito à mudança da centralidade do professor, temos a categoria **Uso de metodologias ativas**. Nela, a Professora 18, que falou do preconceito acerca do uso de vídeos, fez a seguinte afirmação: “como antes já utilizava o ensino baseado em tarefas e *feedback* esta preferência por metodologias ativas continuará no meu fazer docente.” (P18)

Associando o processo de curadoria de vídeos, que a professora passou a fazer, as metodologias ativas, efetivadas nas propostas de tarefas, infere-se que ela também passará a ter possibilidade de construção de conhecimento, a partir de outras fontes de conteúdo para além do texto escrito. Ainda sobre as metodologias ativas, a Professora 7 fala: “Eu acho que minhas aulas serão mais variadas, mais ricas em termos de ações (minhas e dos alunos).

O fato de a Professora citar *ações* nos remete à produção discente e à ideia de produção colaborativa, que está diretamente ligada à outra categoria das mudanças: **Escrita colaborativa e produção de conteúdo discente**.

O Professor 5 e a Professora 13 falam sobre a produção de conteúdo dos discentes e uma produção com a possibilidade de ser compartilhada ou colaborativa, na Figura 27. Nesse sentido, editores de textos em nuvem viabilizam essa questão e serão mantidos também nas aulas presenciais.

FIGURA 27 – ESCRITA COLABORATIVA E PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DISCENTE



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

Dentre as atividades diferenciadas, citadas pela Professora 13, está o uso de vídeos de redes sociais, como o TikTok. A professora citou tanto o uso de materiais postados e passados por curadoria como a produção por parte dos estudantes. A produção dos estudantes, que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) chamam de *geração P*, é uma realidade da penetrabilidade da tecnologia em uma produção multimodal.

De acordo com Monteiro (2020), durante a pandemia de Covid-19, o número de usuários da rede TikTok aumentou e os professores passaram a utilizar a plataforma de vídeos para produzir conteúdo. Também passaram a solicitar a produção de conteúdo para os seus estudantes, a exemplo das aulas de português. O autor confirma a ideia de estudantes participativos:

nas aulas de português os professores podem incorporar a ferramenta em atividades que enfoquem no desenvolvimento de habilidades linguísticas, dado que o aplicativo, por permitir a produção de conteúdo multimídia - permite que os alunos tenham proximidade com diferentes gêneros de linguagem. Em atividades como esta, o TikTok atua fortemente na ampliação do repertório linguístico dos seus usuários. (MONTEIRO, 2020, p. 14-15)

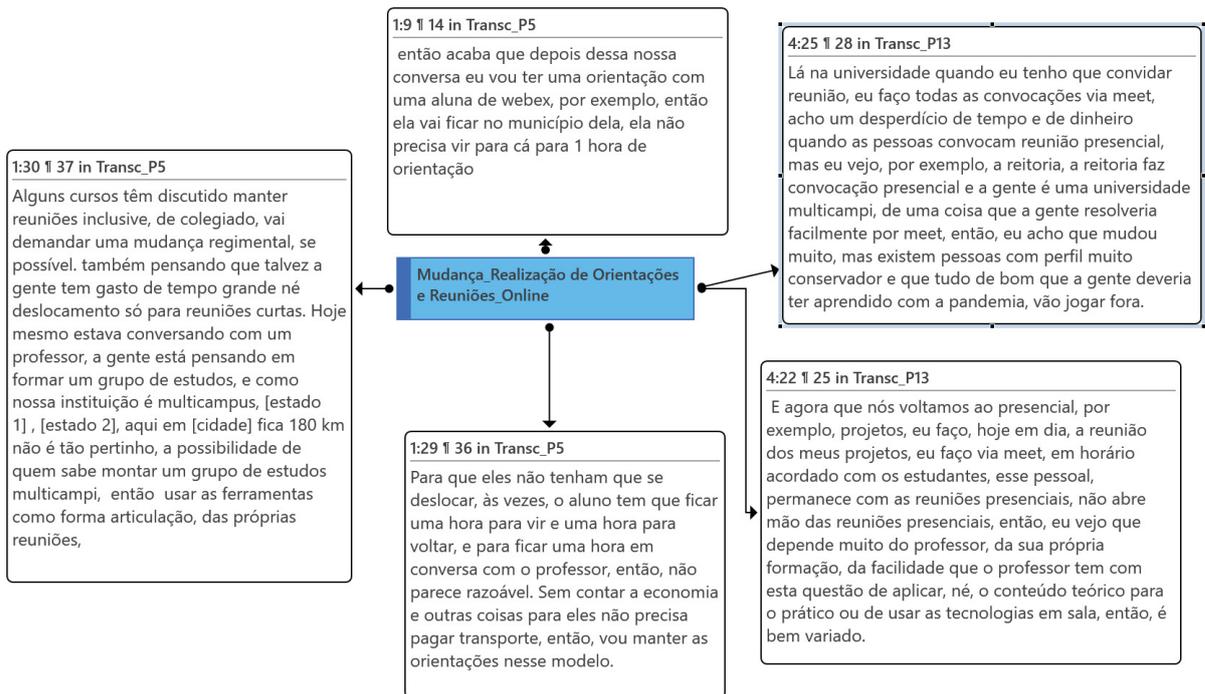
A Professora entrevistada que mencionou o uso do TikTok não disse ter produzido conteúdo para as suas aulas na plataforma, mas costuma fazer a solicitação para que seus estudantes produzam. Essa ação pode proporcionar ao professor em formação a possibilidade de realizar atividades em sua prática docente e vai ao encontro da teoria de que os professores em formação tendem a fazer uso

das mesmas técnicas que seus professores e a utilizar a mesma prática em suas aulas.

Arelada à escrita compartilhada, tem-se outra categoria sobre possíveis mudanças no retorno às atividades presenciais: a **Realização de orientações e reuniões on-line**. Essa categoria, assim como a anterior, também foi mencionada pelo Professor 5 e pela Professora 13. Estando ligada ao critério de escolha *Alteridade*, as falas dos professores demonstram que a mudança mantida no retorno presencial tem como principal objetivo facilitar a vida do estudante.

Embora os professores não indiquem uma mudança no resultado de aprendizagem, com a realização ou não de atividades de orientações *on-line*, eles declaram que não há necessidade de deslocamento se a orientação pode ser realizada da mesma forma, presencial ou *on-line*, havendo como vantagem a economia de tempo e de dinheiro dos estudantes.

FIGURA 28 – MUDANÇA: REALIZAÇÃO DE ORIENTAÇÕES E REUNIÕES ON-LINE



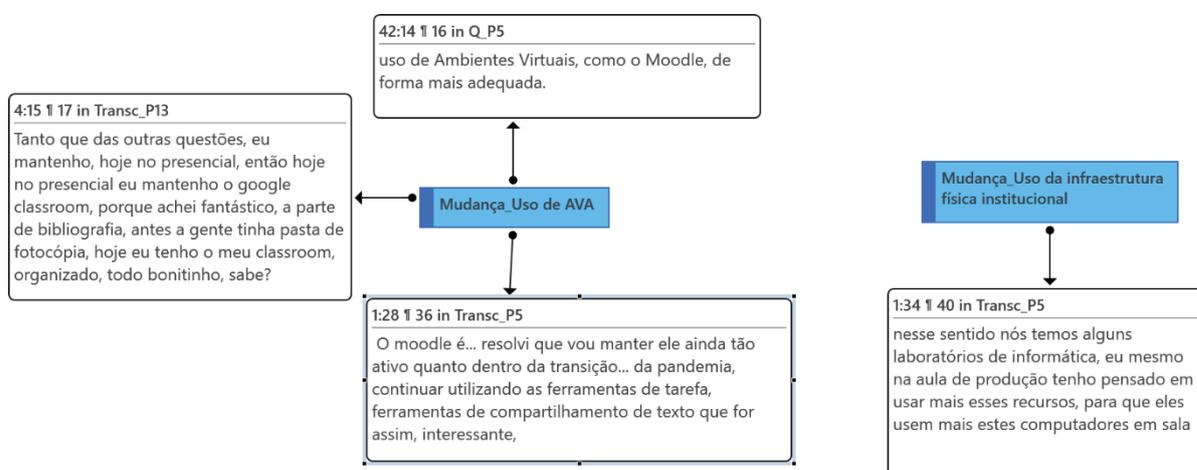
FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

O excerto de fala da professora 13, na Figura 28, trata da sua decisão de manter as orientações *on-line* enquanto apresenta a opinião sobre a recusa dos professores em fazer uso das tecnologias, mantendo todas as suas reuniões presenciais. Os dois Professores são de instituições diferentes, mas ambas

multicampi. Enquanto o Professor 5 conversa com um professor de outro *campus* sobre a possibilidade de um grupo de estudo entre os *campi*, na universidade em que a Professora 13 trabalha, a reitoria faz convocação para reuniões presenciais, o que exige o deslocamento entre cidades.

Ainda sobre as mudanças no retorno às atividades presenciais, duas categorias emergiram sobre os recursos das instituições de ensino: o **Uso da infraestrutura física institucional e uso de AVA**, apresentadas na Figura 29:

FIGURA 29 – USO DE INFRAESTRUTURA FÍSICA E USO DO AVA

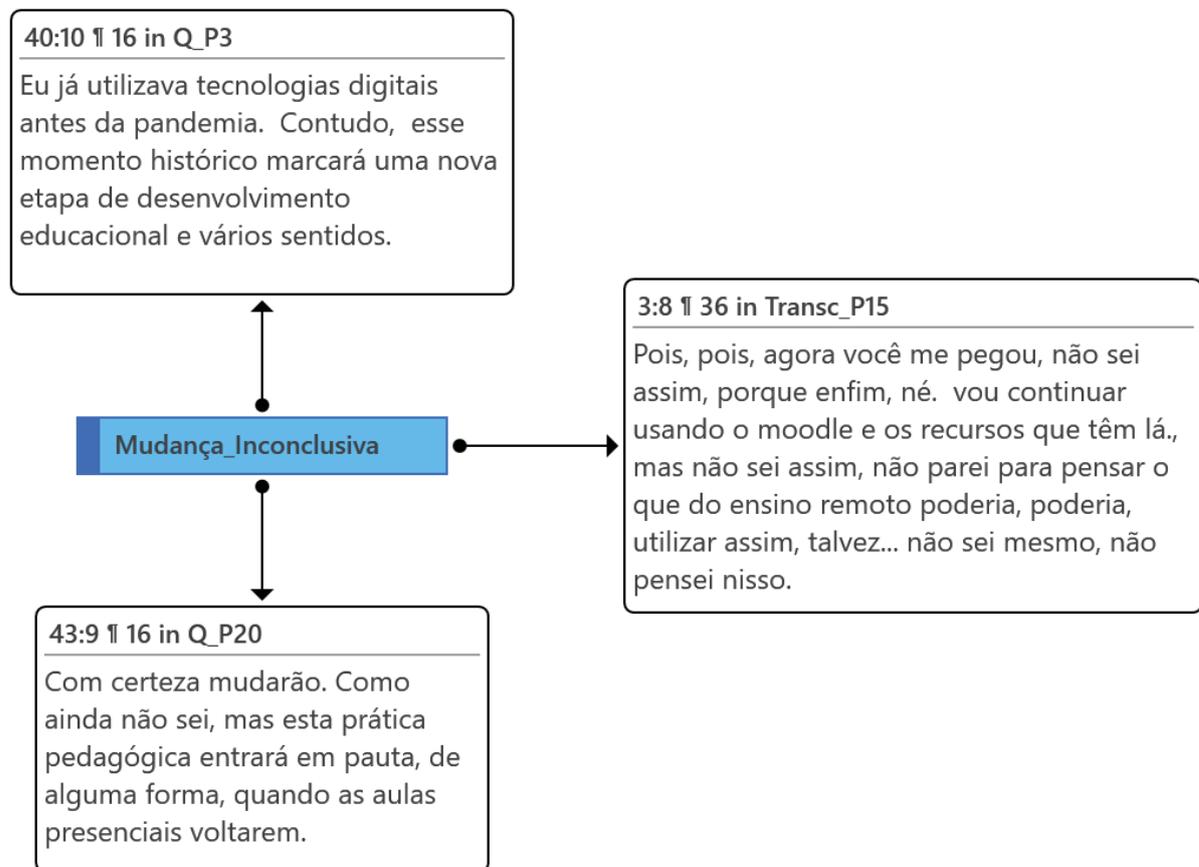


FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

Os dois Professores, 5 e 13, assim como o Professor 15, disseram já fazer o uso do Moodle antes da pandemia. O Professor 15 mencionou que continuaria a usar o Moodle. Não incluímos a sua fala, pois, considerando que ele mencionou já fazer o uso do Moodle há muito tempo e ter se surpreendido negativamente pelo fato de não ser usado na instituição paranaense que em que leciona, talvez, como cita Ilabaca (2003), ele já tenha integrado a tecnologia e, dessa forma, ela se tornou invisível. Já o Professor 5 menciona que tem a intenção de fazer mais uso da estrutura física institucional, pois há equipamentos adquiridos pela instituição que foram subutilizados e que, no retorno presencial, ele pensa em fazer mais uso para a produção de texto, um dos seus componentes curriculares.

Considerando os diferentes contextos de retorno e, até mesmo, de organização durante o ensino remoto, alguns professores mencionaram que acreditam em uma mudança, porém, ainda não sabem qual seria essa mudança. Dessa forma, criou-se a categoria **Inconclusiva**, como é apresentado na Figura 30.

FIGURA 30 – MUDANÇA INCONCLUSIVA



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti.

Os trechos apresentados na Figura 29 demonstram que os professores, ainda que tenham atuado na presença das tecnologias e com as tecnologias, fizeram em um contexto muito específico, quando não havia outra opção para a viabilização das aulas, como foi visto na categoria *Motivação*.

Já no retorno às atividades presenciais, professores e estudantes continuarão na presença das tecnologias, uma vez que a maioria dos estudantes conta com celulares conectados. As IES, normalmente, têm uma estrutura mínima de computadores e os professores têm seus próprios equipamentos, mas, a atuação com as tecnologias digitais não será essencial para a viabilização das aulas. Pelas informações levantadas, a atuação com as tecnologias ainda não é vista de forma clara por todos os professores.

Considerando as mudanças por eles mencionadas, os professores, diferentemente do que ocorreu no ensino remoto, não chegam à integração TPACK. Eles continuarão a ter o Conhecimento Tecnológico adquirido na pandemia, embora

Mishra, Koehler e Herring (2016) afirmem que é um conhecimento que precisa sempre ser revisto, mas a integração, pode não se realizar, uma vez que o uso da tecnologia não é essencial para viabilização da aula, ainda que continue a ser uma exigência do contexto, já que permanecemos em uma sociedade tecnológica com textos multimodais, com alta produção de conteúdo.

4.2.8 Presença das tecnologias na percepção dos professores formadores

Sobre a sociedade e a penetrabilidade tecnológica, ao longo dos relatos dos professores, identificamos, em diferentes trechos, a percepção deles sobre a presença da tecnologia na instituição. As categorias elencadas sobre essa presença são frutos dos dados da pesquisa; não de uma pergunta específica direcionada aos professores, mas sim de informações que foram agrupadas por semelhança, acerca da presença da tecnologia. São elas: **Resistência; Tradicionalismo; Multiletramento; Ausência no currículo; Decisão individual do professor; Necessidade de análise crítica.**

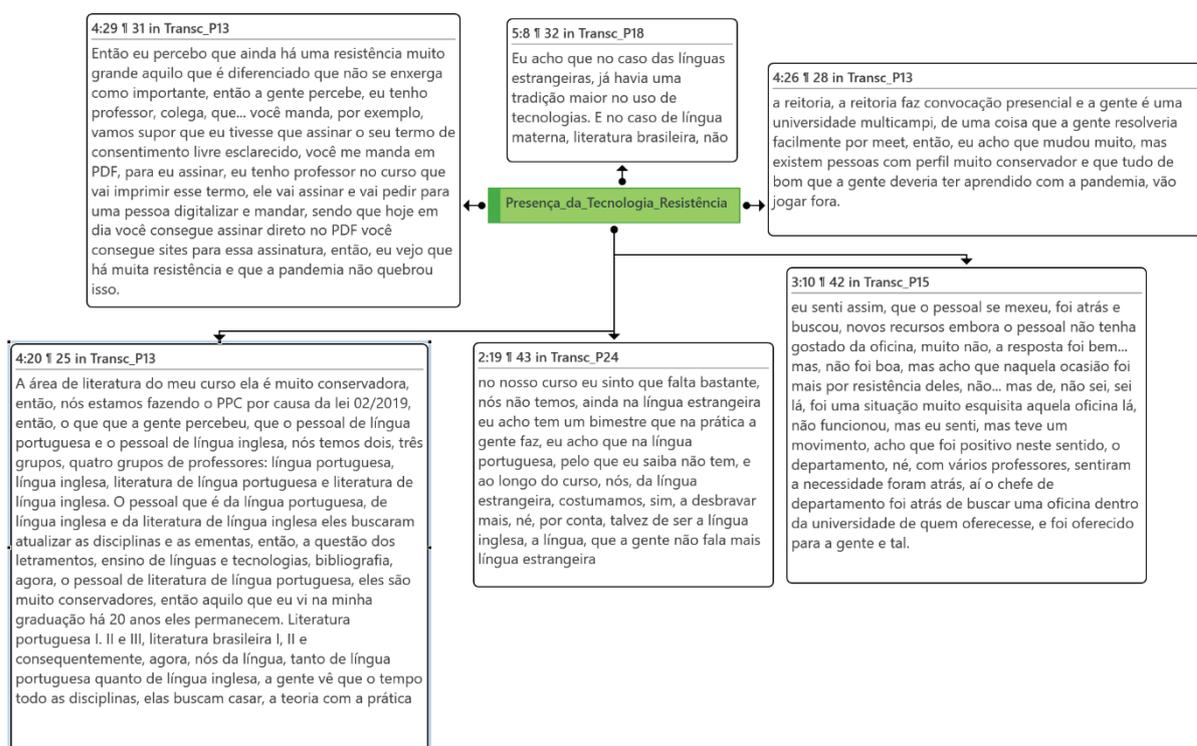
Na primeira categoria, denominada **Resistência**, não há resistência por parte dos professores participantes, mas dos seus colegas de profissão, conforme os relatos dos entrevistados. Além das questões já vistas em outra categoria, como a falta do Conhecimento Tecnológico (TK), os professores também afirmam que docentes de língua estrangeira têm maior tradição no uso das tecnologias e na área de estudos literários são mais conservadores, têm mais resistência em relação ao uso das tecnologias.

A primeira professora a mencionar a diferença de uso entre as grandes áreas foi a Professora 18. Ressalta-se que não foi perguntado para ela sobre a área de concentração que teria mais adesão ao uso de tecnologias educacionais. A pergunta feita foi se ela acreditava haver um equilíbrio entre os conhecimentos específicos, pedagógicos e tecnológicos dos professores. Mediante à resposta espontânea dessa professora, apontando esse fato, decidi incluir a pergunta às professoras que ainda entrevistaria. Sendo assim, questioneei a professora 24²⁶ se os professores de língua estrangeira utilizam mais as tecnologias em relação a outras áreas de concentração. Já a Professora 13, a quem eu faria a mesma questão, fez apontamento, ao

²⁶ Os Professores 5 e 15 não foram questionados sobre o tema porque já haviam sido entrevistados quando houve a percepção.

responder, assim como a Professora 18, sobre os conhecimentos específicos, pedagógicos e tecnológicos. Ela afirmou que os docentes das áreas de estudos literários, principalmente os professores de Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa, apresentam uma resistência ao uso de tecnologias²⁷ e à inserção de disciplinas ou conteúdos que façam tal discussão nas matrizes curriculares, nos projetos de curso. Os relatos estão apresentados na Figura 31:

FIGURA 31 – RESISTÊNCIA EM RELAÇÃO À PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti

A fala da Professora 13 corrobora os dados iniciais desta pesquisa, pois, dos professores respondentes da pesquisa exploratória²⁸, 39% são professores das disciplinas da área de estudos literários. Desses professores, 61% declararam não ter formação para o uso de tecnologias; assim, podemos acreditar que se trata de uma realidade a ser considerada em estudos posteriores, já que, durante as entrevistas os professores participantes afirmam que colegas da área de estudos literários

