



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação-Modalidade Profissional

**DA CANETA AO CURSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ALFABETIZADORES ACERCA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS BASEADAS
NAS TIC**

TAYSE CASTELO RIBEIRO

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a ORMEZINDA MARIA RIBEIRO (AYA)

Brasília/DF

2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação-Modalidade Profissional

TAYSE CASTELO RIBEIRO

**DA CANETA AO CURSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ALFABETIZADORES ACERCA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS BASEADAS
NAS TIC**

Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação sob a orientação da Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro.

Brasília-DF

2023

**DA CANETA AO CURSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ALFABETIZADORES ACERCA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS BASEADAS
NAS TIC**

TAYSE CASTELO RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação sob a orientação da Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro.

Defendida em 03 de julho de 2023.

Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. ENI ABADIA BATISTA	Examinadora Externa à Instituição	_____
Profa. ULISDETE RODRIGUES DE SOUZA RODRIGUES	Examinadora Externa ao Programa	_____
Profa. LILIANE CAMPOS MACHADO	Examinadora Interna	_____
Profa. ORMEZINDA MARIA RIBEIRO	Presidente	_____



“Todo jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma.

Quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por ele”.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor Jesus, que me presenteou com a dádiva de poder realizar este sonho que, aos meus olhos, parecia impossível. Meu Deus tem me mostrado que é possível;

Aos meus pais, Maria e José, que acreditaram no meu potencial, mantendo-me motivada e entusiasmada neste caminhar;

Aos meus filhos, por tornarem meus dias mais belos e por me ensinarem a alcançar meus objetivos, acreditando que a Tayse mãe pode voar e viajar pelos seus sonhos;

Ao meu companheiro e amigo Lindomar, que acreditou nos sonhos da Professora Tayse, e me incentivou a superar os limites, e que me confiou muitos momentos de silêncio e parceria durante todo este processo.

Aos meus avós, Maria Marlene e Joaquim Rodrigues, por me motivarem a lutar com garra, fé e determinação, sendo exemplos de superação e garra para toda a família;

Às amigas Elaine, Juliana, Elessandra, Lúcia, Rosana, Suzana e Sandra, por me acompanharem nesta caminhada, sobretudo torcendo por mais esta conquista e comemorando comigo com os sorrisos largos;

Aos colegas de trabalho, que, com entusiasmo, colaboraram com os caminhos trilhados na construção desta pesquisa;

À banca de professores, que contribuiu ricamente neste jardim do saber por meio de suas encantadas ponderações, professoras Dra. Ulidete Rodrigues de Souza, Dra. Liliane Campos Machado e Dra. Eni Abadia Batista;

À minha orientadora, Ormezinda Maria Ribeiro - Aya, que me ensinou a deslumbrar-me pelas poesias, interligando-as ao conhecimento científico, sendo modelo de entusiasmo na profissão docente e, sobretudo, despertando a minha escrita criativa por meio da parceria pesquisador-orientando, agregando saberes para além da vida acadêmica;

Às professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em especial, Liliane Campos, Andrea Versuti e Etienne Baldez, pelos ricos debates e discussões tão significativas durante as aulas, e para além delas;

Aos integrantes do grupo de pesquisa SIGNO – Os significantes e os significados do ensino e da produção de textos: pesquisa, ação e reflexão, por me acolherem nos dias difíceis, servindo de inspiração, com pitadas de entusiasmo, para eu continuar trilhando por este caminho;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília, que, eficientemente, me acolheu e me ajudou nas diversas vezes em que os contactei.

À Faculdade de Educação, por me oportunizar o conhecimento e plantar sementes de entusiasmo e motivação;

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, por me proporcionar a licença para estudos que, certamente, me ajudou a realizar essa tão sonhada conquista. E por me aproximar de tantas narrativas e histórias de vida que me fizeram despertar o poder transformador da educação.

Aos alunos do Colégio Estadual Paulo Freire, de Águas Lindas de Goiás, que me encorajaram a continuar por esse caminho, acreditando no meu potencial a cada aula dada.

À amiga Weruska, que me acolheu nos momentos de angústia, me amparou nos dias maus e me incentivou a trilhar esta jornada;

A todos – amigos, colegas de trabalho, familiares - que torceram por mim e que contribuíram, de alguma forma, nesta construção. Meu constante carinho e eterna gratidão!

RESUMO

“Arrancar as flores? Quem pode garantir que não brotem de novo?” As palavras do pai de Tistu no livro “O Menino do Dedo Verde” representam o objeto de estudo desta pesquisa: as formações continuadas. A pandemia de Covid-19 impactou o sistema educacional do país. As escolas tiveram que se adequar a essa nova realidade. Consequentemente, exigiu-se do educador o manuseio e domínio das novas tecnologias. Nesse cenário, as formações continuadas ganharam destaque nacional, de forma repentina, a fim de preparar o docente para esse novo desafio. Entretanto, as dificuldades vivenciadas, em especial, pelos alfabetizadores, são constantes. Assim, este estudo traz reflexões com expectativa de mudanças nas formações continuadas a partir do conhecimento acerca das representações sociais de alfabetizadores sobre os desafios enfrentados em relação à utilização e articulação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) no contexto de formação. Para tanto, apoia-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (2015). Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, do tipo pesquisa participante, fundamentada na abordagem fenomenológica. Participaram do estudo Professores e Coordenadores, atuantes em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, lotados nas Regionais de Ceilândia-DF, Gama – DF, Taguatinga – DF e Guará-DF. Como objetivo principal, procurou-se analisar as representações sociais de educadores alfabetizadores acerca dos desafios e dificuldades enfrentados nas formações continuadas. Para gerar os dados, estabelecemos a triangulação a partir do desenvolvimento de um curso de Extensão aplicado a 11 Professores, com o recorte da análise de 8 alfabetizadores, aliada à pesquisa documental e aplicação de questionário *Google Forms* direcionado a 21 profissionais que atuam no BIA. Os dados analisados demonstraram que os sujeitos de pesquisa consideram suas representações sociais como elementos relevantes para as possíveis mudanças no cenário da formação continuada. Com este estudo, trazemos contribuições à EAPE e, também, aos alfabetizadores atuantes na SEDF, apresentando, ao final, como produto técnico, o regimento interno e anteprojeto para implementação do NAFAL – Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação Continuada. Pandemia de Covid-19. Representações Sociais. TIC.

ABSTRACT

“Pull the flowers? Who can guarantee that they will not sprout again?” The words of Tistu's Father, in the book “O Menino do Dedo Verde”, represent the object of study of this research: the social representations of literacy teachers. The Covid-19 pandemic has impacted the country's education system. Schools had to adapt to this new reality. Consequently, the educator was required to handle and master new technologies. In this context, continuing education suddenly gained national prominence in order to prepare teachers for this new challenge. However, the difficulties experienced, especially by literacy teachers, were constant. Thus, this study brings reflections with the expectation of changes in continuing education based on knowledge about the social representations of literacy teachers about the challenges faced in relation to the use and articulation of Digital Information and Communication Technologies (ICT) in the context of training. To do so, it relies on the Theory of Social Representations (SRT) by Serge Moscovici (2015). It is a qualitative investigation, of the participant research type, based on the phenomenological approach. Teachers and Coordinators participated in the study, the majority working in the Initial Literacy Block (BIA) classes, working in the Regional Offices of Ceilândia-DF, Gama – DF, Taguatinga – DF e Guará-DF. As a main objective, we sought to analyze the social representations of literacy educators about the challenges and difficulties faced in continuing education during the COVID-19 pandemic. To generate the data, we established data triangulation from the development of an Extension course applied to 11 Teachers, 8 literacy teachers, combined with documentary research and the *Google Forms* questionnaire applied at 21 professionals who work in BIA. The analyzed data showed that the research subjects consider their social representations as relevant elements for possible changes in the continuing education context. With this study, we bring contributions to EAPE and also to SEDF literacy teachers, presenting, in the end, as a technical product, the internal regulations and project for the implementation of NAFAL – Literacy Training Center.

KEYWORDS: Education. Continuing Education. Covid-19 Pandemic. Social Representations. Information and Communication Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem representativa da triangulação de dados	31
Figura 2 - Diferentes nomes para a formação.....	48
Figura 3 - Nova perspectiva na formação continuada dos professores.....	50
Figura 4 - Triângulo da formação	53
Figura 5 - Desenho representativo acerca das tecnologias	66
Figura 6 - Desenho representativo acerca da relação entre conhecimento, poder e tecnologias.	67
Figura 7 - Desenho representativo acerca da metodologia de pesquisa.....	83
Figura 8 - Características do Método Qualitativo.....	84
Figura 9 - Desenho referente aos tipos de observação.....	87
Figura 10 - Questões sobre as formações continuadas e as TIC.....	92
Figura 11 - Respostas dos participantes acerca das dificuldades vivenciadas.....	97
Figura 12 - Elementos sociológicos e elementos psicológicos	104
Figura 13 - Processos de ancoragem e objetivação.....	105
Figura 14 - Composição da natureza do trabalho do profissional em educação.....	110
Figura 15 - Momentos importantes de formação profissional	123
Figura 16 - Nuvem de palavras sobre saber profissional.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Correlação da Pesquisa.....	29
Quadro 2 - Trabalhos Pesquisados.....	44
Quadro 3 - Questões sobre a formação continuada de professores.....	49
Quadro 4 - Os saberes dos professores.....	56
Quadro 5 - Cultura colaborativa na formação de professores.....	60
Quadro 6 - Conceitos importantes acerca da tecnologia.....	69
Quadro 7 - Competências gerais da educação básica.....	75
Quadro 8 - Questões para reflexão no ambiente de formação continuada.....	79
Quadro 9 - Etapas dos Procedimentos de Pesquisa.....	89
Quadro 10 - Respostas referentes à contribuição das TIC nas formações continuadas.....	93
Quadro 11 - Representações sociais pelo viés dos cognitivistas.....	103
Quadro 12 - Níveis referentes à comunicação nas RS.....	104
Quadro 13- A palavra coletivo no documento norteador e nas representações sociais.....	111
Quadro 14 - Cronograma do curso de extensão.....	113
Quadro 15 - Sequência didática do curso de extensão.....	114
Quadro 16 - Informações dos sujeitos de pesquisa.....	119
Quadro 17 - Categoria 1: Trabalho e subcategorias.....	124
Quadro 18 - Categoria 2: Contexto situacional e subcategorias.....	125
Quadro 19 - Categoria 3: Espaços de formação.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenação Regional de Ensino
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento aos Profissionais de Educação
FE/UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
GT	Grupo de Trabalho
NAFAL	Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PDF	<i>Portable Document Format</i>
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library On-line</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEB/MEC	Secretaria Nacional de Educação Básica
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SAE-DF	Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
©-DF	Tribunal Regional Eleitoral do Distrito Federal
TRS	Teoria das Representações Sociais
UCB	Universidade Católica de Brasília

SUMÁRIO

1 O JARDIM: AS SEMENTES INTRODUTÓRIAS	14
1.1 Pessoas que escrevem histórias: o memorial.....	20
1.2 Caminhos que levam ao jardim: a temática escolhida	24
1.2.1 Mirapólvora no presente: objetivo geral.....	29
1.2.2 Mirapólvora no futuro: objetivos específicos	29
1.3 O corrimão: metodologia da pesquisa	32
1.4 Miraflores: o território da pesquisa	33
2 UM NOVO SISTEMA – A FORMAÇÃO CONTINUADA: DO ESTADO DO CONHECIMENTO AOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO	37
2.1 A casa que brilha: o contexto histórico	39
2.2 Um prodígio: revisão de literatura acerca da formação continuada	44
2.3 O milagre: o saber docente - professores como sujeitos de sua formação.....	53
2.4 Uma cadeia que floresce: trabalho coletivo e colaborativo nos espaços de formação.....	59
3 PELO JARDIM: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO -TIC	64
3.1 O polegar verde: conceitos principais de TIC.....	65
3.2 As belas árvores: educação e Tecnologia - um novo jeito de aprender	70
3.3 A cadeia: a Base Nacional Comum Curricular e os documentos oficiais.....	74
3.4 Flores na favela: um novo olhar para a formação baseada nas TIC.....	76
4 PARA QUAL DIREÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS E PRIMEIRAS ANÁLISES	80
4.1 Arcos cor do céu: a pesquisa qualitativa do tipo participante	81

4.2 Os botões cor de esperança: os caminhos da pesquisa	86
4.3 A nova cidade Miraflores: a percepção dos alfabetizadores sobre a formação continuada e as TIC a partir da Fenomenologia de Gaston Bachelard.....	90
5 OS CANHÕES LANÇAM FLORES: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	99
5.1 O girassol: a Teoria das Representações Sociais	100
5.2 Lição de ordem: análise das Diretrizes de Formação Continuada.....	106
5.3 As plantas crescerão: o curso de extensão	112
5.4 Os jardineiros: professores participantes do curso	117
5.5 Tabuleta em letras douradas: o memorial	121
5.6 Uma coisa extraordinária: momentos de formação profissional.....	122
5.7 A colheita: análise dos dados.....	124
6 UM ANJO: CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE 1.....	143
APÊNDICE 2.....	144
APÊNDICE 3.....	145
APÊNDICE 4.....	147
APÊNDICE 5.....	148
APÊNDICE 6.....	146
APÊNDICE 7.....	159
ANEXO A.....	171
ANEXO B.....	178
ANEXO C	179

1. O JARDIM: AS SEMENTES INTRODUTÓRIAS

Bigode dava lentamente uma volta pelo jardim. E Tistu descobriu aquele dia por que é que o velho jardineiro falava tão pouco com as pessoas: ele conversava com as flores.

(DRUON, 1989, p.27)

“Aos domingos, quando havia visitas, instalavam os nove no jardim, para ornamentar a paisagem” (DRUON, 1989, p. 11). Iniciamos este capítulo a partir da menção da palavra jardim expressa na obra literária “O Menino do Dedo Verde”, do autor Maurice Druon. Na ocasião da narrativa, o jardim era um dos espaços mais bonitos da casa onde o menino Tistu, personagem principal, morava. Era um dos locais mais admirados pelas visitas. Etimologicamente, a palavra jardim¹ significa “algo fechado”, proveniente do radical *garth*, e derivado da palavra francesa *jardin*, que é conceituada como terreno cercado para o cultivo de flores e árvores frutíferas.