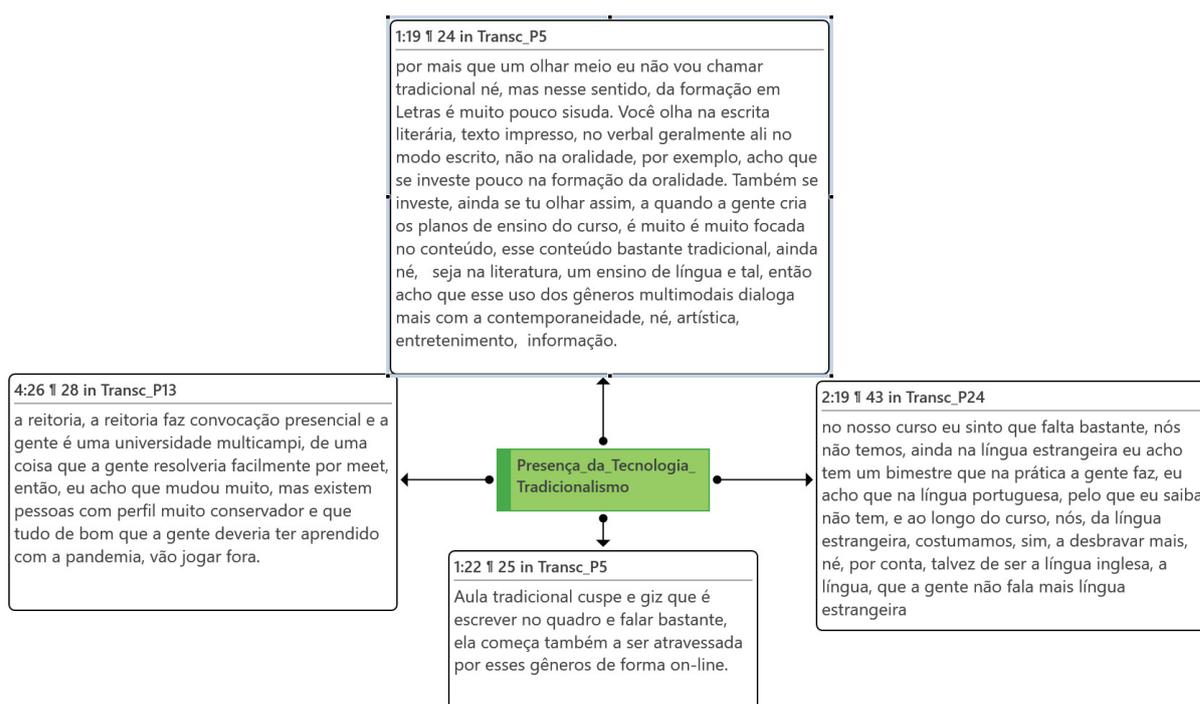
²⁷ Os professores que citaram o distanciamento dos docentes da área de estudos literários em relação à tecnologia, dado o contexto em que mencionaram, às tecnologias a que se referem são as TDIC.

²⁸ Os coordenadores de curso receberam *e-mail* solicitando o envio do convite de participação para o corpo docente do seu curso.

demonstram resistência ao uso de tecnologias e da inserção de temas relacionados a ela nos currículos dos cursos.

A próxima categoria, **Tradicionalismo**, está ligada à resistência, mas seu tema central é o currículo dos cursos. O Professor 5, por exemplo, havia mencionado que um dos interesses que tinha em relação à formação para as tecnologias era de pensar a perspectiva dos gêneros multimodais. Ao ser questionado sobre como se dava a abordagem da modalidade durante as aulas, ele diz que a formação do curso de Letras é “um pouco sisuda”, tradicional, voltada para a língua escrita e que a questão da multimodalidade dialoga melhor com a contemporaneidade, como pode ser visto na Figura 32.

FIGURA 32 – PRESENÇA DA TECNOLOGIA: TRADICIONALISMO



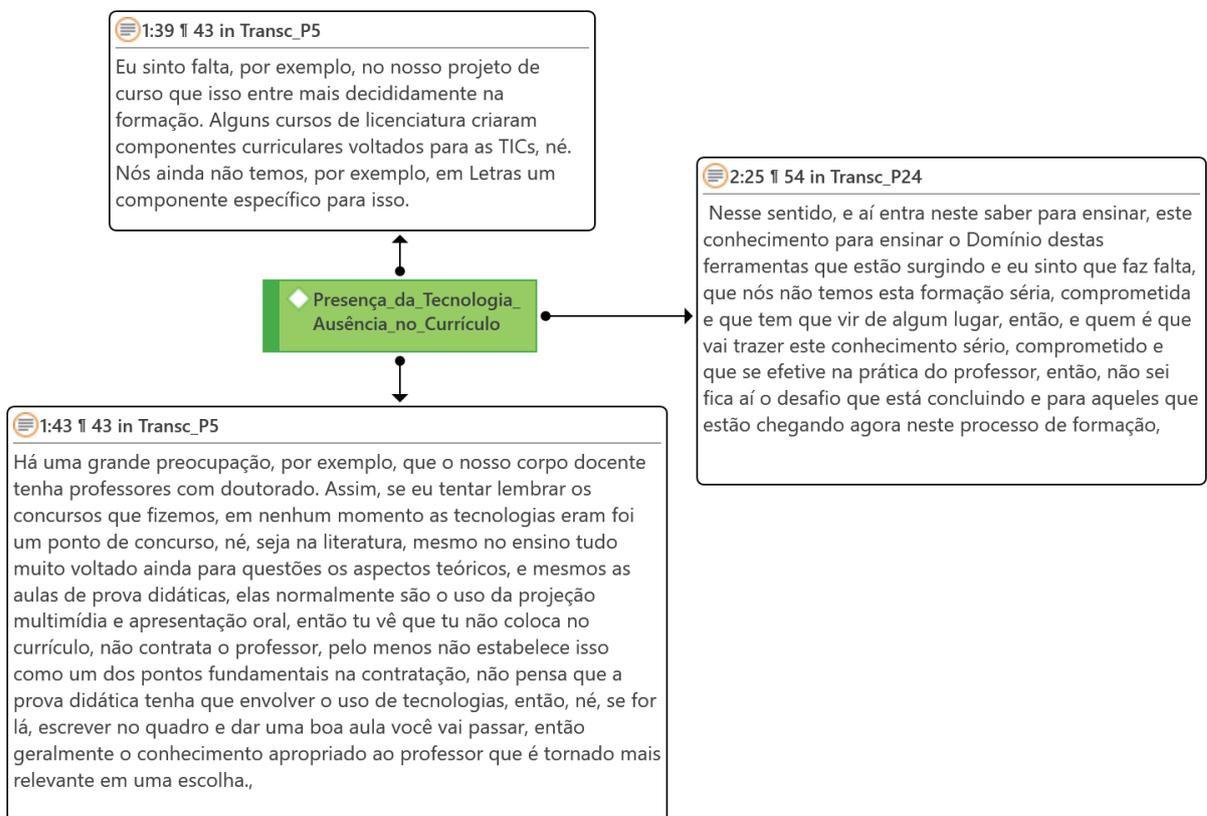
FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti

A questão exposta pelo Professor 5 sobre a valorização do texto escrito em relação ao texto oral também é indicada pela Professora 13:

Então, eu trabalho com oralidade e no profletras eu queria ministrar a disciplina de oralidade e ensino e houve uma grande resistência por parte de alguns colegas, porque eles acham que não é importante, que o aluno chega na universidade e ele sabe falar. Aí você ficava: meu Deus, né, mas... o que que ele sabe falar? Ele sabe fazer uma comunicação oral, participar de uma entrevista, ele sabe apresentar um seminário? Ele não sabe, e aí na Educação Básica não se trabalha, chega no superior não se trabalha, aí esse meu aluno de Letras ele sai professor. Aí eu não trabalhei nada de oralidade no primeiro e no segundo ano, no terceiro você coloca o aluno em sala de aula para estagiar e foi um aluno que não aprendeu, não desenvolveu a sua oralidade e que depois tem que ser professor, como se fosse automático, você vai para frente da sala de aula, diante de 30/40 alunos, e tem o quê? (P13)

A organização das matrizes curriculares foi um tema também mencionado pelos professores, elencado na categoria **Ausência no currículo**, que entendem as tecnologias como uma ausência no currículo. Na Figura 33, tem-se a fala do Professor 5 e da Professora 24. Os dois indicam que a matriz curricular dos cursos precisaria abordar essa temática.

FIGURA 33 – PRESENÇA DA TECNOLOGIA: AUSÊNCIA NO CURRÍCULO

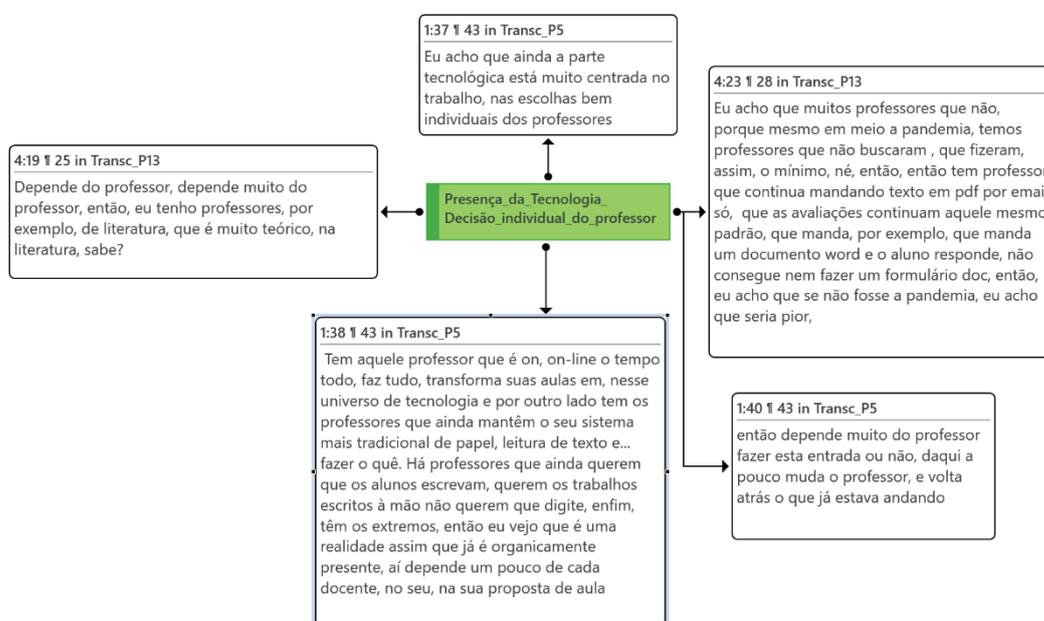


FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti

A grade curricular do curso em que o Professor 5 atua tem uma disciplina intitulada “Introdução à informática”, no primeiro período do curso. Não fizemos a análise das ementas do curso, porém, o relato do professor já nos indica que não é um debate sobre tecnologias. O desinteresse pela temática também se confirma em outra indicação feita pelo Professor 5, no que diz respeito à contratação do corpo docente da instituição: “nem como ponto de concurso e nem como exigência de uso”.

A ausência no currículo tem como consequência a atuação com as tecnologias ser de escolha individual do professor, como se apresenta na categoria **Decisão individual do professor**, na Figura 34:

FIGURA 34 – PRESENÇA DA TECNOLOGIA: DECISÃO INDIVIDUAL DO PROFESSOR



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti

Sabe-se que o professor precisa ter autonomia para desenvolver as suas aulas e concordamos com o Professor 5 que não é necessário que tudo seja “on”. Porém, como bem cita o Professor, quando a escolha é sempre individual, o trabalho feito por um professor será descontinuado caso ele não esteja mais no curso. Então, volta-se atrás com o que estava em desenvolvimento. O desenvolvimento a que se refere o professor está ligado às temáticas que envolvem a tecnologia e a cibercultura e que precisam ser debatidas na formação inicial de professores.

Muito se falou, nesta pesquisa, sobre as tecnologias educacionais para a atuação, porém, cabe ressaltar que, além da discussão sobre a prática pedagógica, é

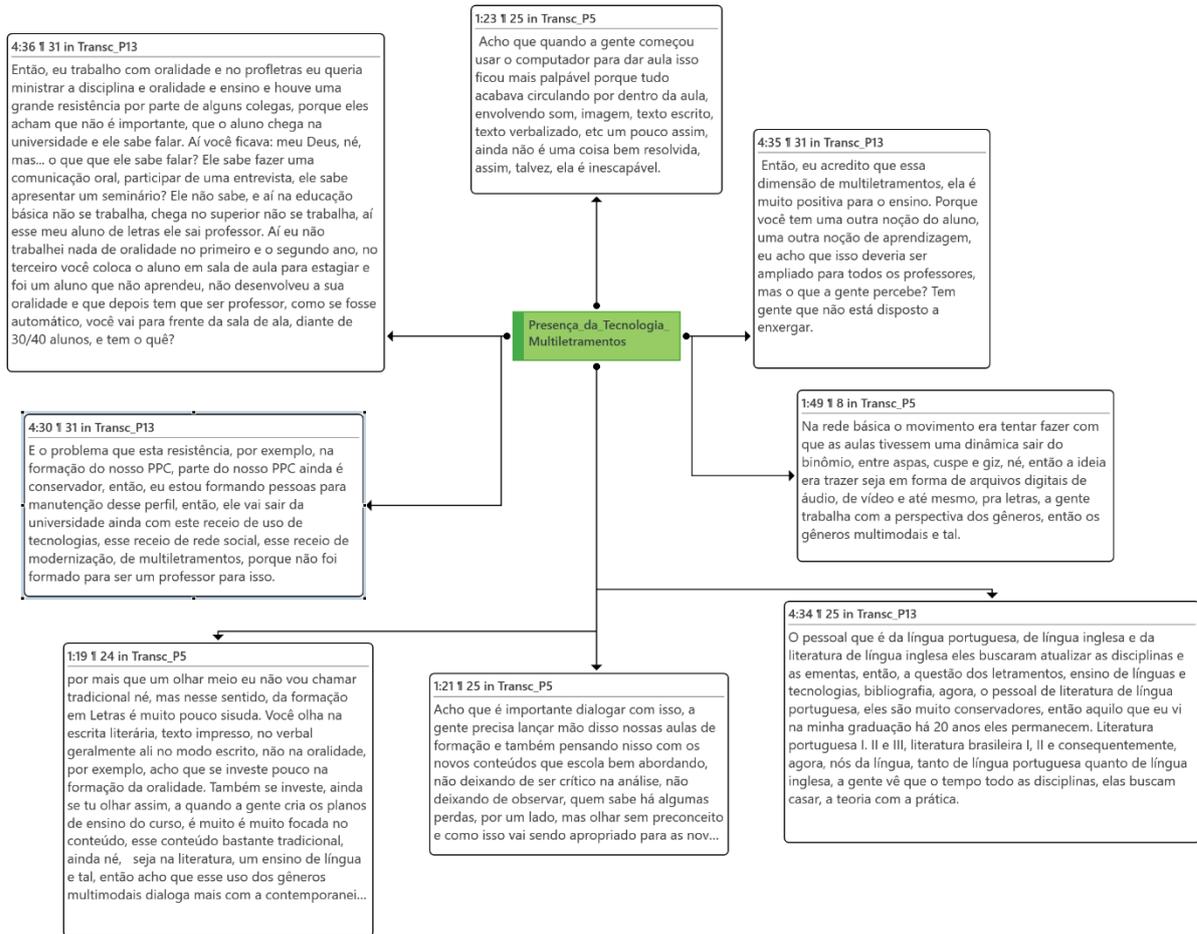
necessário que se discuta, ao longo do curso, os conteúdos específicos e pedagógicos também na perspectiva dos multiletramentos. É necessário que os professores, durante a sua formação, seja inicial ou continuada, atuantes na Educação Básica ou na educação superior, compreendam as questões que envolvem as linguagens e a cibercultura.

Ainda sobre a presença das tecnologias, tem-se a discussão sobre os **Multiletramentos**. Para além do conhecimento das leis da cibercultura (LEMOS, 2003), precisamos falar sobre os letramentos. Para Fofonca (2015, p. 66), é necessário que se pense sobre a formação de professores, que

devem ser multiletrados, para garantir que o hiato existente entre a sua formação inicial, nos vários cursos de licenciatura brasileiros e a sua atuação na contemporaneidade seja superado. O hiato poderia ser remediado com disciplinas ou até mesmo com temas que abrangem tecnologia na educação, mídia-educação, educomunicação entre outros na formação inicial destes docentes.

O hiato, citado pelo autor, especifica, dentro do campo das linguagens, principalmente dos multiletramentos, a questão do isomorfismo entre a formação e a atuação. A superação desse hiato propicia ao processo de ensino as mais diferentes fontes de conteúdo, desterritorializadas, de diferentes formatos e imbricadas em diferentes gêneros, que chegam por diferentes suportes e tornam esse ensino um processo multicultural. Por sua vez, por meio de uma conectividade generalizada, o acesso ao conhecimento se expande para além dos conhecimentos que são próprios do grupo geográfico de professores e estudantes. Sendo assim, um professor multiletrado, que superou o hiato da formação e da atuação, não terá o preconceito com o uso de vídeos em suas aulas presenciais, como citou a Professora 18. Poderá usar vídeos do TikTok para explicar uma variação linguística ou mostrar o exemplo de um falante com R retroflexo, em integração com as leituras teóricas realizadas. Na Figura 35, apresenta-se a visão dos professores acerca dos multiletramentos.

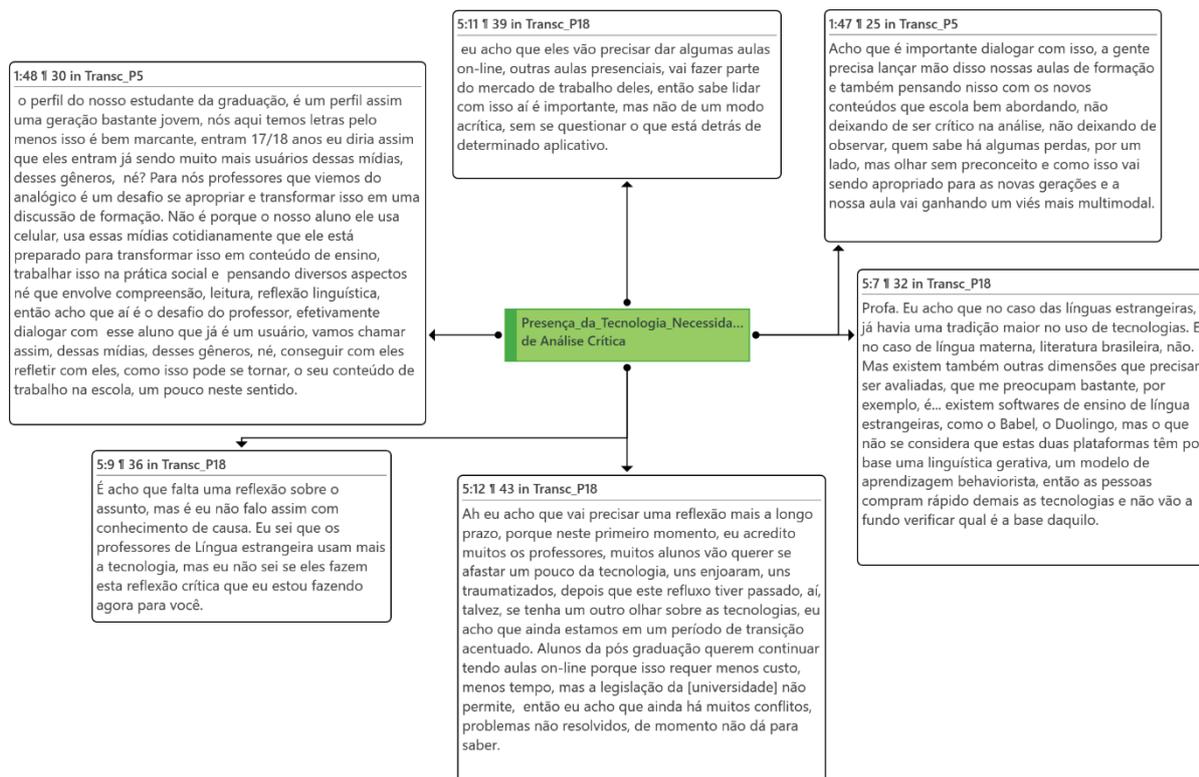
FIGURA 35 – PRESENÇA DA TECNOLOGIA: MULTILETRAMENTOS



FONTE: a autora (2022) a partir do ATLAS.ti

Outro ponto citado pelos professores é que, além da presença das tecnologias e o uso delas em sala, tanto a formação quanto a atuação com elas precisa ser pautada em uma **Análise crítica**; é necessário pensar o uso que se faz das tecnologias; analisar perdas, trabalhar o uso da tecnologia na prática social, na reflexão linguística.

FIGURA 36 – NECESSIDADE DE ANÁLISE CRÍTICA



Fonte: a autora (2022)

A Professora 18 também menciona o uso de *software* para a aprendizagem de línguas.

existem também outras dimensões que precisam ser avaliadas, que me preocupam bastante, por exemplo, é... existem softwares de ensino de língua estrangeiras, como o Babel, o Duolingo, mas o que não se considera que estas duas plataformas têm por base uma linguística gerativa, um modelo de aprendizagem behaviorista, então as pessoas compram rápido demais as tecnologias e não vão a fundo verificar qual é a base daquilo.