Neste estudo, o jardim representa a formação continuada de professores alfabetizadores, em referência ao significado simbólico que esse espaço proporciona aos seus visitantes e, também, aos seus cuidadores. A admiração se concretiza, primeiramente, pelo cultivo das flores, que exige preparação do solo - rico em nutrientes, corte e manutenção constantes até a colheita para preservar o aroma das plantas, considerando a delicadeza que apresentam. Destacamos também que as flores despertam nas pessoas o interesse em apreciá-las, haja vista as suas belezas naturais que tornam qualquer ambiente mais bonito, considerando as variedades em relação às suas espécies.

No presente capítulo, detalhamos as experiências profissionais que nos levaram à escolha do objeto de pesquisa deste estudo: a formação continuada. A opção pelo livro literário “O menino do Dedo Verde” converge para que os diversos significados imbricados na formação continuada do docente agreguem conhecimentos teóricos e práticos, sobretudo, na importância da reflexão, do domínio, da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC e possíveis mudanças consideradas necessárias pelos participantes do estudo.

No decorrer da pesquisa, trechos do livro iniciam os capítulos e seções, como epígrafes, interligando-os à temática do estudo com a narrativa de Maurice Druon. Destacamos que a preferência pelo livro citado é situada aqui, metaforicamente, na relação entre a vivência do

¹ Conceito pesquisado no site Dicionário Etimológico, conforme disposto o link: Origem da palavra JARDIM - Etimologia - Dicionário Etimológico (dicionarioetimologico.com.br). Acesso em 04/05/2022.

personagem principal – o menino Tistu com a familiaridade das experiências vivenciadas por mim, pesquisadora, principalmente no ano de 2020, contexto da pandemia de Covid-19.

A pandemia de Covid – 19² foi um período turbulento vivenciado pela população mundial. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Covid-19 é um tipo de doença que afeta principalmente o sistema respiratório por meio do vírus SARS-CoV-2. A OMS classificou a Covid-19 como uma pandemia em março de 2020. Durante essa época, todos os setores da sociedade foram impactados. Vivemos dias tenebrosos, conduzidos pelo medo e insegurança.

Foram longos dias confinados em casa, de preferência, sem qualquer contato físico com os familiares e amigos. Cada um vivia entre as paredes de seu lar. As notícias chegavam a cada instante. Da porta para fora, quem reinava era um pequeno vírus que, progressivamente, amedrotava as pessoas. Vivemos a linha tênue entre vida e morte. Mortes. Muitas mortes. De acordo com a OMS, foram mais de 655 milhões de casos da doença confirmados a nível mundial e um total de 6 milhões de mortes. A OMS declarou em 5 de maio de 2023 o fim da pandemia de coronavírus.

Durante este contexto, muitas palavras ganharam destaque no nosso vocabulário: distanciamento e isolamento social, aglomeração, colapso, máscaras, álcool em gel, *lockdown*, quarentena, higienização, vírus, novo normal e vacinação. No campo educacional, destacamos algumas palavras como aulas remotas, *on-line*, síncrona, assíncrona, tecnologias digitais, ensino remoto, rodízio de alunos, protocolo de segurança etc.

Nesse período, início da pandemia – março de 2020, eu lecionava como professora regente em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. No contexto descrito, diversas foram as dificuldades³: falta de domínio relatados por professores, alunos e equipe, em relação às ferramentas tecnológicas; formações continuadas num período de curta duração e sem a profundidade necessária; mudanças na modalidade de ensino - presencial para o remoto, etc.

Com isso, os desafios propostos se intensificaram como bombas sendo lançadas pelos canhões em meio à guerra. As metas a serem cumpridas eram demasiadamente cansativas e, por trás daquela tela de computador, haviam professores, assim como o menino Tistu olhando ao longe pela janela, inclusive, muitos educadores desesperados em meio às novas demandas.

² Pesquisa no site <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em 11/05/2023.

³ Conferir as reportagens descritas no Anexo A.

Naquela ocasião, durante um curso de formação continuada, reli o livro “O Menino do Dedo Verde”. Ali, me pus na condição daquele menino, quando foi mandado, obrigatoriamente, à escola. “Quando começava o lento desfile das letras que caminham o passo pelo quadro-negro (...) logo caía no mais profundo sono” (DRUON, 1989, p. 20). A história me remete aos dissabores em relação ao despreparo e medo do novo, algo vivenciado frequentemente no período pandêmico. Esse era o relato de muitos alfabetizadores. A relação professor e tecnologia ainda caminhava a passos lentos. Naquela ocasião, notava que as formações continuadas precisavam dar voz a quem estava lidando, diariamente, com os bombardeios da guerra, em analogia ao livro em estudo. Nesse sentido, destaco as palavras de Francisco Imbernón (2010, p. 78):

Os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros.

Os educadores queriam falar. Mas suas vozes eram abafadas pelo despreparo das Secretarias Estaduais e Municipais. Na intenção de conter as falas dos docentes, a ideia majoritária foi ofertar formações continuadas aos educadores⁴. Nesse contexto, retomo um trecho do livro que faz uma descrição no momento em que o menino chega no colégio de boa reputação – a escola de Mirapólvora: “Todo mundo esperava que um menino tão bem-vestido (...) realizasse prodígios nas aulas. Mas que decepção! A escola produziu em Tistu um resultado imprevisível e lamentável” (DRUON, 1989, p.16). As pessoas se surpreenderam ao notar que a melhor das escolas não despertou o potencial do menino filho de gente rica.

Nessa ocasião, vemos que as belas vestimentas de Tistu não foram suficientes para mantê-lo na escola. Sua voz foi silenciada. Para a equipe escolar, ele foi rotulado como um sujeito sem potencial, e isso ficou evidente quando o Senhor Papai recebeu o mais assustador dos bilhetes: "Prezado Senhor, o seu filho não é como todo mundo. Não é possível conservá-lo na escola" (DRUON, 1989, p.14). Conseqüentemente, a criança foi impossibilitada de estudar.

Percebemos que os saberes, vivências e experiências de Tistu foram desconsideradas. Em analogia à formação continuada, concordando assim com os escritos de Imbernón (2010), podemos depreender a importância da subjetividade do docente no processo de construção do conhecimento durante as formações continuadas e, sobretudo, para além delas. Assim,

⁴ Conferir os anexos B e C .

destacamos a necessidade do reconhecimento de sua identidade como profissional e, a partir disso, valorizar os seus saberes na processo de sua formação.

Nesse caminhar, destaco a escolha das representações sociais como pressuposto teórico que embasou o curso de extensão e possibilitou aos professores momentos de fala e escuta por meio de descrição de relatos em relação aos anseios, vivências e desafios acerca do fenômeno das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC no processo formativo contínuo.

Os estudos acerca das representações sociais, baseadas aqui nos pressupostos e diálogos de Jodelet (2001, 2009, 2017), Moscovici (1978, 2010, 2015), Alves-Mazzotti (2008), desvelam contribuições para o campo educativo, haja vista a relação da teoria “com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais”, conforme aponta Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21).

Nesta pesquisa, o foco das representações sociais será ancorado na compreensão dos aspectos simbólicos representados pelos professores alfabetizadores, considerando as experiências sociais atuais e as vivenciadas durante o contexto da pandemia de Covid-19, a fim de traçar possíveis contribuições que as diferentes percepções dos sujeitos, vivenciadas por eles no momento pandêmico, em meio à inserção emergencial das TICs, podem trazer para o avançar das formações continuadas.

Nessa conjuntura, ressaltamos o destaque da relação educação e tecnologias no contexto de formação continuada. Conforme elucida Conte e Martini (2015, p. 1199), “não podemos negar que as tecnologias tocam diretamente no fazer docente e na formação”, ou seja, precisamos compreender a tecnologia como espaço de disseminação de saberes e resgate do outro. Para tanto, buscamos estabelecer relações entre o processo de formação continuada e as contribuições dos participantes sobre as percepções que possuem em relação ao uso das TIC. Assim, escolhemos a concepção de tecnologia, situada no espaço virtual, a partir do conceito de ciberespaço ancorado em Pierre Lévy, e que, neste estudo, foi utilizado em analogia à Fenomenologia de Gaston Bachelard, em sua obra “A Poética do Espaço”.

Nesta pesquisa, o ciberespaço é comparado à imagem poética⁵ representada pelos elementos da casa, conforme descrito em Bachelard (1958, p. 183): “tomar a casa como um instrumento de análise para a alma humana”. Assim como a casa é composta por elementos que a conectam com as lembranças, a imaginação e memórias vividas, o ciberespaço possibilita ao

⁵ Bachelard (1958, p. 183) trata a imagem poética como algo que “não está submetida a um impulso. Não é o eco de um passado. É antes o inverso: pela explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa em ecos e não se vê mais em que profundidade esses ecos vão repercutir e cessar. Por sua novidade, por sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio”.

docente essa busca de resgatar suas vivências, lembranças, partilhas por meio das imagens, caracterizando o virtual como um espaço repleto de conexões que podem contribuir no despertar da subjetividade.

Ao caminhar pelo jardim, escolhemos o seguinte percurso metodológico: pesquisa participante de caráter qualitativo, construída a partir das representações sociais de docentes alfabetizadores da SEDF, lotados nas Coordenações Regionais de Ensino de Ceilândia, Taguatinga, Gama e Guará. Os instrumentos utilizados para a geração de dados e para análise a partir da triangulação foram a) pesquisa documental, b) questionário *Google Forms* aplicado a 21 professores alfabetizadores do Distrito Federal e c) Curso de extensão. Os colaboradores da pesquisa concordaram em participar deste estudo.

Este trabalho de pesquisa é composto por seis capítulos. O primeiro capítulo se inicia a partir desta introdução por meio do título “O Jardim: as Sementes Introdutórias”, que discorre sobre as minhas experiências como profissional e estudante descritas em “Pessoas que escrevem histórias: O memorial”. Dando seguimento, com o subtítulo “Caminhos que levam ao jardim: a temática escolhida” pretendemos descrever o objeto de estudo, seguido de Mirapólvora no presente: objetivo geral” e “Mirapólvora no futuro: objetivos específicos”, em conjunto à justificativa do estudo. Em seguida, discorreremos acerca dos caminhos iniciais que levaram às escolhas metodológicas da pesquisa, descritos em “O corrimão: metodologia da pesquisa” e, por fim, o último tópico deste capítulo intitulado “Miraflores: o território da pesquisa”, que detalha a visão de espaço baseado em Bachelard.

O segundo capítulo, intitulado “Um Novo Sistema – a Formação Continuada: do Estado do Conhecimento aos espaços de formação”, descreve os pressupostos teóricos que embasam o estudo sobre a formação continuada, iniciando com “A casa que brilha: o contexto histórico”, seguido de “Um prodígio: revisão de literatura acerca da formação continuada”, com destaque ao saber docente exposto em “O Milagre: o saber docente - professores como sujeitos de sua formação”, seguido de “Uma cadeia que floresce: trabalho coletivo e colaborativo nos espaços de formação”. Nesse capítulo, delimitamos os estudos a partir da leitura, busca e compreensão de artigos e teses nas seguintes fontes: (a) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (b) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), (c) *Google Acadêmico*, e (d) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O terceiro capítulo busca a relação das Tecnologias com o objeto de estudo em “Pelo Jardim: Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), iniciando com “O

polegar verde: conceitos principais de TIC”, seguido de “As belas árvores: educação e tecnologia - um novo jeito de aprender”, contextualizando com os documentos em “A cadeia: a Base Nacional Comum Curricular e os documentos oficiais” e encerrando sob uma nova perspectiva descrita na última seção em “Flores na favela: um novo olhar para a formação baseada nas TIC”.

O quarto capítulo compõe os primeiros caminhos metodológicos percorridos, sob o título “Para qual direção: percursos metodológicos e primeiras análises”, seguidos de “Arcos cor do céu: a pesquisa qualitativa do tipo participante”, “Os botões cor de esperança: os caminhos da pesquisa” e finalizado em “A nova cidade Miraflores: a percepção dos alfabetizadores sobre a formação continuada e TIC a partir da Fenomenologia de Gaston Bachelard”.

No quinto capítulo, intitulado “Os canhões lançam flores: a Teoria das Representações Sociais – instrumentos, procedimentos metodológicos e categorias de Análise dos dados” descrevemos os aspectos principais que fundamentam a teoria, correlacionando os estudos e discussões com as ideias de Moscovici, Jodelet, Alexandre e Alves-Mazzotti. Destacamos os outros instrumentos utilizados, o percurso metodológico e os resultados obtidos, bem como as categorias de análise baseadas na TRS e no método fenomenológico em relação ao fenômeno estudado.

No sexto capítulo, detalhamos as considerações finais acerca desta pesquisa, com as possíveis contribuições que este estudo traz para futuros pesquisadores e, também, aos professores atuantes em turmas de alfabetização sobre a temática das formações continuadas. No sétimo e último capítulo, apresentamos os caminhos que nos fizeram escolher o produto técnico (final), que consiste no regimento interno e anteprojeto para implementação de um Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizador-s - NAFAL, com vistas a ser implantado na EAPE, em um espaço físico e/ou *on-line* (na nuvem) a depender da necessidade da instituição.

Com a plena consciência do aprendizado como algo em construção, procuramos neste estudo dialogar com perspectivas futuras e possíveis práticas de formação que contribuem na construção do saber profissional do professor alfabetizador, corroborando com as ideias de Francisco Imbernón (2010, p. 15): “a educação e a formação devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender (...)”.

Diante das mudanças e de tempos em que a sociedade passa por muitas transformações, precisamos repensar sobre a necessidade de novas formações ofertadas no âmbito das

secretarias, que relacionem o contexto histórico-social das comunidades em que os professores atuam, a fim de contemplar aspectos relevantes que compõem a carreira docente.

Para tanto, reconhecemos a importância dos percursos que são fundamentais na construção de uma pesquisa, pois estão imbricados nas vivências de uma professora que buscou olhar para as novas tecnologias, como elemento do seu processo de formação individual e profissional, assim como a importância simbólica da escada, citada na obra literária e, vivenciada diariamente na profissão e na vida: “escadaria, escadinhas, altas janelas dispostas de nove em nove, torrezinhas guarnecidas com chapéus pontudos, tudo isso dentro de um jardim maravilhoso” (DRUON, 1989, p. 11). Assim, abrimos a seção seguinte: “Pessoas que escrevem histórias: O memorial”.

1.1 Pessoas que escrevem histórias: O memorial

As histórias nunca param onde a gente imagina. Vocês pensavam talvez que tudo já estivesse dito, e que já conhecessem Tistu muito bem.