A aprendizagem comportamentalista da língua, citada pela Professora, vai ao encontro do que se espera do ensino e da aprendizagem de línguas. A língua não é pensada em sua prática social, não é reflexiva. Outro ponto destacado pela Professora trata do futuro da profissão docente relacionada à tecnologia:

eu acho que eles (professor em formação inicial) vão precisar dar algumas aulas on-line, outras aulas presenciais, vai fazer parte do mercado de trabalho deles, então saber lidar com isso aí é importante, mas não de um modo acrítico, sem se questionar o que está detrás de determinado aplicativo.

Esse trecho corrobora nossa visão sobre a tecnologia; ela não é neutra, tampouco uma panaceia. Outras tecnologias que estão na escola, por exemplo, o livro didático, também precisam de uma análise a partir de critérios sólidos, que vão desde o conteúdo ofertado, a forma como é ofertado e a funcionalidade para o contexto.

4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Diante dos dados da pesquisa, podemos entender que a formação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias se confirmou como sendo um processo de autoformação. Durante a pandemia, os professores atuaram na presença das tecnologias e com as tecnologias e se autoformaram, tendo como principal motivador a exigência do contexto, já que, sem elas, não seria possível a viabilização das aulas.

Percebeu-se que a primeira formação buscada pelos professores foi, na maioria dos casos, o Conhecimento Tecnológico. Após adquirir esse tipo de conhecimento, alguns professores continuaram o processo de autoformação para fazer as integrações entre conhecimentos, pois, quando munidos do Conhecimento Tecnológico, do Conhecimento Pedagógico e do Conhecimento de Conteúdo, os professores da educação superior conseguiram fazer as integrações para avançar no modelo TPACK, no ensino remoto.

Ainda que tenham chegado ao TPACK no ensino remoto e indicado o uso do Conhecimento Tecnológico, ao serem questionados sobre o retorno às atividades presenciais, não demonstram grande avanço na integração entre conhecimentos. Isso pode ser visto pelo relato dos professores que acreditam que, no retorno às atividades presenciais, haverá mudança no que diz respeito à atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias, mas que essa atuação precisa ser refletida, de modo crítico, sem o caráter compulsório da pandemia. Também não sabem de que forma isso acontecerá nas suas aulas ou na educação, de um modo geral. Foi possível identificar a falta de conhecimento dos professores sobre as possibilidades do trabalho com as tecnologias no que diz respeito à multimodalidade, durante as aulas; sobre a descentralização do ensino e sobre a possibilidade produtiva de conteúdo por parte dos estudantes.

Dessa forma, indica-se que o primeiro passo para a atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias seria o reconhecimento do professor formador da importância de formar professores aptos para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias e, ainda, a importância de se discutir os conteúdos que envolvem a cibercultura, como a multimodalidade dos textos, e o letramento digital de forma transversal ao currículo, isto é, integrado em todas as disciplinas.

Considerando a fala dos entrevistados que afirmam que a prática do professor formador serve de exemplo a ser reproduzido pelos professores em formação inicial, entende-se que não basta discutir tecnologia, cibercultura, letramentos digitais e multimodalidade. É preciso ter um processo de ensino em que o formador também considere esses conceitos durante as aulas: incentive a produção de conteúdo, a escrita colaborativa, possibilite a curadoria de materiais multimodais.

Tendo em vista a necessidade de “ensinar isso e agir dessa forma”, volta-se ao questionamento desta pesquisa e indicado por uma das entrevistadas: de onde sairá uma formação séria, se para a atuação do professor formador é necessária a formação que eles não receberam? Nesse caso, não há um isomorfismo (GARCÍA, 1999) entre o que se espera que eles ensinem e como eles foram formados. Durante a pandemia, os professores formadores responderam a esse isomorfismo, autoformando-se. Porém, sem a necessidade compulsória da exigência do contexto, que fez com os professores buscassem autoformação e saídas para suprimir as dificuldades encontradas, possivelmente, não teriam buscado a formação.

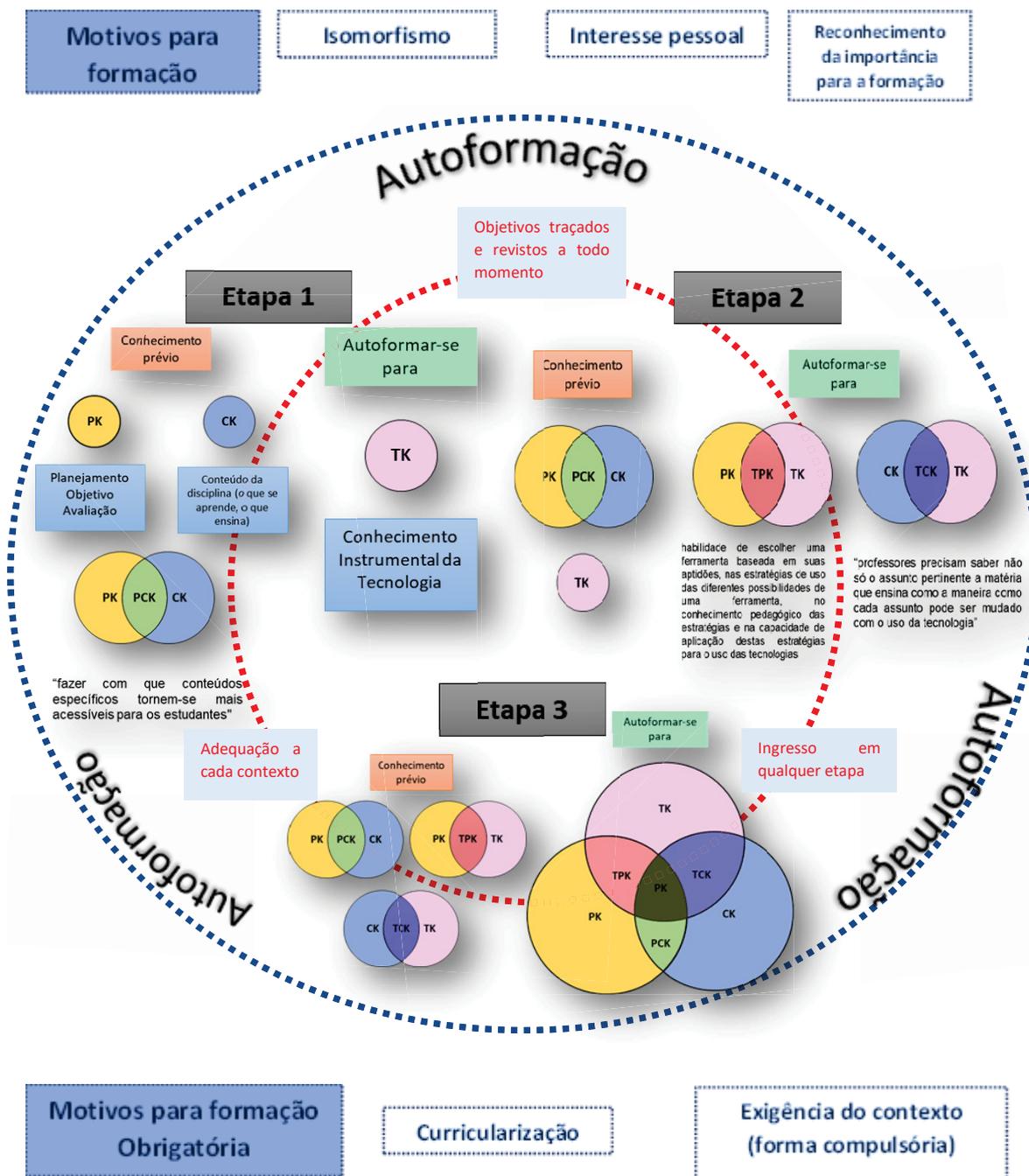
Sendo assim, é mister a formação do professor formador para atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias e ela poderá ocorrer por dois caminhos motivadores: 1. pelo reconhecimento da penetrabilidade da tecnologia e da importância da presença das tecnologias em todos os componentes curriculares e/ou na atuação com as tecnologias, por parte do professor formador; 2. pela curricularização das tecnologias no curso de Letras; o que poderia, entre outras questões, servir como critério de contratação de professores – como ponto de concurso ou como uso das tecnologias na prova didática (aqui se considera o uso no formato TPACK), em que o conteúdo pode ser melhorado com o suporte tecnológico.

No que diz respeito à autoformação, entendemos que o primeiro passo para o professor é ter o Conhecimento Tecnológico equilibrado ao Conhecimento de Conteúdo e ao Conhecimento Pedagógico, pois, quando se trata de formação, o

resultado não se restringe à melhoria daquele profissional, mas se estende à qualidade de ensino.

Ao atrelar a proposta do TPACK a um processo de autoformação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias, pode-se ter como parâmetro os conhecimentos que estão no primeiro nível do TPACK: o TK (Conhecimento Tecnológico), o PK (Conhecimento Pedagógico) e o CK (Conhecimento de Conteúdo), para que o professor trace seus objetivos iniciais. Ao obter os conhecimentos básicos do *framework*, passa-se para as primeiras intersecções, até chegar ao TPACK para a aplicação em um contexto. Na Figura 37, apresenta-se uma possibilidade de caminho para autoformação, com base na teoria de Mishra, Koehler e Herring (2016).

FIGURA 37 – SUGESTÃO DE AUTOFORMAÇÃO A PARTIR DO TPACK



FONTE: a autora a partir da teoria TPACK (2022).

Ainda que a imagem apresente as etapas 1, 2 e 3, para o caso de o professor não ter o Conhecimento Tecnológico²⁹, em um processo de autoformação, o professor fará uma análise do seu conhecimento prévio para decidir em qual etapa ele entrará.

²⁹ Na composição dos conhecimentos, foi considerada, na etapa 1, a ausência apenas do Conhecimento Tecnológico, que é o tema desta tese, porém, os demais conhecimentos também seguem o mesmo fluxo. O professor pode rever os conhecimentos de conteúdos e pedagógicos sempre que necessário e buscar a formação para atender aos seus objetivos.

Considerando que o mesmo TPACK não será aplicado a todo e qualquer contexto, é possível que o professor, em determinado tema dos Conhecimentos Específicos, tenha conseguido chegar ao nível final e aplicá-lo a um contexto, mas, em um outro tema, não tenha o Conhecimento Tecnológico necessário e precise voltar à etapa 1, a fim de atender aos seus objetivos e fazer uma integração eficaz. Dessa forma, em se tratando de um processo de autoformação, que é cíclico, o processo pode ser reiniciado, reconfigurado várias vezes, para que se tenha efetividade no processo. Cada professor buscaria o conhecimento necessário para o seu contexto, de forma a integrar os conhecimentos, chegando a uma melhoria no processo de ensino.

5 CONCLUSÕES

No decorrer desta pesquisa, foi construído um panorama da necessidade de formação do professor da Educação Superior para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias no curso de Letras. Essa necessidade se pautou, principalmente, no isomorfismo da formação, que trata de se formar para aquilo que lhe será exigido no exercício da docência.

Diante desse contexto, retomamos a questão de pesquisa: “Quais são os fatores que mobilizam nos professores formadores o interesse pela formação para atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias e quais os conhecimentos necessários para que essa formação leve à integração das tecnologias na formação de professores de língua?”

Para respondê-la, recuperamos também o objetivo geral da pesquisa: “Compreender quais são os fatores mobilizadores para a formação dos professores formadores e quais os conhecimentos embasam a formação do professor da Educação Superior para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias na formação de professores, considerando o contexto da cibercultura”. A partir dos dados obtidos, conclui-se que o mobilizador é pessoal. O professor formador faz as escolhas pautadas, principalmente, em um processo de alteridade, colocando em destaque a necessidade e as possibilidades de acesso e de uso das tecnologias por seu grupo de estudantes e a necessidade do futuro da profissão docente que, possivelmente, exigirá um trabalho efetivo com as tecnologias na Educação Básica.

Sendo assim, para o professor formador atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias, é necessário formar-se para o Conhecimento Tecnológico, a fim de integrar as tecnologias ao currículo. É também necessário que, dentre os conhecimentos de conteúdo, independentemente de sua área de concentração, o professor tenha conhecimento da expansão dos textos multimodais na cibercultura e da perspectiva dos multiletramentos.

Os dados da pesquisa mostraram que a formação dos professores formadores do curso de Licenciatura em Letras para atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias se dá por meio da autoformação. Sendo a autoformação atrelada à vontade do professor, entende-se que, embora o professor tenha interesse por tecnologia e reconheça que a utilização das TIC pelo formador

influencia o uso e a reflexão do professor em formação, até o momento, ele buscou tal formação porque houve uma exigência do contexto para viabilização das aulas, como ocorreu na pandemia. Logo, os professores formadores do curso de Letras, nas atividades presenciais, têm atuado na presença das tecnologias, mas não com as tecnologias, por não considerarem que o Conhecimento Tecnológico seja essencial para a sua prática docente. E ainda: os textos multimodais e a perspectiva do multiletramento estão restritos a um grupo de professores que, em sua maioria, não fazem parte os professores dos estudos literários.

Dessa forma, é possível afirmar que a formação de professores em formação inicial não é efetiva em todos os cursos e em todas as grandes áreas de formação, porque a escolha de trabalhar ou não com as tecnologias ainda está no campo individual de cada professor. Sendo assim, defende-se a tese de que **é essencial a formação do professor formador para a atuação na presença das tecnologias e com as tecnologias, para que haja isomorfismo entre o que lhe é solicitado que ensine e a formação obtida. Sendo que o processo formativo desses professores ocorre, prioritariamente, por meio da autoformação, que está atrelada à vontade do professor para que ela ocorra, há dois caminhos motivadores: 1. pelo reconhecimento da penetrabilidade da tecnologia e da importância das tecnologias em todos os componentes curriculares e/ou da atuação com as tecnologias, por parte do professor formador; 2. pela curricularização das tecnologias no curso de Letras, o que poderia, entre outras questões, servir como critério de contratação de professores, como ponto de concurso ou como uso das tecnologias na prova didática, de modo a integrar o Conhecimento Pedagógico, o Conhecimento Tecnológico e o Conhecimento de Conteúdo.**

Com os avanços tecnológicos e a conectividade generalizada, na educação, assim como em outras esferas da atividade humana, vive-se um momento em que os estudantes e professores estão conectados, mas essa conexão, muitas vezes, não é aproveitada para melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Considerando o uso das tecnologias em diferentes campos e o advento de textos híbridos e multimodais, a formação de professores de língua precisa formar para o multiletramento; preparar professores que compreendam que a criação de conteúdo não está na mão das *mass media* e que, dessa forma, é preciso formar para se trabalhar em meio a uma cultura de largo acesso e de produção.

Para além de formar professores para o trabalho com os multiletramentos, é necessário atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias, o que revela a necessidade de se compreender as tecnologias e delas se apropriar a fim de que contribuam para a melhoria do processo educacional. Estar conectado permite ter contato com conhecimentos de conteúdo de outros professores, de qualquer lugar do mundo; permite usar o conteúdo produzido nas redes para análise das falas de pessoas comuns, da variedade linguística à análise do discurso. A análise de um texto multimodal, composto por imagem, som, voz, *gifs*, não será apenas daquele que o produziu, mas também daquele que o compartilhou ou comentou. Assim, é possível colocar em prática aquilo que se vê nas demais formas de acesso ao conteúdo, como o texto científico escrito, algo já consagrado na academia.

Considerando que o uso das tecnologias se dá, principalmente, por aqueles professores formadores que têm seus conhecimentos advindos da prática pedagógica e não da formação inicial ou da formação em serviço, ofertada pela mantenedora, entende-se que esse uso é de vontade individualizada pela compreensão da realidade que os cerca. Dessa forma, afirma-se que a profissão professor, ao longo dos anos, tem passado por mudanças, tem exigido novos conhecimentos. Contudo, em nenhuma das novas perspectivas, em nenhuma das modalidades de ensino ou em qualquer contexto, com qualquer tecnologia, o professor deixará de ser peça fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem.

5.1 INDAGAÇÕES FUTURAS

Finalizo esta pesquisa quando ainda não foi declarado o fim pandemia de Covid-19, mas as atividades nas instituições de ensino voltaram a ser presenciais. No início da pandemia, falava-se de um “novo normal”, que sairíamos melhores do que entramos, mas isso ainda não sabemos. Tampouco sabemos se quase dois anos de ensino remoto, mediado por tecnologias, impactará no uso das tecnologias no ensino presencial, na formação de professores de língua, porque ainda não foi possível analisar as mudanças no ensino presencial.

Sendo assim, para pesquisas futuras, indica-se a possibilidade de investigar, novamente, junto aos professores formadores, a percepção deles do que mudou (se

mudou) na presença das tecnologias e com as tecnologias no ensino presencial, no período pós-pandemia.

Outro ponto a ser pesquisado é a percepção dos estudantes em formação: do que precisam ou o que eles entendem como necessário para a sua formação, no que diz respeito às tecnologias da educação, ao ciberespaço e aos multiletramentos.

Por fim, por termos visto que o trabalho com as tecnologias da educação se dá por escolha individual dos professores, é necessário que se aprofundem os estudos acerca da integralização das tecnologias ao currículo: olhar para os cursos a partir do currículo registrado e saber quais são os pressupostos registrados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos para o ensino na presença das tecnologias e com as tecnologias.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. **Sentimentos do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BELLONI, M. L. Educação a Distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 3 n. 1, p. 187-198, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/GBM3YFDNTT45ctv5B3pfrHG/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 15 nov 2022.

BERTOLDO, H. L; MILL, D. Tecnologia. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. 596-606.

BIANCHI, P. **Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação**. 2014. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/132393/333180.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 04 fev. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 18**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Resolução CNE/CES 18, de 13 de MARÇO DE 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf> Acesso em 04 de mar de 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **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). Resolução CNE/CES 02, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 13 de abr. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE 492/2001. n° 492 de 04 de julho de 2001, Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, 09 jul 2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em 30 de abr 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 15 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 376, de 03 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, ed. 66, seção 1, Brasília, DF, p. 66, 06 abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>. Acesso em: 20 abr 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 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. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em 04 de mar de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde **O que é a Covid-19?** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 16 jul 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso 30 ago. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso 30 ago. 2014.

BRITO, G. da. S; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERNY, R. Z; QUARTIERO, R. M. Autoformação. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. 63-65.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil** -. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em:
https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf Acesso em 17 jul. 2020.

CGI.BR. **Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**: Painel TIC COVID-19. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em:
https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf Acesso em 17 jul. 2021.

CGI.BR. **TIC educação – 2019** - Escolas Urbanas – Professores. Disponível em:
<https://cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-urbanas-professores/D4A/expandido>
 Acesso em 17 jul. 2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa** : escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa ; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Penso, 2014.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J D. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa ; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 5. ed. – Porto Alegre: Penso, 2021.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L P. **Pesquisa de métodos mistos. (Métodos de pesquisa)**. Grupo A, 2013. E-book. 9788565848411. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848411/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

CRUZ NETO, C. D. DA. **Comunidade Virtual de Prática (VCoP) como apoio à educação a distância no IFMT em tempos de pandemia**: a narrativa reflexiva de um percurso. São Paulo: [s.n.]. Disponível em:
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13000>>. Acesso em 20 jul. 2021.

E Agora? Vamos parar e avaliar as atividades que realizamos no ensino remoto em tempos de pandemia. [S.l.]: Grupo de Pesquisa Geppete – UFPR, 15 jul. 2020. 1 vídeo (1h10min). **Live**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=TD83dLda2g4> Acesso em 19 jul. 2021.
 Participação de Dione Maria Menz, Glaucia da Silva Brito, Marilene Garcia e Vani Kensi.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

ERBANO, C. P. **As Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula do ensino superior**. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade

de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014. Disponível em <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/658> Acesso em 04 fev. 2020.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, coordenado por Marina Baird Ferreira, Margarida Dos Anjos. 5. ed. – Curitiba, 2010.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Dados eletrônicos.– Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOFONCA, E. **Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital**: as percepções estéticas de educadores das linguagens. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 190f. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24607/Eduardo%20Fofonca.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 20 jul 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa (p. 21). Paz e Terra. Edição do Kindle, 2011.

FRONZA, K. R. K. **Repercussões sociais decorrentes do avanço científico e tecnológico: manifestações curriculares resultantes da intervenção docente**. 2016, 332 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167984> Acesso em 04 fev. 2020.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. O inquérito. Oeiras: Celta Editora, 2005.