(DRUON, 1989, p. 61)

Eu sou as histórias que vivi, os caminhos que percorri, os sonhos que almejei, o futuro que estou projetando. Eu sou cheia de histórias. Elas me constroem como pessoa, profissional, ser humano. Elas entrelaçam a minha identidade. Eu sou contadora de histórias. Elas brilham em meu olhar a cada narrativa contada, experienciada e vivida. Este memorial contém histórias de uma pequena professora que sonhou grande, “quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por fora” (ALVES, 2000, p. 156).

Uma menina sonhadora. Cheia de brilho no olhar. Assim que me descreviam. Desde pequena, eu ficava encantada com as palavras. Ali, na infância, já brotavam sonhos: decifrar as letras do mundo que me cercavam. Aos 5 anos, alfabetizada, as imagens, com seus diversos tamanhos e formas ganhavam expressividade e força. Eu apreciava aquelas páginas tão coloridas e cheias de vida. Olhava mil vezes a mesma obra. Dali, nasceu um sonho: ter uma estante com muitos livros. O primeiro deles foi Bichinho de Maçã, de Ziraldo.

Aos poucos, os primeiros sinais da docência começaram a ganhar notoriedade: auxiliava minha irmã nas leituras, desenhos, continhas. Aos 7 anos, nascia uma professora que, lentamente, espalhava pitadas de amor. A alegria da pequena docente crescia. A inspiração vinha de três pessoas. Minha vó, pela independência de mulher: guerreira, elegante e líder. Meu pai, pela bondade expressiva: grande de alma, de fraternidade, de fé. E por último, mas não menos importante, a querida Professora Auta, que na época atuava na Escola Classe Caic

Bernardo Sayão. O nome da professora já dizia muito sobre ela: Altiava em amor, carinho, bondade e profissionalismo. Por intermédio dela, ampliei as leituras e, com isso, comecei a viajar por novos caminhos: As poesias borbulhavam em meus pensamentos.

Cresci. Letras era o curso. Uma paixão latente desde o primeiro texto lido. Continuei escrevendo poesia, às escuras mesmo. As aulas me inspiravam a brincar com as palavras. Foram semestres intensos. No estágio supervisionado, vi que eu podia despertar a escrita daqueles estudantes. Foram anos trabalhando com turmas de Ensino Fundamental II. Muitos eram os obstáculos, mas, apesar disso, eu buscava mostrar aos estudantes o universo da escrita. Mas eu ainda me sentia insegura em expor minhas tessituras. Eu sentia que precisava de mais.

Surge uma nova ideia: a segunda graduação - cursar Pedagogia. Tentei unir a poetisa e a Professora, mas com um novo público: crianças. O desejo de trabalhar com os pequenos ia crescendo à medida que eu lia Vigostsky e Piaget. De repente, outro cenário: a Escola Classe. Trabalhar com as crianças me dava a oportunidade de resgatar memórias que vivi nas histórias deleites na minha infância. Eu revisitava um lugar onde já estive. Mas eu queria mais: subir no palco com os alunos. Foi ali, na Escola Classe, que eu me senti livre, à vontade para expor a minha arte, ingenuamente autêntica para cantar, encenar, criar.

De todas, a apresentação mais marcante: dividir o microfone com meus alunos. A música escolhida “Aquarela”, de Toquinho. Eu me envolvi naquele palco, afinal, cantar é um dos meus *hobbies* preferidos. A música é pura poesia. Os alunos amaram apresentar Toquinho. Era a arte fazendo sentido por meio do lápis em torno da mão que era expressa nos desenhos dos pequenos: um sol bem amarelo e cheio de luz, as retas para levar ao caminho da criatividade, o castelo feito de livros, os sonhos advindos da imaginação, a linda gaivota voando no céu etc.

Os livros me faziam viajar pelo mundo da imaginação. Minha alma não era pequena. Eu continuava tecendo minhas narrativas. Os preferidos hoje: Literatura Infantil. O mundo da infância rodeia meu lar. Filhos, brinquedos, cores, alegria, histórias, sorrisos, escola. Ao ser mãe, esse mundo ficou mais notório dentro de mim. Meus filhos despertam o meu lado poético. Uma professora adulta que se encanta com a aurora da vida recheada de amor, de sonhos, de flores, de céu, brincando com as palavras desde os “Meus Oito Anos⁶”.

E, a cada dia, as histórias que escuto daquelas crianças têm vida, têm sabores, algumas dores, outras esperança. Só sonho em um mundo melhor para os pequenos, longe da fome, do descaso, da negligência, da dor na barriga, da maldade humana. Enquanto este mundo

⁶ Referência à poesia de Casimiro de Abreu.

não aparece, eu vou criando poesias inspiradas em e para muitas pessoas, mas, em especial, para os alunos. Com eles, a poesia continua tendo vida e alegria. Portanto, expresso aqui as palavras de Gusmão (2016, p. 50) que corroboram para esta relação contruída entre a Professora Tayse e seus alunos: “a história de vida do professor na relação com as histórias de vida de seus alunos podem propiciar uma ponte de diálogo e partilha”.

A partir das experiências vivenciadas como docente na educação básica ao longo desses 17 anos, em especial, nos últimos seis anos em turmas de Alfabetização, pude perceber que a paixão pela minha profissão foi intensificada. Como fruto disso, a finalidade desta pesquisa nasce com o objetivo de expressar as representações sociais de docentes alfabetizadores ao se depararem com um novo contexto educacional, que exigiu aprimoramento e domínio das ferramentas tecnológicas, apreendidos no contexto de formação continuada, para, conseqüentemente, continuar desenvolvendo, em suas práticas pedagógicas, o processo de alfabetização.

Nesse ínterim, é importante destacar o quanto o saber profissional, no contexto da formação continuada, é essencial na educação. Antônio Nóvoa (1999) postula que a profissão docente é compreendida por meio do diálogo com diferentes professores, em especial, pelo diálogo entre educadores com vasta experiência no contexto escolar.

Nos encontros de formação continuada ofertados pela EAPE, pude vivenciar as palavras de Nóvoa em concordância com as ideias de Imbernón (2010) acerca do protagonismo do educador. As formações me possibilitaram despertar o meu potencial como educadora. Foi por meio dos relatos experienciados por outros docentes que continuei refletindo sobre minha prática pedagógica. Nesses espaços, uma educadora alfabetizadora me indicou a leitura do livro “O menino Do Dedo Verde”, de Maurice Druon.

A partir da leitura desse livro e dos diálogos compartilhados, nasceu um projeto de leitura de minha autoria intitulado “Pequenos Escritores: A arte de Reescrever Fábulas na Alfabetização”. Apresentei os livros produzidos pelos alunos no Congresso Internacional de Humanidades, em 2019. Naquela ocasião, percebi o quanto o livro de Maurice Druon tem relação com as representações sociais, pois estabeleci uma analogia entre as bonanças que o dedo verde proporcionou a todos a partir das inquietações e anseios do menino.

Embasados em Jodelet (2001, 2009, 2017), acreditamos que a colaboração, a discussão e o compartilhamento de boas práticas pedagógicas, discutidos e analisados a partir da Teoria das Representações Sociais, produzem promissoras análises nas pesquisas educacionais, tendo em vista à constatação das percepções de professores alfabetizadores, especificamente neste

estudo, como contribuições passíveis de aplicabilidade e melhorias nas formações continuadas acerca de diversos pontos: saber profissional, espaços de formação, desenvolvimento de cultura colaborativa etc.

Nessa direção, Alexandre (2004) destaca a necessidade de valorizar a subjetividade do docente. Para o autor, muitas pesquisas educacionais têm buscado como referencial a TRS delineada por Serge Moscovici (1961), pois a teoria possibilita “compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de professores, sua visão de mundo, suas crenças e valores, (...) compreender a dinâmica da subjetividade coletiva construída em determinada situação” (SOUSA et al, 2014, p. 834).

As formações continuadas das quais participei me possibilitaram muitas leituras e reflexões conjuntas. No contexto de formação, consegui apreender para minha formação profissional a importância da criação, da ressignificação, da ação que estão interligadas à minha vocação, considerando a complexidade que integra o ser humano, portanto, “é preciso que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência de sua identidade complexa” (MORAN, 2012, p.41).

Nesta pesquisa, destacamos a analogia expressa no livro, vivenciada por Tistu, ao se deparar com a mágica provocada através do polegar verde. A necessidade de transformar a realidade me aproxima do entusiasmo do menino que interveio na realidade de muitas pessoas por onde passava. A mágica provocada pelo polegar não foi benéfica somente para Tistu, mas para todos que conviviam com ele. Eis a importância da convivência e colaboração. Faço das palavras de Carlos Rodrigues Brandão (2005, p.81) as nossas: “Podemos e devemos continuar progredindo e nos desenvolvendo. Mas com uma nova sensibilidade e um novo sentido humano de partilha, de gratuidade, de generosidade, de solidariedade, de cooperação”.

Acreditamos na relevância da temática formação continuada considerando a representação social dos alfabetizadores em relação às TIC e aos elementos necessários à formação devido à atualidade do tema em questão e seu destaque na minha trajetória pessoal e acadêmica. A partir desse viés, convidamos os professores alfabetizadores a olharem a formação continuada sob uma nova perspectiva: a partir de suas representações sociais. Assim, iniciamos a próxima seção: "Caminhos que levam ao jardim: a temática escolhida”.

1.2 Caminhos que levam ao jardim: a temática escolhida

Tenho vontade de fazer uma escada, só isso... Escolhera o local, bem no centro do prado.

Durante a pesquisa, precisamos fazer escolhas, recortes, seleções. Elas dão forma ao trabalho final, delimitando o percurso que foi trilhado. Em analogia a Bachelard, escolher envolve uma “decisão vital na primeira escolha: saber se a concha se enrolará para a esquerda ou para a direita” (1958, p.83). Nesse sentido, passeando pelo jardim, escolhamos o que desperta o brilho nos olhos da pesquisadora, considerado como âncora para um educador, o que provoca entusiasmo. Optamos pela formação continuada.

Sustentada nos pressupostos teóricos de Antônio Nóvoa (1992, 1995, 1998, 1999, 2001, 2009, 2016), Maurice Tardif (2000, 2005, 2011, 2014), Francisco Imbernón (2010) e Kenski (2012), a formação continuada de professores alfabetizadores é discutida e aplicada a partir de políticas educacionais de formação, em nível macro, pelo Ministério da Educação (MEC) e, em nível meso, por meio das Secretarias Estaduais e Municipais. No Distrito Federal, na rede pública, a oferta de cursos é, primordialmente, responsabilidade da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), direcionada a todos os professores da SEDF. É importante frisar que a instituição responsável oferece cursos de formação continuada há muitos anos e, geralmente, essa oferta ocorre semestralmente.

Durante o auge da pandemia de Covid-19, os principais cursos ofertados pela EAPE para os professores da SEDF, conforme o Anexo C, foram: *Gsuite* - ferramentas do google para a educação, Moodle *online* – iniciante; e Produção de material didático: práticas sociais, proposta metodológica e design. Os três cursos foram desenvolvidos durante o mês de junho de 2020, com carga horária de 30 horas, cada curso e com direito à certificação.

Nos últimos anos, foram desenvolvidos diversos programas, em nível nacional, que incentivam a profissionalização docente. Alguns documentos que norteiam essa temática são: Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, por meio da política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009; o Pró-letramento, que é um sistema de formação de multiplicadores; a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sendo conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), etc.

Destacamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica associada à BCC-Formação, atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC, discorrem acerca da importância de Estados e Municípios brasileiros ofertarem formações para seus docentes. De acordo com a Resolução CNE/CP Nº1, de 27 de outubro de 2020, o artigo 3 discorre sobre a competência profissional do educador:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: –I - conhecimento profissional;
–I - prática profissional; e
I–I - engajamento profissional.

Compreendemos que o professor necessita aprimorar-se constantemente por meio de saberes, práticas, estratégias de ensino que promovam, significativamente, o aprendizado do ser humano, na sua totalidade, preparando o indivíduo para as demandas da sociedade da informação e, de todo modo, contribuindo para o exercício da cidadania.

Corroborando com a realidade contextual da educação no Brasil, optamos pela analogia à obra literária “O Menino do Dedo Verde” para compreendermos que, apesar dos problemas no campo educacional, sobretudo na formação continuada, é importante que a motivação seja condutora de esperança a partir das nossas representações como profissionais que passam grande parte do tempo diretamente em contato com os estudantes. Assim, vemos que “para a gente sarar é preciso ter vontade de viver. Doutor, será que não existem pílulas de esperança?” (DRUON, 1989, p. 53). Em meio aos problemas que a educação enfrenta durante longos anos, n–s - educadores, gestores, estudiosos da área, precisamos aguçar a esperança e apostar nesta relação: professor – tecnologias – formação.

Em concordância com essa tríade, Francisco Imbernón (2010, p. 79) afirma que “a formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem”. Nesse sentido, compreender tal importância no contexto de formação leva os professores a minimizar as dúvidas e incertezas quanto à sua profissionalização e os elementos que a circundam, bem como despertar-se na certeza de pertencimento de sua identidade docente.

Podemos depreender que a inserção das novas tecnologias imbricadas no desenvolvimento da sociedade do conhecimento contribui, em muitos aspectos, em melhorias no campo educacional, por isso, é necessário ampliar as possibilidades de oferta de formação continuada.

Entretanto, precisamos nos ater à qualidade dos cursos ministrados e materiais produzidos para os professores atuantes, considerando alguns aspectos: o relato das dificuldades, percalços e desafios vivenciados pelos próprios educadores que atuam em turmas de alfabetização, bem como suas indagações, questionamentos e, também, com maior suporte

estatal. A intenção de ouvir as narrativas vivenciadas por esses professores aponta para caminhos que contribuem em formações tecnológicas mais dinâmicas e interativas.

Em meio aos desafios da docência, podemos despertar o que muitas vezes estava adormecido, assim como abordado no livro, na ocasião em que o menino conheceu aquele jardineiro: “o polegar verde é invisível. A coisa se passa por dentro da pele: é o que se chama um talento oculto. Só um especialista é que descobre” (DRUON, 1989, p. 29).

Concordamos que ser professor exige de nós um despertamento para além do domínio de conteúdos específicos, isto é, podemos percorrer pela interação dialógica com os pares, pela reflexão de sua prática, pela busca da inovação e, também, pelo autoconhecimento. Moran (2012) destaca a complexidade de ser educador e, nesta direção, o autor enfatiza que como somos especialistas em relação à sapiência, a sociedade acredita que nós conhecemos e entendemos melhor as muitas questões que envolvem a vida humana. Nesse interim, António Nóvoa defende que

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 1999, p.30).