GIBBS, G; FLICK, U. **Análise de dados qualitativos**. [recurso eletrônico]. tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUSMÃO, N. M. M. de. **Linguagem, cultura e alteridade**: imagens do outro. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 107, p. 41-78, Jul 1999. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Jul 2022. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200002>.

GUSSO, H. L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: **Educação e Sociedade**, v. 41, n. e238957, p. 1–26, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e238957.pdf> Acesso em 21 jul 2021.

HERRING, M. C.; KOELHER, M. J; MISHRA, P.(Org.) **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)**. 2. ed. Routledge: New York, 2016.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. (2020). **Educause Review Homepage**. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em 18 jul 2021.

ILABACA, J. S. Integración Curricular de las Tics Concepto y Modelos. **Enfoques Educativos**, v. 5, n. 1, p. 51–65, 2003. Disponível em <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47512/49550%0A> Acesso em 09 jul 2022.

KALANTZIS, M; COPE, B. PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/1963/1864> Acesso em: 15 jul. 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e novas tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

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

LEMOS, A. **Cibercultura. Olhares sobre a Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, A. **Inglês na palma da mão: de um projeto inspirador à construção de um guia digital**. Belém: [s.n.]. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12989>. Acesso em 20 jul. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

LUZ, R. C. da. **O professor de matemática e as competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/629> Acesso em 04 fev. 2020.

MAGALHÃES, E. G; ANUNCIATO, R. M. M. Formação de Formadores. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018. 266-271.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. atualização da edição João Bosco Medeiros. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2012. Edição do Kindle.

MELO, Pe. F. de. **Quem me roubou de mim?** Planeta. Edição do Kindle.

MILANI, O. M. W. **Tecnologia aplicada à educação superior nos cursos de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2002. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1603. Acesso em 04 fev. 2020.

MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 17, p. 97–126, 2014.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education**, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. TikTok como Novo Suporte Midiático para a Aprendizagem Criativa. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico**, v1, n.2, p.5-20, 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, R. A. C. C. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na prática docente: um estudo junto aos professores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão – UFMA**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/1936> Acesso em 04 fev. 2020.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília-DF: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 2. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclopédia+de+pedagogia+universitária+glossário+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.1> Acesso em 20 jul. 2021.

MORTARELLO, L. C. **A relação, na atividade docente, de professores de um curso de pedagogia com o computador**. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16368> Acesso em 04 fev. 2020.

NOGUEIRA, M. D. O. E. O CURRÍCULO NO CENTRO DA LUTA: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 1, p. 119–130, 2019.

OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde). **Doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19)**. Disponível em <https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19> Acesso em 16 jul 2021.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto "A pedagogy of multiliteracies: designing social futures" - 20 anos depois. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. [online]. 2016, v. 55, n. 2 [Acessado 2 Julho 2022] , pp. 525-530. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318135166183471>>. ISSN 2175-764X. <https://doi.org/10.1590/010318135166183471>.

PORTO ALEGRE, L. M. **Utilização das tecnologias da informação e da comunicação, na prática docente, numa instituição de ensino tecnológico**. 2004. 225 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253081>>. Acesso em 04 fev. 2020.

REIS, A. T. V. **A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior**: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2016. [161f]. Tese (Comunicacao Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016. Disponível em <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1465> Acesso em 04 fev. 2020.

ROCHA, A. A. **Rumo a uma pedagogia social da tecnologia**: estudos introdutórios sobre a formação crítica em tecnologias da informação e comunicação dos professores das licenciaturas da FaE/UFMG. 2016, 172 f. Dissertação - (Mestrado em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AAPFVS> Acesso em 04 fev. 2020.

RODRIGUES, R. M. S. D. C. **OficinAtiva**: uma experiência de formação docente a partir dos princípios das metodologias ativas na universidade do estado do amazonas (UEA), no município de Manicoré. Belém: [s.n.]. Disponível em: <https://online210.psych.wisc.edu/wp-content/uploads/PSY-210_Unit_Materials/PSY-210_Unit01_Materials/Frost_Blog_2020.pdf%0Ahttps://www.economist.com/special-report/2020/02/06/china-is-making-substantial-investment-in-ports-and-pipelines-worldwide%0Ahttp://>>. Acesso em 21 jul 2021

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU, D.; PAULIN ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165, 2014.

SILVA, D. C. da. **Os gêneros discursivos digitais no livro didático de Língua Portuguesa**: um possível campo de hibridação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. 144f Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49091> Acesso em 06 abr. 2020.

SILVA, D. C. da; BRITO, G. da S. Tecnologias educacionais no ENADE do curso de licenciatura em Letras: análise de 2005 a 2017. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 308-340, dez. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53858>>. Acesso em: 06 jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53858>.

SILVA, M. R. DA. Impertinências entre trabalho, formação docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123–135, 2019.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc**, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002.

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

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. v. 1

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

VOSGERAU, D. S. R; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165, 2014.

WILD, M. **Technology refusal**: Rationalising the failure of student and beginning teachers to use computers. *British Journal of Educational Technology*, v. 27, n. 2, p. 134–143, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Grupo A, 2015. E-book. 9788582602324. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582602324/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

A formação do docente no curso de Letras para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias

Sou Daíne Silva discente do programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná. Estou realizando esta pesquisa para compreender a formação do professor do ensino superior, especificamente do docente no curso de Letras, para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias.

Este instrumento que é organizado sob a orientação da Professora Dra. Gláucia da Silva Brito irá contribuir para a minha pesquisa e, também, para que o GEPPETE/UFPR - Grupo de Estudos e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais possa organizar formação continuada para professores.

O questionário está elaborado de forma simples para que você fique à vontade para respondê-lo, sem demandar um longo tempo para cada resposta: não há respostas certas ou erradas, estamos buscando informações sobre o perfil docente e suas experiências em relação à temática citada, pois acreditamos que a formação de professores do ensino superior também precisa da atenção da pesquisa acadêmica, por isso, queremos ouvi-lo neste estudo.

Muito obrigada!

Meus contatos:

(41) 99996-7314

daine@hotmail.com

*Obrigatório

1. Email address *



PERFIL

As perguntas iniciais têm objetivo de traçar o seu perfil como docente.

2. **Você é graduado em qual curso? ***

3. **Formação acadêmica ***

Marcar apenas uma opção.

- Especialização Lato sensu
- Mestrado
- Doutorado

4. **Já atuou na Educação Básica? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

5. **A(s) instituição(ões) de ensino superior em que é docente do curso de Letras é (admite mais de uma resposta): ***

Marque todas que se aplicam.

- Privada
- Estadual
- Federal

6. **Qual a habilitação do curso de Letras no qual você é docente? (admite mais de uma resposta):**

Marque todas que se aplicam.

- Licenciatura em língua portuguesa
- Licenciatura em língua portuguesa e uma segunda língua
- Licenciatura em outras línguas
- Bacharelado em língua portuguesa
- Bacharelado em língua portuguesa e uma segunda língua
- Bacharelado em outras línguas

7. **Qual(is) disciplinas leciona no curso de Letras? ***

CURSOS SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Este item busca conhecer a sua formação sobre o tema tecnologia na educação.

8. **Falando sobre tecnologias educacionais, quando se deu a sua formação sobre o tema? (admite mais de uma resposta) ***

Marque todas que se aplicam.

- Na formação inicial
- Formação continuada como docente da Educação Básica, proporcionada pela mantenedora
- Formação continuada como docente do ensino superior, proporcionada pela mantenedora
- Busquei formação por iniciativa própria
- Não tenho formação sobre o tema

9. **Caso tenha participado de cursos de formação sobre tecnologias educacionais, quais foram as temáticas abordadas? (admite mais de uma resposta) ***

Marque todas que se aplicam.

- Conceitos de tecnologia
- Cibercultura
- Metodologias de ensino
- Softwares educacionais
- Não participei de cursos de formação sobre tecnologias educacionais

Outro: _____

A PRÁTICA DOCENTE

Este é o último item desta pesquisa, nele você será inquerido sobre a sua prática pedagógica no curso de Letras.

10. **Nas suas aulas no curso de Letras você utiliza algum tipo de tecnologia? Qual(is) e com qual frequência? ***
11. **O que motivou a escolha da(s) tecnologia(s) que você utiliza na sua prática docente no curso de Letras? ***
12. **A presença ou ausência dessa(s) tecnologia(s) modifica a sua prática ou demanda uma mudança metodologia durante as aulas no curso de Letras? ***
13. **Caso você tenha participado de cursos de formação sobre tecnologias educacionais, quais foram as contribuições para a sua prática docente no curso de Letras? ***
14. **Considerando a sua prática docente no curso de Letras quais temas você buscaria em um curso de formação para o uso das tecnologias? ***

AUTORIZAÇÃO

15. **Nome completo: ***

16. Essas informações poderão ser utilizadas como dados de pesquisa e em produções acadêmicas realizadas pelo Grupo de pesquisa GEPPETE/UFPR e seus membros. Para tanto, preservaremos sua identidade e só divulgaremos os dados com a sua autorização.

- Autorizo SEM identificação.
- Autorizo COM identificação.
- Não autorizo.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 2 – E-MAIL ENVIO DE QUESTIONÁRIO DA PESQUISA INICIAL EXPLORATÓRIA

Olá, professor(a), tudo bem?

Meu nome é Daíne Silva e sou discente do doutorado do Programa de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Minha pesquisa tem como sujeitos de pesquisa os docentes do curso de Letras, por isso, gostaria de pedir a sua colaboração para responder o questionário do link a seguir e também para enviá-lo para os professores do seu curso.

Reconheço que o tempo que temos é escasso, por isso, elaborei poucas perguntas que auxiliarão na minha pesquisa e não demandarão muito tempo.

Desde já agradeço pelo tempo concedido.

Link para o questionário:

<https://forms.gle/y9ja6JUMihjsFtPx5>

Daíne Silva

APÊNDICE 3 – SEGUNDO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-2019

A formação do docente do curso de Letras para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias

Convido-o(a) a participar de uma nova etapa da minha pesquisa, agora, considerando a sua formação e as práticas realizadas durante a pandemia.

Este instrumento é organizado sob a orientação da Professora Dra. Glaucia da Silva Brito e irá contribuir para a minha pesquisa e, também, para que o GEPPETE/UFPR - Grupo de Estudos e Pesquisa Professor, Escola e Tecnologias Educacionais possa organizar formação continuada para professores.