Corroborando com esta afirmativa, o autor discute os pontos que devem ser considerados a respeito da profissão docente. Para o autor, as dimensões pessoais e profissionais dialogam constantemente. Nesse sentido, profissionalidade docente não deve se construir, somente, no interior de uma “pessoalidade do professor” (p. 30), mas, também considerar os processos em conjunto, priorizando a comunicação e colaboração entre os pares (IMBERNÓN, 2010).

Para Maurice Tardif (2014), ensinar é a mobilização do conhecimento, que o professor seleciona, adapta-o, e remodela-o conforme as necessidades de aprendizagem dos educandos.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p. 38).

A partir desse viés, António Nóvoa (2009) discute a profissão docente em direção a uma perspectiva das relações, destacando a necessidade da dimensão relacional nas práticas de formação, oportunizando ao professor momentos de fala e escuta na possibilidade de construir

suas narrativas, ou seja, “é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (p.39). Para tanto, segundo o autor, é relevante discutir a formação de professores sob a ótica da profissão, para além de técnicas, modelos e termos a serem seguidos, mas compreender a voz deste profissional, seus apontamentos acerca da profissão, e sua relação com as novas tecnologias.

Segundo o autor, é urgente e de suma importância construir “uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (p.39). Dessa forma, entendemos que é preciso imbricar os conhecimentos pessoais nos profissionais, a fim de expandir o sentido da profissão para além da relação teoria e prática. Em consonância com tais concepções, Moran (2012, p. 80) discute que

O educador não precisa ser “perfeito” para ser um bom profissional. Fará um grande trabalho apresentando-se da forma mais próxima ao que ele é naquele momento, “revelando-se” sem máscaras, sem jogos. Quando se mostra como alguém que está atento para evoluir, aprender, ensinar. O bom educador é um otimista, sem ser “ingênuo”, consegue “despertar”, estimular, incentivar as melhores qualidades de cada pessoa.

Acreditamos que as sementes precisam ser lançadas na terra para começarem a brotar. E, para que isso ocorra, é inquestionável a necessidade de formação que alcance as demandas dos estudantes, mas que, sobretudo, prepare os docentes para o uso das tecnologias, favorecendo sua prática pedagógica. Em 2020, como professora alfabetizadora, vivi as dificuldades que a pandemia provocou. Percebi que o professor necessita se apropriar das ferramentas tecnológicas para, de fato, contribuir com a construção do processo de alfabetização dos educandos. De um modo geral, para evoluir-se profissional e humanamente.

Para Kenski (2012, p. 19), “a escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas”. A partir dessa afirmativa, compreendemos que a escola é um dos espaços que proporcionam ao professor esta vivência múltipla de aprendizados, aproximando-o de estudantes tão plurais e heterogêneos. Diante disso, as diversas indagações surgem: o que fazer quando a escola não está disponível para o encontro presencial professor-aluno? Como proceder quando o contexto global muda e a única opção é o espaço virtual? O que fazer para assegurar o aprendizado das crianças em fase de alfabetização? Como prosseguir com este processo de apropriação alfabética?

A partir destes questionamentos, resgatamos a minha história, os encontros acadêmicos proporcionados pelas formações e os diversos diálogos com os pares. Nesse caminhar, vemos que percorrer por várias escolas me ensinou a buscar caminhos para ampliar o conhecimento.

Dessa forma, destacamos que o espaço escolar é um lugar cheio de desafios que, certamente, abrem o leque para o professor despertar o anseio na busca por outras possibilidades. Assim, vemos a escola como um espaço de formação. Nessa direção, é possível destacar que reconfigurar a prática docente é uma mudança assertiva que pode oportunizar bons e enriquecedores debates.

Os aprendizados vividos durante o ano letivo de 2020, como professora regente em turma de alfabetização, me movimentaram a aprender acerca das TIC, na intenção de compreender de que forma utilizá-las, favoravelmente, na minha atuação. Destaco que as formações, *lives*, palestras e cursos⁷ ofertados pela EAPE nesta época foram de extrema importância para o meu crescimento.

Desde 2014, como profissional alfabetizadora, eu me movimento em direção a novos saberes e na constante busca para compreender o tripé – teoria-prática-ação e, consequentemente, enriquecer minha atuação profissional.

A partir dos desafios impostos durante as aulas remotas e, outrossim, como professora regente numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, consideramos importante a elaboração de uma pesquisa que contemple a formação continuada interligada às novas tecnologias em diferentes espaços de formação, propiciando ao alfabetizador, imersões na cultura digital.

Para tanto, escolhemos focalizar o estudo em analisar os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores alfabetizadores no contexto pandêmico, a partir das representações sociais sobre as formação continuadas, resgatando (1) as aprendizagens consolidadas nas formações continuadas por meio coletivo, e (2) as percepções de outros alfabetizadores em relação aos desafios e dificuldades acerca das TIC, que foram colhidos a partir do curso de extensão ministrado por meio das atividades desenvolvidas no ciberespaço, agregando-se às respostas dos participantes às questões do *Google Forms*. Isso resultou na geração de dados para a pesquisa e, além disso, auxiliou na elaboração do regimento interno e anteprojeto do NAFAL – Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores.

Muitas são as dúvidas e inquietações que rondam a vida profissional do docente. A partir disso, compreendemos que tais questionamentos expressam o nosso interesse em fazer pesquisa. É por esse motivo que escolhemos a seguinte Área de Pesquisa: Processos Formativos e Profissionalidades do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE MP da Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB. Nesse sentido, a intenção de desenvolver

⁷ A EAPE ofertou cursos, lives e palestras durante o período pandêmico, conforme consta nos anexos B e C.

uma pesquisa acerca da formação continuada a partir das representações sociais se faz essencial justamente diante da necessidade de se refletir sobre esse processo formativo em prol de melhorias, partindo das narrativas dos sujeitos envolvidos com a alfabetização, e refletindo sobre elas, assim como o personagem principal do livro fazia: “Tistu, de nariz para cima, olhava as nuvens e refletia” (DRUON, 1989, p. 64).

1.2.1 Mirapólvora no presente: objetivo geral

- ✓ Analisar as representações sociais de professores alfabetizadores acerca dos desafios e dificuldades enfrentados durante a pandemia da Covid-19, no contexto de formações continuadas permeadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com vistas à elaboração do regimento interno e anteprojeto para implementação do NAFAL – Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores.

1.2.2 O futuro de Mirapólvora: Objetivos específicos

- ✓ Descrever de que forma as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores.
- ✓ Analisar as orientações das Diretrizes de Formação Continuada da SEDF em relação ao desenvolvimento profissional e às práticas de formação.
- ✓ Apontar as contribuições das representações sociais de alfabetizadores considerando o saber profissional no contexto de formação e os impactos da pandemia de Covid-19.

Quadro 1 - Correlação da Pesquisa

OBJETO DE ESTUDO: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).
PROBLEMA DE PESQUISA: Quais os desafios e dificuldades vivenciados por professores alfabetizadores no contexto de formações continuadas durante a pandemia de Covid-19?
DESENHO DE PESQUISA: Natureza qualitativa, do tipo pesquisa participante.
OBJETIVO GERAL: Analisar as representações sociais de professores alfabetizadores acerca dos desafios e dificuldades enfrentados durante a pandemia de Covid-19, no contexto de formações continuadas permeadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com vistas à elaboração do regimento interno e anteprojeto para implementação do NAFAL – Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores.
TERRITÓRIO DA PESQUISA: Espaços virtuais - <i>Google Meet, Forms e Gmail, Padlet, Mentimeter.</i>
SUJEITOS DA PESQUISA: Professores, com experiência, que atuam ou atuaram em turmas de Alfabetização das CREs de Ceilândia, Taguatinga, Guará e Gama.

METODOLOGIA: Pesquisa qualitativa do tipo participante baseada na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1978, 2010, 2015).		
QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INTRUMENTOS DE PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES
<ul style="list-style-type: none"> De que forma as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir na formação continuada de professores? 	<ul style="list-style-type: none"> Descrever de que forma as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionário <i>Google Forms</i> aplicado a 21 educadores; Análise baseada na Fenomenologia de Gaston Bachelard.
<ul style="list-style-type: none"> De que maneira as Diretrizes de Formação Continuada da SEDF abordam o desenvolvimento profissional e às práticas de formação? 	<ul style="list-style-type: none"> Analisar, por meio de pesquisa documental, a(s) fundamentação(ões) teórica(s) das orientações das Diretrizes de Formação Continuada da SEDF em relação ao desenvolvimento profissional e às práticas de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo documental das Diretrizes de Formação Continuada da SEDF em relação ao desenvolvimento profissional e práticas de formação. Análise baseada na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici.
<ul style="list-style-type: none"> Quais as contribuições das representações sociais de professores alfabetizadores na construção do saber profissional no contexto de formação continuada durante a pandemia de Covid-19? 	<ul style="list-style-type: none"> Apontar as contribuições das representações sociais de alfabetizadores considerando o saber profissional no contexto de formação e os impactos da pandemia de Covid-19. 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento: <ul style="list-style-type: none"> - Curso de Extensão; - Análise baseada na Teoria das Representações Sociais (TRS).
PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA: Proposição de um regimento interno e anteprojeto para implementação do Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores – NAFAL (produto final).		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A pergunta de pesquisa “De que forma as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores?” contribuiu para responder o objetivo específico “descrever de que forma as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores” alcançado pela análise do instrumento questionário *Google Forms* a partir da análise da Fenomenologia de Gaston Bachelard.

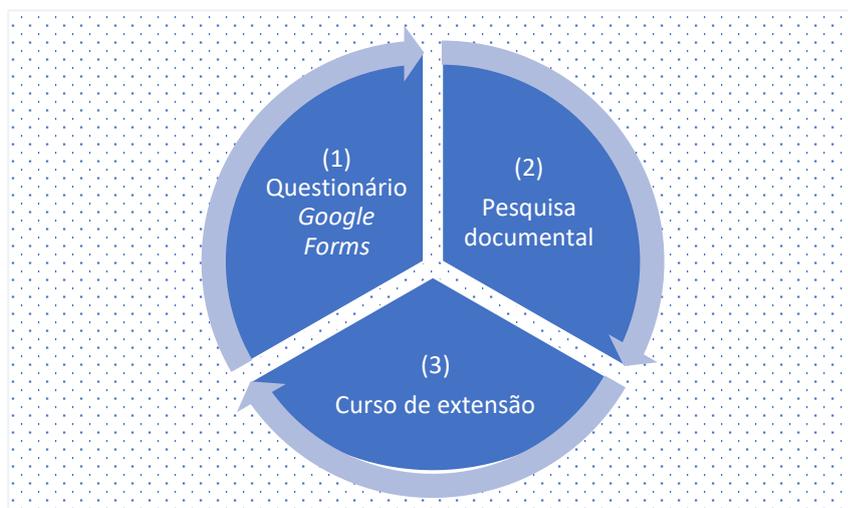
A questão de pesquisa “De que maneira as Diretrizes de Formação Continuada da SEDF abordam o desenvolvimento profissional e às práticas de formação?” foi necessária para alcançar o objetivo específico “analisar, por meio de pesquisa documental, a(s) fundamentação(ões) teórica(s) das Diretrizes de Formação Continuada da SEDF em relação ao desenvolvimento profissional e às práticas de formação” alcançado pela análise do instrumento estudo documental das Diretrizes a partir da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici.

A questão de pesquisa “Quais as contribuições das representações sociais de professores alfabetizadores na construção do saber profissional no contexto de formação continuada durante

a pandemia de Covid-19?” contribuiu para responder o objetivo específico “apontar as contribuições das representações sociais de alfabetizadores considerando o saber profissional no contexto de formação e os impactos da pandemia de Covid-19” advindo do instrumento curso de extensão a partir da análise da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici.

Nesse estudo, os instrumentos utilizados compõem a triangulação dos dados que, em conjunto, subsidiaram a elaboração do regimento interno e anteprojeto para implementação do Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores – NAFAL, conforme representado na figura 1.

Figura 1 – Imagem representativa da triangulação de dados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2022.

Destacamos que a intenção de realizar uma pesquisa que trata da formação continuada nasceu mediante a seguinte indagação: Quais os desafios e dificuldades vivenciados por professores alfabetizadores ao utilizarem as ferramentas tecnológicas nos espaços de formações continuadas durante a pandemia de Covid-19? Com essa indagação, este trabalho procura discutir sobre a importância das representações sociais dos alfabetizadores acerca do objeto de pesquisa e, também, como os sujeitos de pesquisa percebem o saber profissional na construção do conhecimento situados na formação continuada. Para tanto, de acordo com Tardif (2011, p. 11),

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Nessa direção, Gusmão (2016) reafirma a relevância da educação na formação da pessoa, no enfrentamento às dificuldades, inconstâncias e contrariedades da vida. Nesse contexto, o autor dá o devido destaque ao professor como o guerreiro, enfatizando a importância das suas relações com os pares, que pode despertar a subjetividade dos sujeitos a partir dos conhecimentos que se constroem por meio da coletividade, ou seja, é necessário que o professor analise “continuamente a própria experiência de vida, na relação consigo mesmo, com seus pares e com o outro e, assim colocá-la por inteiro no exercício de seu ofício”. (GUSMÃO, 2016, p. 61).

Dessa forma, ao delimitarmos a complexidade da formação continuada, evidenciamos a opção pela pesquisa qualitativa devido à possibilidade de abordar as subjetividades dos sujeitos envolvidos, considerando suas vivências, relatos, experiências, partilhas e práticas pedagógicas, que foram descritas durante o Curso de Extensão, a fim de conhecer suas percepções, comportamentos e atitudes em relação ao objeto de pesquisa. Somado a essas contribuições, outros participantes contribuíram com suas percepções a respeito da temática estudada a partir do instrumento *Google Forms*, conforme descrevemos na seção “O corrimão: Metodologia da pesquisa”

1.3 O corrimão: Metodologia da pesquisa

Tistu montava no corrimão e deslizava vertiginosamente. Esse corrimão era o seu tobogã particular, o seu tapete voador, o seu caminho mágico, diariamente polido e lustrado com furioso ardor pelo criado Carolo.

(DRUON, 1989, p. 14)

Os caminhos que nos levaram às escolhas de instrumentos para a construção dos dados nos remetem ao trecho citado. Como Tistu escorregando no corrimão, encantado pelo caminho mágico, que o fez viajar no tapete voador, assim é o caminho da pesquisa: mágico, desafiador e escorregadio, mas que desperta uma das características essenciais ao pesquisador: o entusiasmo.

Ao retomarmos o objeto de estudo dessa pesquisa - a formação de continuada de professores alfabetizadores – definimos os percursos metodológicos traçados a partir da questão central deste estudo: Quais os desafios e dificuldades vivenciados por professores alfabetizadores ao utilizar e compreender a aplicabilidade das ferramentas tecnológicas nos espaços de formações continuadas durante a pandemia de Covid-19?

Com a percepção de que o saber docente é complexo e que, de fato, cada professor tem suas singularidades, colocamo-nos à disposição para levantar questões ainda não exploradas com vistas a contribuir com os estudos da formação continuada de professores, acreditando no potencial que esse objeto de pesquisa pode alcançar, sobretudo nos tempos atuais.

O presente estudo é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa participante. Inicialmente, realizamos uma busca para o aprofundamento do embasamento teórico sobre a formação continuada de professores alfabetizadores e a relação dessa formação com as tecnologias. Destacamos, com Ribeiro, (2000, p. 112), que “o lugar dos resultados da pesquisa não é mais o gráfico e a tabela, mas o próprio homem. Aquele que desencadeia, realiza e serve-se da pesquisa”.

Assim, enfatizamos a relevância das representações sociais dos sujeitos de pesquisa, considerando a influência deles nos ambientes em que atuam. Por isso, tais representações ganharam centralidade na coleta/geração de dados e, considerando outro elemento promissor, detalhamos na próxima seção os espaços em que a pesquisa ocorreu, que mencionamos como “Miraflores: Território da pesquisa”.

1.4 Miraflores: o território da pesquisa

Uma cidade — começou o Sr. Trovões, que preparara bem sua aula — uma cidade se compõe, como você pode ver, de ruas, monumentos, casas e pessoas que moram nas casas. Na sua opinião, o que é mais importante numa cidade? — O jardim — respondeu Tistu.

(DRUON, 1989, p. 25)

Espaços. São nesses locais que podemos nos relacionar com as pessoas, com a natureza e objetos. Seja na cidade, no bairro, na casa, na rua, na igreja, na escola. Os espaços nos conectam ao outro e às coisas, porque “o espaço chama a ação, e antes da ação a imaginação trabalha. Ela ceifa e lavra” (BACHELARD, 1958, p. 205).

Vemos que o território escolhido é fundamental para se fazer pesquisa, pois é onde os sujeitos são observados em relação ao fenômeno estudado. Desse modo, a princípio, definimos como território de pesquisa a plataforma *on-line*, ou seja, o Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA oferecido pela Universidade.

Entretanto, devido aos problemas técnicos ocorridos durante o início do curso, necessitamos mudar para um espaço virtual gratuito – *Padlet* e, além disso, utilizamos diversas ferramentas, aplicativos e meios midiáticos que nos possibilitaram contato com os inscritos e,

sobretudo, a efetiva participação deles em todo o decorrer do curso. As discussões levantadas no curso ocorreram de forma assíncrona por meio de citações, vídeos, imagens, leitura de textos e artigos e registro das experiências e narrativas vivenciadas pelos sujeitos.

Aplicar um curso direcionado a conhecer as representações sociais de alfabetizadores da rede – SEDF me possibilitou: (a) observar as interações entre os sujeitos de pesquisa por meio dos comentários descritos sobre os vídeos e leituras, (b) levantar questões que precisam ser discutidas em relação ao objeto de pesquisa – a formação continuada e (c) compreender as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos diante da relação formação e tecnologias, em caráter emergencial. Esse conjunto foi desenvolvido com vistas a propor mudanças no cenário de formação, que serviram de base para elaboração do regimento interno e anteprojeto que subsidiará a implementação do Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizador-s - NAFAL (produto final).

Neste estudo, os espaços não são de concreto, delineado por paredes. Os espaços aqui ganharam outras cores, mais dinamismo, múltiplas conexões. As conversas não são lado a lado. Há telas entre as pessoas. O audiovisual ganhou destaque. As nossas vozes estão mais atentas ao falar do outro, a distância nos une por meio das telas. Não existe fronteiras longitudinais entre nós. Estamos no ciberespaço.

Há grandes discussões em relação ao conceito de ciberespaço. Mas, considerando aqui a relação do espaço virtual centrado nas questões pedagógicas, com destaque nos processos formativos, atemo-nos aos conceitos representados por Pierre Lévy, o grande pesquisador da temática. Os ciberespaços são ambientes virtuais que conectam as pessoas. Sabemos que existem vários elementos técnicos para que, de fato, tais ambientes fluam. Mas não nos atemos a isso, focamos nas possibilidades de aprendizado que o ambiente proporciona no campo da formação continuada.

Pierre Lévy (1999, p.92) define o ciberespaço⁸ como “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Inseridos nesse espaço de conexão, o autor considera os aparelhos de comunicação eletrônicos como parte deste espaço devido às suas fontes e códigos digitais. O autor insiste

Na codificação digital, pois ela condiciona o caráter plástico, fluído, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da

⁸ Pierre Lévy (1999, p.92) se baseia nos conceitos de ciberespaço como “a terra do saber”, ou nova fronteira”, definidos por alguns pesquisadores como Esther Dyson, George Gilder, Jay Keyworth e Albin Toffler.

digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade. (LÉVY, 1999, p. 92)

Consoante com as ideias do autor, compreendemos a complexidade que envolve o ciberespaço, considerado um campo fértil para grandes mudanças e inovações em diversos setores da sociedade. Mais adiante, Lévy pontuou que há muitos modos de comunicação interligados no ciberespaço. Alguns deles são: correios eletrônicos, conferências, documentos compartilhados, sistemas de trabalho cooperativo, comunidades virtuais etc.

Sabemos a importância do espaço escolar como local fundamental para um alfabetizador exercer seu trabalho. Mas, neste estudo, em analogia à Poética do Espaço, de Bachelard, a afirmativa “descer na água ou errar no deserto é mudar de espaço e, mudando de espaço, deixando o espaço das sensibilidades comuns, entramos em comunicação com um espaço psiquicamente inovador” que nos leva a ver possíveis mudanças provenientes dos espaços, para além de mudanças físicas, pois “não mudamos de lugar, mudamos de natureza” (p. 331).

Dessa forma, compreendemos que os espaços virtuais possibilitam diálogos consistentes entre pessoas de um mesmo grupo, conectam narrativas, possibilitam novas experiências, resgatam aprendizados. Mais que mudar o espaço, mudamos a natureza interna. Abrimos espaço do material para imaginário, do concreto para o virtual, do padrão para o inusitado, do real para o *on-line*.

Postulada por Bachelard, a imagem poética transpõe os maravilhamentos e belezas do mundo, assim como o docente que permite o despertar da imaginação criadora a partir das TIC. O autor nos aproxima da fenomenologia centralizada na imaginação, que busca muito além do que vemos, a essência da imagem. Dessa forma, reportamo-nos às palavras de Druon em analogia ao contexto de pandemia e, como consequência, às mudanças de espaços: “Mas a desordem se instalara em Mirapólvora. Já não era possível prever, da noite para o dia, o local de um quarteirão ou de um jardim” (DRUON, 1989, p. 42).

Assim, vemos as mudanças, ora de lugares, ora de ferramentas, como possibilidades de transformações. No contexto de formação continuada, compreendemos que é urgente a apropriação das ferramentas tecnológicas, sobretudo aliada a outros elementos que constituem o processo formativo.

Assim, reportamo-nos o próximo capítulo “Um novo sistema – A formação continuada baseada nas TIC: do estado do conhecimento aos espaços de formação” à sensação de Tistu ao observar o prado: “Olha só, disse consigo mesmo, os prados são azuis! Deteve-se um instante”. Daquelas alturas, tudo muda. A Casa-que-Brilha brilhava ainda, num minúsculo reflexo de diamante” (DRUON, 1989, p. 67).

2 UM NOVO SISTEMA – A FORMAÇÃO CONTINUADA BASEADA NAS TIC: DO ESTADO DO CONHECIMENTO AOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

Vamos experimentar com ele um novo sistema de educação, já que não é como todo mundo! Ele aprenderá as coisas que deve saber, olhando-as com os próprios olhos.

(DRUON, 1989, P.24)

“Nós vamos — declarou ele — transformar a fábrica de canhões em fábrica de flores” (DRUON, 1989, p. 60). Escolhemos uma profissão. E agora? O professor se formou. Mas como anda sua profissionalização? Como se constrói o saber profissional? Como o docente se relaciona com a formação mediada pelas TIC?

Vemos que tais questionamentos estão interligados ao processo de construção de sua identidade. Mas por que, afinal, a formação continuada é tão discutida no campo educacional? Por que ela é uma das grandes preocupações dos representantes políticos e dos órgãos responsáveis?

De acordo com Imbernón (2010, p.115), a formação continuada de professores consiste em “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Dessa forma, entendemos que a formação continuada compreende alguns elementos importantes, como aquisição de novos aprendizados, mudanças de atitude e aquisição de habilidades referentes à sua atuação profissional.

Para compreendermos a profundidade dessa temática, precisamos considerar que a formação profissional do educador acontece continuamente, na prática de sala de aula, na interação com os alunos, na troca de experiência com os demais professores, na relação com a comunidade onde atua, nas leituras e debates provocados nos contextos formativos, nas coletivas semanais, por meio de palestras e *lives* disponibilizadas, portanto, a partir das muitas experiências de vida imbricadas na pessoa do professor.

Ao retomarmos a obra literária, neste estudo, vemos que o processo de transformação da fábrica de canhões em fábrica de flores não aconteceu instantaneamente. Muitas situações ocorreram antes que chegassem a esse ponto de transformação. Muitas foram as guerras vivenciadas pelo menino. Trazendo para o contexto de formação, as guerras são muitas: contra os rótulos que, implicitamente, carregamos, contra a resistência dos colegas de profissão, contra as vozes que ressurgem e opinam de diversos cantos. Assim, o indivíduo que forma os demais

sujeitos precisa estar em constante processo de formação para se transformar. Eis aqui a profundidade desse verbo que se faz tão presente na vida de um docente.

Durante o ano pandêmico - 2020, o sistema apresentou seus primeiros sinais de mudanças: do presencial para o remoto. E quem estava no palco dessa transição? Ali, como um ator em frente ao espetáculo que tem hora para começar, estavam milhares de professores, alfabetizadores, convivendo, diariamente, com o bombardeio de informação. Ali estavam eles, recebendo as bombas do sistema. A cobrança para se manter de pé era constante.

Entretanto, o próprio sistema percebeu que havia falhas nessa mudança. Erros e dissabores rondavam a vida do educador em meio à guerra lá fora que, inicialmente, veio em forma de vírus, mas que, no decorrer dos dias, foi tomando forma e adentrando em nossas casas, apresentando-se como desafios da prática docente, ou melhor, são os ócios do ofício.

Em referência a esse contexto, remetemo-nos ao seguinte trecho do livro: “Era a primeira experiência do novo sistema. O Sr. Papai havia julgado melhor começar por aí. Uma lição de jardim, afinal de contas, é uma lição de terra, essa terra em que caminhamos” (DRUON, 1989, p. 20). O espaço do jardim. Esse mesmo que, desde o início do estudo, tem representado a formação continuada. Podemos começar pelo jardim, pois é nele que a terra é trabalhada e preparada para fazer brotar as sementes. É nesse espaço que podemos ver a beleza e delicadeza das flores. É nele que podemos conhecer as muitas espécies, que representam as experiências e as representações de cada educador.

A partir dessa analogia, reiteramos que o interesse deste estudo parte das vivências durante as formações pelas quais participei e, que, de certa forma, me levaram a construir uma pesquisa na intenção de repensar acerca das fendas notadamente explícitas no contexto de formação. Com o olhar mais apurado, de pesquisadora, notei as imprecisões deixadas pelo novo sistema que, conseqüentemente, recaiu nos ombros do educador.

Sabemos que o professor é parte fundamental no processo formativo, sem esse profissional, a formação perde seu sentido primordial. Sua presença – física ou remota- é uma das mais importantes na escola. Posto isso, vemos que a construção e o impacto no saber profissional ocorrem, primordialmente, se o educador considerar seus momentos de fala para descrever suas experiências, concepções, interesses. Dessa, atemo-nos para o impacto que isso deve ter no planejamento dos cursos, a fim de compreender o contexto social em que o alfabetizador atua, bem como as dificuldades e peripécias enfrentadas no desempenho de suas atribuições.

Com a perspectiva de se apropriar do referencial teórico que versa sobre o objeto de pesquisa, buscamos leituras e pesquisas atuais que discutem a temática sob a ótica dos alfabetizadores. Encontramos alguns trabalhos, mas a complexidade dos temas foi intensa, portanto, foi necessário filtrarmos os objetos de pesquisa, enfatizando a formação continuada de alfabetizadores por meio das TIC. Pensar em formações continuadas que rompam com a ideia superficial de atualização profissional caminha na direção de que devemos “criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação” (IBERNÓN, 2010, p. 11), rompendo dessa forma, com a formação baseada em modelos prontos e repetitivos.

Portanto, conhecer a produção científica acerca da temática em estudo possibilitou aprofundar os pontos necessários e dialogar com diferentes autores para melhorar a compreensão e entender os processos interligados que envolvem as formações continuadas baseadas nas TIC.

Nesse viés, salientamos que a produção acadêmica “está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas as influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p. 156). Dessa forma, a pesquisa se constrói mediante o contexto em que está inserido o objeto de estudo, evidenciando a importância do sujeito de pesquisa em relação ao fenômeno que está sendo analisado. É preciso explorar o jardim para sermos levados a “conhecer Mirapólvora, assim como a fábrica do Sr. Papai” (DRUON, 1989, p.13). Para entendermos melhor o contexto histórico situado na formação, segue a próxima seção - “A casa que brilha: o contexto histórico”.

2.1 A casa que brilha: o contexto histórico

No qual a preocupação pesa sobre a Casa-que-Brilha e no qual se decide, para Tistu, um novo sistema de educação.

(DRUON, 1989, p. 17)

Metaforizando em epígrafe o trecho do livro em, focalizamos nosso olhar na urgência que o educador e demais envolvidos precisam ter em conhecer a estrutura e o funcionamento do novo sistema. Para tanto, precisamos apurar as leis que regem a temática estudada para fazermos uma ponte em relação ao passado, ao presente e ao futuro.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), a meta 16 determina a garantia de formação continuada aos profissionais da educação, “considerando as necessidades,

demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Vemos com isso que a temática tem aparatos legais, especialmente por ser abordada em diversos documentos que norteiam o sistema educacional no país.