O questionário está elaborado de forma simples para que você fique à vontade para respondê-lo, sem demandar um longo tempo para cada resposta. Não há respostas certas ou erradas, estamos buscando informações sobre a formação docente e suas práticas de aula durante a pandemia do COVID-2019, pois continuamos a acreditar que a formação de professores do ensino superior também precisa da atenção da pesquisa acadêmica, por isso, queremos ouvi-lo(a) neste estudo. *Obrigatório

1. E-mail *
2. Nome completo *

Pular para a pergunta 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Solicitamos por meio desse Termo de Consentimento Livre Esclarecido sua colaboração, voluntária, sem ônus, sem bônus e sem riscos, em participar de um estudo a ser realizado como parte da pesquisa de Doutorado de Daíne Cavalcanti da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná que está sob orientação da Professora Doutora Gláucia da Silva Brito.

DESCRIÇÃO: em 2018 iniciamos uma pesquisa de doutorado tendo como participantes professores do ensino superior do curso de Letras das instituições públicas do Paraná sobre a sua formação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias. Atualmente, o projeto de tese intitula-se: O docente do curso de Letras em tempos de cibercultura: a autoformação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias.

Busca responder o seguinte questionamento "De que maneira a autoformação do docente do curso de Letras, para o ensino mediado por tecnologias, contribui para a sua prática pedagógica na presença das tecnologias e com as tecnologias na formação de professores de língua?"

Em 2019, realizamos um estudo exploratório que contou com a sua participação. Devido ao contexto pandêmico que estamos vivendo, entendemos que é necessário compreender o que aconteceu/está acontecendo neste momento e chegamos à fase em que, novamente, contamos com sua contribuição voluntária e sem riscos respondendo algumas perguntas. O questionário tem o seguinte objetivo: complementar as informações recebidas anteriormente sobre a formação para o uso de tecnologias e as mudanças ocorridas durante a pandemia de COVID-19.

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa e subprodutos da mesma.

DIREITOS COMO PARTICIPANTE VOLUNTÁRIO(A): como participante voluntário(a) tem o direito de interromper a qualquer momento a resposta ao formulário.

RISCOS NA PARTICIPAÇÃO: a abordagem empregada durante a resposta ao formulário não acarreta nenhum risco a você como participante, reiterando que você tem o direito de interromper a qualquer momento às respostas dadas. Destacamos que não há riscos quanto à sua identidade e que um pseudônimo será atribuído a seu nome verdadeiro. Dessa forma, qualquer informação divulgada no relatório da tese ou publicação, não conterá o seu nome verdadeiro, sendo que a sua identidade como participante será preservada totalmente.

BENEFÍCIOS NA PARTICIPAÇÃO: a sua participação no estudo não implicará em nenhum bônus como participante, estando também, livre de qualquer ônus. Está garantido o direito a todas as informações desejadas por você referente à pesquisa, antes, durante e depois da realização da mesma. Além disso, sua participação voluntária e sem ônus ou bônus contribuirá para a compreensão da formação de professores dos cursos de Letras para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias.

PARA DÚVIDAS SOBRE A PESQUISA: em caso de perguntas complementares ao estudo você poderá entrar em contato com a pesquisadora orientadora Professora Doutora Glaucia da Silva Brito pelo e-mail glaucia@ufpr.br.

Eu li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo ao qual fui convidado(a) a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a qualquer um dos demais participantes. Eu entendi que as despesas com a realização da pesquisa não são de minha responsabilidade, bem como que minha participação neste projeto é voluntária. Concordo e confirmo minha participação neste estudo. *

Sim

Não

A formação do docente do curso de Letras para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias

3. A partir do fechamento das instituições de ensino superior, devido à pandemia de COVID-19, como a sua instituição planejou as aulas on-line em 2020? *
4. Em 2020, qual apoio você recebeu da sua instituição para planejar suas aulas on-line?*
5. Considerando o contexto da pandemia devido à COVID-19 quais foram as suas principais dificuldades no planejamento e na execução das aulas no que diz respeito às tecnologias digitais? *
6. Para planejar e ministrar as suas aulas durante a pandemia, você buscou algum tipo de capacitação ou orientação? Quais? (considere também as trocas de informações entre pares). *
7. Considerando as necessidades do seu contexto de ensino durante a pandemia, as suas buscas por formação auxiliaram durante as aulas? Por quê? *
8. Você considera que o conhecimento adquirido para o uso das tecnologias ao longo do ano de 2020 foram além dos conhecimentos técnicos? Você aprendeu sobre metodologias de ensino atreladas às tecnologias digitais? Explique. *
9. Você acredita que os conhecimentos adquiridos neste ano, no que diz respeito às tecnologias digitais podem ser nomeados de autoformação? Por quê? *
10. A partir da sua experiência durante a pandemia, como você acredita que será a sua prática pedagógica na presença das tecnologias e com as tecnologias quando forem retomadas as aulas presenciais? *
11. Você aceitaria participar de uma nova etapa deste estudo, caso seja necessário. *

Sim

Não

Talvez, preciso de mais detalhes.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 4 – E-MAIL ENVIO DE QUESTIONÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA

Olá, professora, tudo bem?

Meu nome é Daíne Silva discente do programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Em 2019 você respondeu minha pesquisa sobre a "A formação do docente no curso de Letras para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias", desde já, agradeço por ter participado e contribuído para que eu pudesse compreender um pouco sobre essa formação.

Desde então tivemos diferentes cenários na educação devido à pandemia. Então, agora que estamos em outro cenário, de retorno às atividades presenciais, gostaria da sua participação na última etapa da minha pesquisa.

Será uma conversa, em formato de entrevista, on-line, em dia e horário previamente agendados, conforme sua disponibilidade. A previsão de duração é de até 40min., ficando livre para responder ou não cada questionamento e encerrar a entrevista quando quiser.

As perguntas têm como tema principal a tecnologia educacional, no que diz respeito a sua formação e a sua prática em sala.

Ficarei muito grata pela sua disponibilização, fico à disposição para esclarecer qualquer dúvida que tenha em relação à pesquisa, antes do início da entrevista será lido o TCLE, para que possa confirmar ou não a sua participação.

Aguardo seu retorno para agendarmos uma data que seja interessante para você.

Abaixo também disponibilizo o contato da minha orientadora.

Profa. Dra. Glaucia da Silva Brito - glaucia@ufpr.br

Atenciosamente,

Daíne Silva

APÊNDICE 4 – PRIMEIRO ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

Pergunta contextualizadora: o professor retornou para as aulas presenciais? Quando?

1. Pensando no período antes da pandemia o conhecimento sobre tecnologia na educação era algo que despertava o seu interesse?
 - a. O que levava você a escolher uma formação sobre tecnologia?
 - b. Durante as formações ou ao término delas, vocês conseguiram alcançar os objetivos pelos quais decidiram pela formação?
 - c. Quais as falhas, problemas ou ausências que vocês perceberam durante as formações realizadas?
2. Durante a pandemia você julga que os conhecimentos adquiridos foram suficientes para as suas aulas?
3. Retornando ao presencial você considera que suas metodologias de aula voltaram diferentes, reconfiguradas? Quais TDIC você manteve/rá na sua prática presencial?
4. De uma forma geral existe um equilíbrio entre os docentes no que diz respeito aos conhecimentos entre os conteúdos duros, da metodologia e da tecnologia aplicada para o curso de Letras?
5. E analisando os seus conhecimentos, você acredita que existe este equilíbrio?

APÊNDICE 5 – E-MAIL CONVITE PARA A ENTREVISTA ON-LINE

Olá, professor XXXX, tudo bem?

Meu nome é Daíne Silva discente do programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Em 2019 e 2021 você respondeu minha pesquisa sobre a "A formação do docente no curso de Letras para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias", desde já, agradeço por ter participado e contribuído para que eu pudesse compreender um pouco sobre essa formação.

Desde então tivemos diferentes cenários na educação devido à pandemia. Então, agora que estamos em outro cenário, de retorno às atividades presenciais, gostaria da sua participação na última etapa da minha pesquisa.

Será uma conversa, em formato de entrevista, on-line, em dia e horário previamente agendados. A previsão de duração é de até 40min., ficando livre para responder ou não cada questionamento e encerrar a entrevista quando quiser.

As perguntas têm como tema principal a tecnologia, no que diz respeito a sua formação e a sua prática em sala.

Ficarei muito grata pela sua disponibilização, fico à disposição para esclarecer qualquer dúvida que tenha em relação à pesquisa.

Aguardo seu retorno para agendarmos uma data que seja interessante para você.

Abaixo também disponibilizo o contato da minha orientadora.

Profa. Dra. Glaucia da Silva Brito - glaucia@ufpr.br

APÊNDICE 5 – SEGUNDO ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

Pergunta contextualizadora: o professor retornou para as aulas presenciais? Quando?

1. A partir do fechamento das instituições de ensino superior, devido à pandemia de COVID-19, como a sua instituição planejou as aulas on-line em 2020? Qual apoio você recebeu da sua instituição para planejar suas aulas on-line?
2. Considerando o contexto da pandemia devido à COVID-19 quais foram as suas principais dificuldades no planejamento e na execução das aulas no que diz respeito às tecnologias digitais?
3. Para planejar e ministrar as suas aulas durante a pandemia, você buscou algum tipo de capacitação ou orientação? Quais? (considere também as trocas de informações entre pares).
4. Considerando as necessidades do seu contexto de ensino durante a pandemia, as suas buscas por formação auxiliaram durante as aulas? Por quê? Os conhecimentos adquiridos foram suficientes para as suas aulas?
5. Você considera que o conhecimento adquirido para o uso das tecnologias ao longo do ano de 2020 foram além dos conhecimentos técnicos? Você aprendeu sobre metodologias de ensino atreladas às tecnologias digitais?
6. Você acredita que os conhecimentos adquiridos neste ano, no que diz respeito às tecnologias digitais podem ser nomeados de autoformação? Por quê?
7. Pensando no período antes da pandemia o conhecimento sobre tecnologia na educação era algo que despertava o seu interesse?
 - a. O que levava você a escolher uma formação sobre tecnologia?
 - b. Durante as formações ou ao término delas, vocês conseguiram alcançar os objetivos pelos quais decidiram pela formação?
 - c. Quais as falhas, problemas ou ausências que vocês perceberam durante as formações realizadas?
8. Retornando ao presencial você considera que suas metodologias de aula voltaram diferentes, reconfiguradas? Quais TDIC você manteve/rá na sua prática presencial?
9. De uma forma geral existe um equilíbrio entre os docentes no que diz respeito aos conhecimentos entre os conteúdos duros, da metodologia e da tecnologia aplicada para o curso de Letras?
10. E analisando os seus conhecimentos, você acredita que existe este equilíbrio?