O debate acerca dessa temática é complexo, pois vivenciamos o desafio incipiente em formar um professor em meio às demandas da profissão, mantê-lo motivado e, também, engajado em relação ao aprimoramento profissional. A fim de discutir a temática, necessitamos compreender os fatos históricos, sociais e políticos que interferiram e, de certa forma, contribuíram para a formação continuada de professores. Temos como aparatos legais as:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/1971;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996;
- Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001 – PNE (Plano Nacional de Educação);
- Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente – DCN’s (2002);
- Lei n.13.005/14 – PNE; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Básica (2010);
- LDB 71, que aborda os cursos de aperfeiçoamento.

Dessa forma, entendemos que a formação continuada dos professores é uma preocupação dos estados, municípios e do Distrito Federal. Em consonância com a BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 prevê no artigo 62 que a formação continuada de docentes deve acontecer, também, por meio de tecnologias remotas. A LDB dialoga com o PNE e DCN’s acerca do incentivo à capacitação continuada de profissionais do magistério, frisando a responsabilidade da União, dos governos estaduais, municipais e do Distrito Federal.

Destacamos que a formação continua é um processo que merece atenção, sobretudo como os órgãos competentes e as instituições responsáveis conduzem estes processos formativos. Enfatizamos aqui que ela deve contemplar diálogos que priorizem os estudos da história e cultura do povo e, também, do contexto social do educador, pois o homem precisa conhecer o seu passado, como também compreender a realidade em que vive para, assim, poder atuar criticamente sobre a sociedade que está inserido.

Nesse sentido, principalmente após a pandemia de Covid -19, reconhecemos que é fundamental ao professor participar de formações continuadas que possibilitem momentos de reflexão com vistas a causar impactos em suas ações. Assim, destacamos o papel do saber profissional, nesse contexto, pois deve ser explorado, instigado e aproveitado nos ambientes de formação.

Dialogando com tais perspectivas, a Resolução CNE/CP N° 2 (2019, p.3), afirma que a formação continuada precisa “ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, (...) na qual atua o docente”. Assim, vemos que o contexto em que o professor atua, as propostas pedagógicas da escola e os debates propiciados durante as coletivas devem prezar pelos saberes e experiência dos envolvidos.

Em concordância com essa premissa, o parecer CNE/CP n. 02/2015 afirma que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 34).

Desde modo, corroboramos que a formação continuada deve ser uma constante busca na prática docente. É por meio do debate, da análise do currículo, do compartilhamento de experiências, e das reflexões sobre suas práticas pedagógicas que “os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo ressignificando - os e sendo, por sua vez, ressignificados” (PIMENTA, 2012, p.21).

Antônio Nóvoa discute a formação continuada sob a ótica de possibilitar ao professor o desenvolvimento de processos reflexivos. Para o autor,

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica que alimentam a construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse ínterim, Nóvoa (1992) defende que os processos de formação dependem dos percursos pelos quais o educador experiencia. Ressaltamos que a experiência perpassa a ideia de anos de atuação numa mesma função, pois, para ela ser caracterizada como formadora, é necessário que o docente seja “um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise”. Dessa forma, entendemos que a experiência “por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência” (NÓVOA, 2001, p. 4).

Acerca disso, Sônia Kramer (2009) discorre sobre a configuração da formação enquanto prática social projetada por meio da reflexão crítica. Em diálogo com Nóvoa, entendemos que

a reflexão da prática profissional é primordial nos processos formativos, para além de cursos rápidos que, muitas vezes, não são suficientes para provocar transformações.

Dessa forma, é fundamental pensarmos em formações que possibilitem o debate acerca do professor como sujeito de formação, pois, diariamente, ele convive com as vulnerabilidades das cidades periféricas, muitas vezes exposto às incongruências do mundo moderno, às desigualdades sociais e, assim como o menino do dedo verde, o docente pode insistir em resgatar a esperança das pessoas, pois ele representa a voz de sua comunidade na luta pelos direitos coletivos.

Vemos que no contexto da pandemia de Covid-19, foram necessárias adaptações nas modalidades de ensino e, conseqüentemente, nas estratégias pedagógicas com vistas a assegurar a meta 5 do PNE que garante a alfabetização de crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental I. Sabemos que essas crianças precisam aprender a ler e, primordialmente, a compreender o que leem, fazendo uso dessa leitura e da escrita nos mais variados contextos das esferas sociais.

Para Nóvoa (1998), todo processo de formação deve partir do saber docente como o referencial principal, priorizando o reconhecimento e valorização do seu saber. Não é interessante desenvolvermos formações continuadas que não integram, nem, tampouco resgatam, as etapas de desenvolvimento profissional⁹ do docente, ou seja, os aspectos psicossociais.

Na formação continuada de professores é fundamental a reflexão crítica acerca de concepções e práticas que conduzem o trabalho do educador. O célebre Paulo Freire destaca essa percepção prática nos seus estudos, pois afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43). Os achados de Paulo Freire demonstram a necessidade docente em movimentar-se no seu campo de atuação, com vistas a detectar as inconsistências do seu ofício que, de fato, emergem por adaptações.

Dialogando com Paulo Freire, Tardif (2014, p. 109) discute o conceito de saber experiencial da profissão docente, considerando as características do mesmo:

- Um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos. (...) Ele está impregnado de normatividade e afetividade recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.
- É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são

⁹ Segundo Francisco Imbernón (2010, 114), o desenvolvimento profissional é “o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento teórico e a situação laboral que permitem ou que impedem o desenvolvimento de uma carreira docente. Também se define como a tentativa sistêmica de melhorar a prática laboral, as crenças, e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, de sua pesquisa e gestão”.

mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.

No que tange a relação saber docente e reflexão sobre a prática, as concepções de Paulo Freire, Tardif, Kramer convergem com os ideais de Nóvoa (2019, p. 14) que preconiza sobre a complexidade da formação “a partir das experiências e das culturas profissionais” como forma de enfrentamento para dilemas e problemas futuros que circundam as formações.

Nessa direção, Imbernón (2010) chama a atenção para alguns aspectos fundamentais ao analisar o campo da formação continuada. Para o autor, é evidente alguns avanços teóricos e práticos acerca da temática. Entretanto, as inquietações ainda permanecem: “de que maneira, com quais conhecimentos, com quais modelos, quais modalidades de formação são mais inovadoras” (p. 13).

O autor destaca que, nas décadas de 80, 90 e anos 2000, muitos foram os programas de formação continuada, com propostas diversas e que contribuíram para a reflexão de programas futuros. Para o autor, não se deve prender às ideias obsoletas, mas “se arriscar na apresentação de temas novos” (p. 14). Portanto, é necessário pensar em alternativas no campo da formação continuada, por isso, conhecermos o passado se faz importante.

Imbernón (2010, p.15) pontua alguns acontecimentos históricos neste campo de estudo:

- Até os anos de 1970: início.
- Anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica.
- Anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida.
- Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas.

Como pesquisador da área, Francisco Imbernón destaca que dos anos 2000 até os tempos atuais, a área educacional perpassa por muitos dilemas: os sistemas preconizados nos anos anteriores não funcionam com o público atual, as instalações são antiquadas, a formação emocional ainda é precária, entre outras dificuldades. Para o autor, conhecer os momentos históricos é importante para pensarmos em construir novas alternativas de formações continuadas, sobretudo, promovidas pelos próprios alfabetizadores. Imbernón (2010, p.25) destaca que:

Devemos nos introduzir na teoria e na prática de formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a mudança de relações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação.

Ao longo da história, vemos que a profissionalização docente tem sido marcada por de imposições, fiscalização e regulamentações burocráticas que afetam a autonomia do professor e descaracteriza a profissão do docente, como destaca Nóvoa (1995). O autor corrobora com as concepções destacadas neste estudo, pois reconhece que a formação inicial é limitada, postulando que o ser profissional se constrói também na prática, ao longo dos anos, prática essa que agrega no seu repertório profissional.

Para tanto, destacamos neste estudo a revisão de literatura acerca da formação continuada para compreendermos melhor as pesquisas sobre esse campo de estudo que podem convergir com este trabalho que, em analogia à obra literária, destacamos o que o jardineiro escreveu no caderno de notas do menino: "Este menino revela boas disposições para a jardinagem" (p.23). Segue a relação do prodígio e talento evidenciado por Bigode na seção "Um prodígio: revisão de literatura acerca da formação continuada".

2.2 Um prodígio: revisão de literatura acerca da formação continuada

*Prodígio é um prodígio. Primeiro, a gente o constata.
Depois, procura explicá-lo.*

(DRUON, 1989, p. 22)

Um milagre. Um acontecimento inesperado. Algo positivo aconteceu. Metaforicamente, no contexto de formação continuada, podemos duvidar que os milagres acontecem. É preciso projetá-los. Mas, como professora, pesquisadora, mãe, acreditamos que eles existem sim. Ou melhor, acreditar que eles são despertados. Eles florescem na interação, no compartilhamento de ideias, no desenvolvimento de novas práticas, na revisão de literatura e na constante busca pelo saber. Cada trabalho pesquisado que contribuiu com esta pesquisa é um prodígio materializado em forma de conhecimento. Portanto, os milagres existem. Só precisamos ter boas doses de esperança, assim como o menino Tistu.

Nesta seção, detalhamos o estudo da revisão narrativa de literatura no âmbito nacional a respeito da formação continuada de professores alfabetizadores a partir da utilização das ferramentas tecnológicas. Destacamos nesta conjuntura a importância da busca de pesquisadores que se preocuparam em discorrer acerca desta temática.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o estado do conhecimento pode ser conceituado como "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese

sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Compreendemos que o estado do conhecimento auxilia no desenvolvimento da pesquisa, sobretudo na delimitação do objeto a ser analisado, bem como as perspectivas futuras traçadas a partir das leituras, diálogos e interlocuções de autores que já abordaram o tema em estudo. O estado do conhecimento propicia diversas possibilidades para o pesquisador, a fim de explorar a temática, provocando a reflexão acerca de diversos pontos, comparando resultados no passado e no presente e projetando delineamentos para o futuro.

Para a realização da revisão narrativa da literatura nacional, foram selecionados estudos e produções acadêmicas realizadas dentro do recorte temporal de 2019 a 2022, a partir da consulta às seguintes fontes de dados: (a) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (b) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), (c) Google Acadêmico, (d) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e (e) capítulos de livros. Os pares de descritores utilizados foram: (Formação continuada + alfabetizadores) e (formação continuada e tecnologias de informação). Analisamos a literatura empreendida que apresenta no título, no resumo ou nas palavras-chave os descritores citados que têm como objetivo investigar a formação continuada. Segue o quadro 2 com as respectivas pesquisas.

Quadro 2 - Trabalhos pesquisados

Nº	TIPO DE PESQUISA	ANO/ FIM	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	SITE DE BUSCA
1	Dissertação	2021	Martins, Silvana Reges Galvão	Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São Luís – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	BDTD
2	Dissertação	2021	GOLFETTI, Juliana Benitez	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FOCO.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	BDTD
3	Dissertação	2020	Valente, Priscila Barbosa Nunes	Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD

4	Dissertação	2019	CRUZ, Ninna Carla Zamariolli de Araújo	A formação de professores para o uso das novas tecnologias: estudo de caso do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE/CAPES	Universidade Regional de Blumenau	BDTD
5	Artigo	2019	Júnior, A. P. de C., & Silva, E. V. da.	Formação continuada de professores alfabetizadores no contexto da cibercultura: Contribuições à utilização de TIC na sala de aula.	Braz. J. of Develop	Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Dos trabalhos analisados, de acordo com o quadro 2, fizemos um recorte de 2 pesquisas de dissertação e um artigo que estabelecem vínculos com o estudo proposto acerca da formação continuada. A partir do recorte, seguem as considerações dos trabalhos pesquisados.

A dissertação de Martins (2021) busca refletir sobre a formação continuada de professores alfabetizadores a partir dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com ênfase no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. A pesquisadora se propôs a estudar como a formação continuada contribuiu para a melhoria do trabalho docente, por meio da análise da proficiência na leitura e escrita dos estudantes do 3º ano, estudantes no Núcleo Coroadinho, situado em São Luís – MA?

De acordo com Martins (2021, p.09),

A formação continuada de professores vai ganhando uma maior valorização, principalmente diante da sociedade, à medida que o professor também está envolvido nesse contexto social. A formação continuada refere-se à conexão entre trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva motivada pela práxis. Neste âmbito, a formação continuada de professores é entendida como elemento do trabalho docente, tendo em vista que este se desenvolve num panorama histórico determinado política e socialmente pela correlação de forças entre as classes e não como medidas de instrumentalização do professor(...).

Em correlação com este apontamento, a pesquisadora compreende que a experiência profissional é relevante no ambiente de formação, pois complementa-se agregando a outros saberes dos colegas que, juntos, repensam e constroem práticas pedagógicas diversas, traçadas com objetivos específicos, dentro do contexto em que atuam. Portanto, destacamos que “o saber docente é um saber diversificado, formado de vários outros saberes oriundos das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos, bem como da prática diária” (p. 09).

Além disso, a pesquisadora destaca em concordância com os estudos de Imbernón (2010), sobre a emergente necessidade de práticas reflexivas que contemplem a colaboração.

Ela pontua que é primordial “criar espaços de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa nos quais sejam analisadas as dúvidas individuais e coletivas dos professores, assim como os planejamentos e encaminhamentos à prática pedagógica” (MARTINS, 2021, p.83).

Consoante com as concepções de Imbernón, Tardif e Nóvoa, a pesquisadora concluiu com sua pesquisa que a formação continuada necessita propiciar mais diálogos e debates sobre a profissionalização. Além disso, a pesquisadora pontuou que a escola é o espaço central para ampliar os diálogos acerca da formação. Para intervir na realidade onde a pesquisa dela se desenvolveu, a pesquisadora elaborou um Plano de Atendimento Educacional (PAE), direcionado para a formação continuada de professores alfabetizadores, especificamente que atuam no Núcleo Coroadinho.

Analisamos a pesquisa de Martins e consideramos relevante olhar para a formação sob à ótica da proficiência na produção da leitura e escrita dos estudados em consonância com os resultados da ANA. Além disso, ressaltamos aqui a ideia transformadora do instrumento PAE que possibilitou à coleta e análise dos dados e ainda pode ser implementado nas secretarias municipais de educação. Nesse sentido, destacamos que a autora com Santos (2021, p.3) enfatizando que a formação “é um dos mais importantes caminhos para os professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de aprimorar as suas práticas pedagógicas”.

Seguindo a pesquisa dos trabalhos, destacamos aqui a dissertação de Cruz (2019) que investigou “A formação de professores para o uso das novas tecnologias: estudo de caso do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE/CAPES”. A pesquisa apresentada consistiu em apontar como ocorreu o processo de formação de professores para o uso das TIC no LIFE e verificar se tal formação reconfigurou a relação dos professores sobre o uso das tecnologias durante as aulas. A pesquisa converge com este estudo nos seguintes pontos:

- Refletir sobre a formação de professores para o uso eficiente das tecnologias;
- Destacar que o professor necessita encarar as tecnologias digitais da informação e comunicação como aliadas, sobretudo, quando está atuando em sala de aula;
- Reconhecer que o professor necessita compreender as possibilidades didáticas dos diferentes recursos tecnológicos;
- Refletir sobre as descrenças do professor em usar os recursos tecnológicos;
- Desmistificar o rótulo de que a tecnologia substituirá o professor;

- Possibilitar novas práticas pedagógicas, rompendo com antigos paradigmas, sobre a relação professor-aluno;
- Evidenciar que a formação de professores para o uso das tecnologias é fundamental;
- Desenvolver a autonomia do professor.

Vemos que a pesquisadora converge em muitos pontos com nosso campo de pesquisa, entretanto, o estudo proposto por ela enfatiza a relação professor e tecnologias evidenciada no contexto da sala de aula. Assim, divergimos dessa pesquisa devido ao nosso objeto de estudo focar na formação continuada, ofertar um produto final e considerar os diversos elementos imbricados no contexto de formação.

Em relação ao artigo intitulado “Formação continuada de professores alfabetizadores no contexto da cibercultura: Contribuições à utilização de TIC na sala de aula”, de Junior e Silva (2019), destacamos que os autores investigaram a formação docente continuada, no contexto da cibercultura, facilitaria a utilização de TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) na sala de aula por Professores Alfabetizadores? O trabalho procurou compreender a formação continuada de Professores Alfabetizadores, no contexto da cibercultura, como facilitadora da utilização didático-pedagógica de TIC.

Como objeto de estudo, a pesquisa dialoga com o artigo, pois ambos centralizam a formação contínua de alfabetizadores. Entretanto, as perspectivas se distanciam, pois o artigo centraliza no estudo das TIC a partir da Cibercultura. Nesse ponto, o estudo aqui proposto não privilegia a cibercultura, apesar de considerar os conceitos de Pierre Lévy como fundamentais para compreender a questão das tecnologias.

Nesse paralelo, vemos que o artigo detalha sobre a relevância dessa nova postura didático-pedagógica, e sua contribuição no campo da Alfabetização e do Letramento em TIC. A pesquisa é baseada nos pressupostos teóricos de: Roque de Barros Laraia, José Luiz dos Santos, Pierre Lévy, Francisco Imbernón e Maurice Tardif, correlacionando este trabalho com os escritores sobre a formação continuada. Destacamos aqui a afirmativa dos autores acerca da formação continuada na perspectiva na cibercultura:

A formação continuada de Professores Alfabetizadores deve considerar as influências da cibercultura na Educação. Assim, os docentes devem receber formação que lhes permita compreender o fazer didático e pedagógico em um contexto caracterizado pela utilização de TIC (cibercultura). Valores, atitudes, objetivos, conteúdos e metodologias de ensino necessitam ser abordados neste contexto com uma visão de pro-atividade, ou seja, de forma a tornar ativos os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem (professor e estudante). Refletir sobre a relação entre a cibercultura e a aprendizagem da leitura e escrita é importante para oferecer um ensino significativo para os alunos (JUNIOR e SILVA, 2019, p. 22322).

Caminhamos para um mundo cada vez mais virtual. E a escola precisa continuamente preparar os estudantes para isso. Todos nós trabalhadores precisamos lidar com as inovações advindas das novas tecnologias. É um desafio global, principalmente na área da Educação.

Assim, a partir das dissertações e artigos, depreendemos alguns pontos relevantes no estudo da formação continuada, partindo das Diretrizes, conforme a figura 2.

Figura 2: Diferentes nomes para a formação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) com base nas informações das Diretrizes de Formação Continuada da SEDF (2014).

Imbernón (2010) estuda a formação continuada ao longo das últimas décadas. O autor destaca que alguns avanços foram notórios para esse campo educacional. Tais contribuições envolvem diversos aspectos como: mudanças nos modelos desenvolvidos nas formações, críticas aos aspectos técnicos como cerne do processo formador, estrutura de formações das instituições, pesquisas e ações que visam mudanças sociais, perspectivas do professor-formador e pesquisador etc.

O autor enfatiza que, apesar das mudanças, consideradas relevantes, é necessário conexões dos acontecimentos globais à evolução no campo da formação. Para o autor, diversos acontecimentos adentraram nos contextos em que estamos inseridos, afetando as muitas esferas da sociedade. Nesse viés, a formação precisa caminhar para um progresso para além de receitas e modelos prontos, ofertados nos cursos, a fim de solucionar futuros problemas do campo educacional. Precisamos olharmos para o contexto.

De acordo com Imbernón (2010, p. 8), “os contextos sociais e educacionais que condicionam todo ato social”, ou seja, a formação e o trabalho profissional do docente são

indissociáveis, pois ao centralizarmos nosso olhar para o professor, vemos que ele lida com os conflitos de diferentes dimensões oriundos do contexto em que atua, sendo ele responsável pelas demandas que envolvem tais peculiaridades. Assim, vemos que o ato de ensinar perpassa por muitos dilemas e, por vezes, falta-lhes especificidades em relação à sua função. Estudar a formação continuada é também estudar a prática teórico-reflexiva do professor. Por conseguinte,

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho porque nos enganaríamos em nosso discurso. Tudo o que se aplica não serve para todos nem se aplica em todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança (IMBÉRNON, 2010, p. 9).

Nessa conjuntura, Imbernón (2010, p.9) utiliza um termo inspirado em Macedo (2014): “estupidez formadora”. Para o autor, as formações devem perpassar pela padronização de sessões explicativas se manuais que “ensinam” como o professor deve atuar em sala de aula. Ele cita alguns pontos iniciais para o estudo da formação continuada:

- Desenvolvimento de pesquisa-ação;
- Desenvolvimento de projetos que contemplem as atitudes dos contextos sociais;
- Autonomia didática, inconformismo e criatividade;
- Diferentes identidades docentes.

Inovação. Mudanças. Identidade. Profissionalização. Atualização. Saberes. Muitas são as palavras imbricadas nessa relação – Formação Continuada e Tecnologias e, a partir desse conjunto, vemos que o cerne desta relação é encarar a inovação a partir de “um processo de reflexão e de apropriação pessoal” (NÓVOA, 1998, p.9).

Francisco Imbernón (2010) seleciona 10 temas que compreendem vantagens e desvantagens acerca da seguinte questão: o que fazer na prática da formação? O questionamento do autor nos direciona para as muitas inquietações que foram surgindo no decorrer deste trabalho. Por isso, a fim de fazermos um recorte acerca da temática formação continuada, selecionamos alguns dos temas propostos pelo autor que consideramos relevantes para este estudo. O quadro 3 mostra as perguntas que o autor pontua sobre a formação continuada dos professores.

Quadro 3 - Questões sobre a formação continuada de professores

1. De onde viemos e para onde vamos?
2. O que aprendemos?

3. Quais as novas ideias e práticas para uma formação de professores em uma nova época?
4. É possível passar do problema à situação problemática?
5. Como superar o individualismo para chegar ao trabalho cooperativo?
6. Sou objeto da formação ou sujeito da formação com uma identidade docente?
7. Como se passa da formação isolada à comunitária?
8. Atualizar ou criar espaços de formação?
9. Trabalha-se na simplicidade ou na complexidade da formação?
10. Ser frio e distante ou agir e demonstrar emoções?

Fonte: Imbernón, 2010, p.11, 12, (com adaptações).

Diante dos questionamentos apontados pelo autor, optamos por fazer um recorte dos temas que envolvem o campo da formação continuada, selecionando os que mais identificam-se com a proposta deste estudo, abordadas nas questões 3, 5, 6 e 8 do Quadro 3. Dialogando com as questões mencionadas, escolhemos a figura 3 para representar a formação continuada numa nova perspectiva que prioriza o trabalho coletivo e colaborativo, o professor como sujeito de formação, as inovações no contexto da formação e, por fim, os espaços de formação, conforme a figura 3.

Figura 3: Nova perspectiva na formação continuada dos professores



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) a partir das ideias de Imbernón (2010)

A figura mostra que os quatro elementos são necessários e complementares ao estudo da formação continuada. Sabemos que estudar este campo promissor envolve conhecer os

elementos que interferem direta ou indiretamente na formação, como o impacto das inovações e mudanças históricas e sociais sobre o desenvolvimento profissional, possibilitando um novo olhar para os espaços formativos e, especialmente, para a figura do professor como sujeito de formação, não mais como objeto desse processo. Tudo isso aponta para a necessidade de desenvolver um trabalho coletivo e colaborativo. Portanto, vemos que tais apontamentos nos levam a “cultivar um ceticismo saudável, um ceticismo que não é feito de descrença ou de desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto” (NÓVOA, 1998, p.9)

Dessa forma, Imbernón (2010) versa que, neste campo, é preciso considerar os acertos e repensar nas falhas para conseguirmos avançar e criar boas alternativas que se perpetuam por longos anos na vida do profissional. Além disso, o autor discorre como as mudanças sociais interferem na formação docente, de acordo com os seguintes aspectos:

- Reflexões sobre os conceitos que envolvem o conhecimento formador, procurando alternativas para o conteúdo de formação baseado em atitudes e habilidades;
- Trabalho em equipe baseado na colegialidade¹⁰;
- Inquietação em relação aos formadores, demandando mudanças nas metodologias na formação.
- Resgate da capacidade dos professores como produtores de conhecimento, considerando suas experiências e práticas pedagógicas nos espaços educacionais com vistas à autonomia profissional e produção de material inovador em conjunto com seus pares;
- Discussão de temas indispensáveis na formação como cidadania, meio ambiente, diversidade, entre outros a fim de considerar a pluralidade de opiniões das pessoas como elemento importante inerentes da condição humana. Tais aspectos são fundamentais para potencializar a formação a partir de dentro¹¹.

Consoante aos pressupostos teóricos de Nóvoa, Imbernón e Tardif, a resolução do a resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020

¹⁰ Imbernón (2010, p.114) define colegialidade como “processo de trabalho em conjunto, no qual se compartilham ideias, revisando-se a prática educacional e questionando-se a respeito do que se faz”.

¹¹ Imbernón (2010, p.115) conceitua a expressão como “formação realizada na instituição educacional, partindo-se das necessidades e situações problemáticas do usuário da formação e promovendo-se uma repercussão na totalidade dessa instituição. Também se denomina formação em instituição de ensino”.

determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). No documento, o Art. 6 dialoga com a LDB, BNCC e Constituição Federal de 1988. Destacamos os seguintes aspectos:

–I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa; (...)-V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, sobre os contextos e características dos alunos e sobre as metodologias pedagógicas adequadas às áreas de conhecimento e etapas nas quais atua, de forma que as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas; (...)

V–I - Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno;

VI–I - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e

–X - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar.

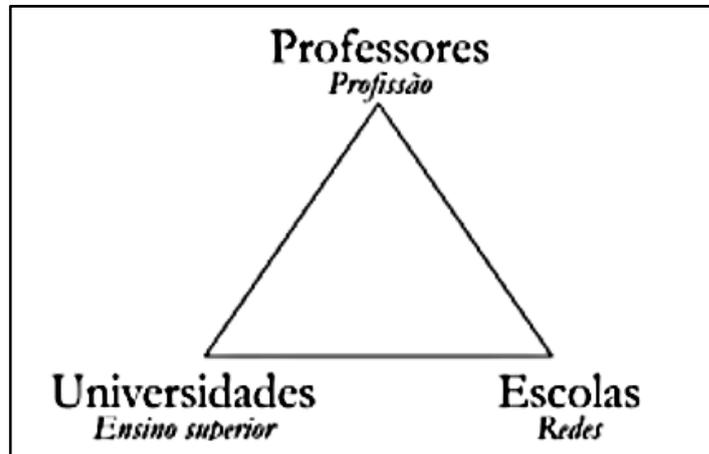
Evidenciamos no Art. 6 do documento acima que a relevância das instituições de ensino como espaço preferencial direcionado também à formação e à elaboração e desenvolvimento de pesquisa, corroborando com a importância da produção científica baseada em evidências, sendo essa parte integradora das atribuições das equipes, do corpo docente e gestão. Outro detalhe descrito é sobre o contexto social, cultural, populacional da comunidade onde a instituição está situada, corroborando com os pressupostos teóricos expostos neste trabalho.

Em especial, ressaltamos que o Art. 6 pontua sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e equipes pedagógicas, centralizado nos seguintes aspectos: autoconhecimento, apropriação de cultura geral e plural, manutenção da saúde, constituição dos conhecimentos, resgate de experiências pertinentes, competências e habilidades que convergem para o respeito à diversidade, etc.

Nesse caminho, vemos a complexidade da formação, que abrange muitos aspectos, dentre eles, a profissão. NÓVOA (2019) destaca que o potencial formador do trabalho docente é a própria profissão, conforme a figura 4. Para o autor, ela representa as relações profundas

entre os Professores, as Universidades e as escolas. O triângulo pode propiciar significativas mudanças na formação do docente, sobretudo, a partir da concepção de “formação para uma profissão” (p.7).

Figura 4: Triângulo da formação



Fonte: NÓVOA, 2019, p. 7

Ao considerar os diversos pontos elencados nessa seção, reforçamos a necessidade de repensar em novas práticas de formação, como firma este trabalho, com vistas à implementação de um Núcleo direcionado a apoiar, orientar e assegurar a formação de alfabetizadores, pois eles são os sujeitos primordiais no processo de escolarização de todos os estudantes. Frente ao resgate desse sujeito como arquiteto do seu conhecimento, optamos pela seção seguinte que trata de “O milagre: O saber docente - professores como sujeitos de sua formação”.

2.3 O milagre: O saber docente - professores como sujeitos de sua formação

Ele aprenderá as coisas que deve saber, olhando-as com os próprios olhos. Ensinar-lhe-ão, no local, a conhecer as pedras, o jardim, os campos.”

(DRUON, 1989, p. 24).

Nessa conversa com a família, o pai de Tistu teve a melhor das decisões: para deixar seu filho se tornar gente grande, ele determinou que o menino estudaria de outra forma, em contato com elementos da natureza, sob os cuidados do jardineiro Sr. Bigode que, sabiamente, ensinou o pequeno menino a conhecer: as flores, o campo, o jardim, a cidade. Conhecer com seus olhos, para além do ver. Senhor Bigode o ensinava a observar, apreciar e admirar o jardim. Primeiro, era necessário conhecer o cenário, observar as intempéries, fazer suas indagações, e depois disso, partir para à reflexão sobre o que precisa ser mudado e, por fim, tocar para, conseqüentemente, transformar os locais.

Nessa direção, a atitude do menino em despertar a curiosidade para conhecer o novo local, contemplar as belezas, notar as fragilidades e questionar o que parece desajustado nos remete, inicialmente, ao saber profissional, que é construído a partir dos percursos no jardim. Ao educador, o saber é a ponte que conecta a si e ao outro, seja nos ambientes de formação, seja na escola, na universidade.

Antônio Nóvoa destaca que o trabalho escolar é cheio de dificuldades e, por isso, é imperioso o estudo e compreensão de todos envolvidos na dimensão pedagógica. Com isso, vemos que, nesse conjunto de pessoas, tão diferentes e plurais, é essencial propiciar o debate coletivo a partir das vivências individuais.

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p. 40).

Dessa forma, vemos que é indispensável resgatar o sentimento de pertencimento na sua profissão para, de fato, despertar este profissional que, em muitos momentos, se encontra desmotivado. Mediante a isso, a partir desse estudo, podemos possibilitar uma busca por mudanças significativas no pensar e agir do professor como sujeito de formação, portanto, é “esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional” (p. 21).

Intensifica-se dessa forma o trabalho do professor, já que a escola e todo o sistema educacional passam a funcionar com outros tempos e em múltiplos espaços, diferenciados. Não deixa de ser, no entanto, esse um rico momento para repensarmos as políticas educacionais na perspectiva de resgatar a dignidade do trabalho do professor, com a retomada de sua autonomia e, com isso, experimentar novas possibilidades com a presença de todos os novos elementos tecnológicos da informação e comunicação (PRETTO & PINTO, 2006, p. 24).

Por conseguinte, Imbernón (2010, p. 77) afirma que “a história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio, que é objeto de tudo”, ou seja, o autor demonstra a dependência do professor desde ao currículo a ser seguido até a hierarquização instituída para discutir temas tão presentes no seu trabalho. Vemos que muitos são os especialistas que discutem o campo educacional, mas pouco se escuta o autor principal.

No entanto, durante as últimas décadas, lentamente, as fissuras têm sido abertas na possibilidade de se discutir a “subjetividade dos docentes” (IMBERNÓN, 2010, p.77). A partir disso, Imbernón destaca alguns pontos importantes: a) a não neutralidade nas experiências vividas pelos docentes, b) a importância dos valores éticos, c) a confiança na sua capacidade e, sobretudo, d) a busca pela identidade.

Desta forma, reconhecemos a urgente necessidade de o educador ascender da posição de objeto para sujeito na formação, “serem sujeitos de conhecimento” (p. 77). Para corroborar com tal concepção, destacamos que

É imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente como um dinamismo da forma de ver e transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e da capacidade de produção do conhecimento educativo e de troca de experiências. Faz-se importante incorporar as narrativas dos professores à ética da formação continuada, com processos baseados em uma relação não tanto objetiva, que valoriza os fatos sociais como coisas, e nem tanto subjetiva e espontânea, que valoriza o indivíduo, senão intersubjetiva, de relações com os outros, de alteridade (...) que permita complementar a identidade do sujeito docente como a identidade grupal (IBERNÓN, 2010, p. 79).

A aceção dialoga com a afirmativa de Pacheco (2003) sobre a complexidade de ser professor, que envolve questionamentos e indagações com vistas a melhorias em relação à ação do ato educativo, com vistas em possibilitar o pensar e refletir criticamente, desde o planejamento da aula, perpassando pelos procedimentos metodológicos e concretizando com a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Todo esse percurso contribui na construção de sua profissionalidade como educador. No contexto de pandemia de Covid-19, o papel do professor foi mediar a interação com os alunos nos ambientes virtuais, adequadamente escolhidos por ele, e usar este espaço para despertar a motivação dos alunos propondo atividades mais dinâmicas por meio das ferramentas tecnológicas, explorando diversos recursos digitais.

Apesar dos desafios, evidenciamos o que Andrade (2020) retrata sobre isso, pois, nessa relação professor-conhecimento-aluno, o autor afirma que

O que facilita o processo de ensino - aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua. Referimo-nos a uma verdadeira prática pedagógica, só que não mais realizada de modo presencial e sim no ciberespaço. O alcance de toda a prática pedagógica é promover o homem a sujeito de sua própria educação, despertar nesse indivíduo a consciência de que não está pronto, gerar o dispositivo do desejo de aprimorar -se, capacitá-lo ao exercício de uma consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo (ANDRADE, 2020, p. 33).

Dessa forma, compreendemos a importância do ser professor na vida de muitas pessoas, independente do contexto, do espaço – ora presencialmente, ora virtualmente – o docente é um profissional que, por meio da interação e da relação dialógica, tem o poder de agir como um fio condutor para ajudar seu alunato a perceber-se como um sujeito social, que se reconhece como um cidadão valoroso e transformador da realidade em que vive, compreendendo a sua história de vida e das pessoas ao seu redor.

Nesse contexto, a palavra do professor, sua voz, seu saber, sua disponibilidade em ouvir e interagir com seus alunos e seus pares, podem propiciar a participação e o interesse de outros colegas de profissão, o que, conseqüentemente, reflete no fazer pedagógico da sua profissionalidade.

Destacamos um trecho da entrevista¹² de António Nóvoa (2001, p. 1), quando questionado sobre “O que é ser professor na atualidade?” O autor responde que

É difícil dizer se ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias (...) Esta complexidade acentua-se, ainda, pelo fato de a própria sociedade ter, por vezes, dificuldade em saber para que ela quer a escola. A escola foi um fator de produção de uma cidadania nacional, foi um fator de promoção social durante muito tempo e agora deixou de ser. (...) E essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado. Mas isso acontece, também, por essa incerteza de fins e de objetivos que existe hoje em dia na sociedade.

Vemos que escolher a profissão docente e permanecer nela não são caminhos simples. Além das diversas competências atribuídas a este profissional, sabemos que o contexto de pandemia de Covid-19 intensificou as cobranças, em todos os níveis, exigindo do professor o domínio e dinamismo para desenvolver sua práxis. Nesse caminho, entre o professor e o conteúdo estudado, está a formação. Um percurso essencial na vida pessoal e profissional de cada educador. Para compreendermos melhor os saberes que envolvem a prática docente, segue o quadro 4.

Quadro 4 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores

¹² Fonte: Microsoft Word - Professor Pesquisador Reflexivo.doc (ufc.br).

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2005, p. 63

Tardif demonstra a complexidade que envolve os saberes dos professores. Ele dividiu em: a) saberes pessoais, os adquiridos por meio da interação da família e dos ambientes diversos que o sujeito foi exposto; b) saberes de formação escolar, adquiridos na educação básica; c) saberes da formação para o magistério, advindos durante a formação de nível superior por meio de estágios e cursos; d) saberes dos materiais utilizados no trabalho, adquiridos a partir de livros didáticos, cadernos, atividades; e e) saberes advindos da experiência em relação à profissão, ao trabalho e à escola, adquiridos pela prática pedagógica na escola, na sala de aula e, também, pelas trocas e partilha com os colegas de profissão.

Em relação aos saberes destacados por Tardif, este estudo prioriza os saberes pessoais, e os saberes oriundos da experiência individual e aprendizados mútuos, enfatizando o trabalho coletivo e colaborativo. Em consonância com Tardif, Nóvoa (1998) destaca que os professores são pessoas importantes e fundamentais na construção do saber. O autor evidencia que o professor perpassa pelos saberes técnicos, mas são profissionais que devem despertar o senso crítico e reflexivo, de forma contínua.

Compreendemos que considerar a experiência profissional do docente, valorizar seu intelecto, dar autonomia para seu trabalho aliar teoria e prática, proporcionar momentos de reflexão intrapessoal relacionados à sua identidade como profissional são atitudes que reforçam a crença no reconhecimento do saber docente. Em conformidade com as afirmativas, destacamos as ponderações de Tardif (2000, p.15) com base nas últimas pesquisas produzidas

sobre o conhecimento profissional, considerando as principais características que dialogam com o nosso objeto de estudo:

- Os profissionais devem basear-se em conhecimentos especializados e formalizados, aliados às disciplinas científicas, e adquiridos a partir de uma intensiva formação de alto nível, de natureza universitária, que possibilite a diplomação para o título profissional;
- Os conhecimentos profissionais são de natureza pragmática, baseados em situações problemáticas reais e concretas; (...)
- Somente os profissionais são capazes de avaliar o trabalho de seus colegas de profissão, considerando os conhecimentos pelo grupo dos pares, e também o gerenciamento da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só pode ser avaliada por seus pares;
- Os conhecimentos exigem autonomia e discernimento para além de manuais técnicos padronizados que são codificados e conhecidos em forma de rotinas, de procedimentos e manual, ou mesmo de receitas. Os conhecimentos profissionais exigem atitudes de improviso e de adaptações a novos contextos situacionais, que levam o profissional à reflexão e à compreensão do problema a fim de repensar e organizar os próximos objetivos almejados.

Dessa forma, vemos que os autores dialogam acerca da linha tênue entre as dimensões pessoais e profissionais, com destaque ao saber profissional como elemento primordial na formação, resguardando que é necessária uma formação sólida, de alto nível. Além disso, Tardif destaca a importância das situações reais do contexto que atuam para que, junto aos seus colegas de trabalho, busquem avaliar as situações pontuais e busquem soluções para tais conflitos. Além disso, ele pontua acerca dos conhecimentos do docente, que devem ser ancorados na autonomia, mas passível de mudanças e adaptações que exigem desse profissional momentos de improvisos.

A seção seguinte amplia a visão que temos do trabalho mútuo nos espaços de formação, muitas vezes restritos a polos ou salas específicas. Diferentes lugares podem propiciar bons diálogos e estabelecer pontes no cenário da formação continuada. Em diálogo com a obra de Druon, destacamos o momento em que Tistu percebe os milagres produzidos pelo dedo verde. Ele diz: “— É preciso que todos saibam!” (p.46). O menino que todos vissem e juntos comemorassem as mudanças advindas daquele milagre. Por isso, optamos em escolher uma seção que conseguisse abarcar os possíveis espaços nessa relação mútua entre os profissionais.

Segue a próxima seção: “Uma cadeia que floresce: trabalho coletivo e colaborativo nos espaços de formação”.

2.4 Uma cadeia que floresce: trabalho coletivo e colaborativo nos espaços de formação

Uma cadeia que floresce desperta sem dúvida uma grande surpresa; mas a gente logo se habitua, e acaba achando natural que um gigantesco jardim se eleve em lugar de muros cinzentos.

(*DRUON, 1989, p. 42*).

Acontecia algo novo em Mirapólvora. As mudanças causadas pelo dedo verde de Tistu eram visíveis. Os canhões não eram mais o foco do cenário. As flores embelezavam a cidade. Deram vida, renovação, esperança. Sr. Papai teve a ousada ideia de sugerir a mudança no nome. Nesta ocasião, os políticos acharam genial a ideia e, a partir dali, mudaram a percepção que tinham da cidade. Isso mesmo. Até eles. A procissão arrastou a multidão.

Sabemos que a formação continuada de professores não foi instituída para o isolamento. Uma das questões que precisamos refletir é: aprendemos melhor sozinhos ou em conjunto, com o outro? Certamente, as contribuições que o outro nos possibilita nos ajudam a olhar para as situações da vida, sobretudo profissional, de outras formas. Em termos globais, a coletividade tem ganhado espaço. Precisamos pensar coletivamente. Para tanto, é preciso promover ações que despertem a cultura colaborativa nos espaços de formação.

Baseada nos pressupostos teóricos de Costa (2005), Damiani (2008) destaca que o verbo colaborar é oriundo de *laborare*, que significa trabalhar e/ou produzir para alcançar determinado fim. A partir disso, ela aponta que, na colaboração, as pessoas ou membros se ajudam, apoiando uns aos outros, a fim de alcançar objetivos traçados coletivamente. Assim, os integrantes do grupo trabalham mutuamente, procurando manter relações horizontais, estabelecendo a ideia de objetivos conjuntos, e, portanto, responsabilizando a todos pelos resultados das ações.

Iniciamos esta seção compreendo o conceito de algumas palavras que interferem na percepção de trabalho colaborativo. Sobre isso, Imbernón (2010, p.64) destaca que precisamos diferenciar a “individualidade da individualização”. Baseado em Hargreaves (1998, p. 206), Imbernón conceitua a individualidade como a “capacidade para exercitar o juízo livre de restrições”, o que difere da individualização que a pessoa é vista como “criador e autor de sua própria biografia, de sua identidade, de suas redes sociais, compromissos e convicções” (IMBERNÓN, 2010, p. 64).

O autor destaca que tanto a individualidade quanto à individualização são fundamentais para a constituição do professor, pois muitos aprendizados o docente adquire ao realizar práticas pedagógicas individuais. Entretanto, reconhecemos que isso pode acarretar em comportamentos de isolamento, intensificados a partir da própria pandemia de Covid-19. Sabemos que práticas pessoais e profissionais precisam de momentos de individualidade, mas isso não pode ser a regra principal quanto trazemos para o contexto de formação.

De acordo com Imbernón (2010, p. 64), “toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e de reflexão sobre o que se deve e o que se pode realizar sozinho”. Nesse sentido, reconhecemos que a individualidade se faz necessária, mas que a colaboração contribui significativamente para alcançarmos objetivos em comum pensados no e para o coletivo. A fim de buscar uma cultura colaborativa, destacamos o quadro 5.

Quadro 5 - Cultura colaborativa na formação de professores

O desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, de forma que os processos sejam entendidos como uma autonomia compartilhada, e não como uma mera soma de individualidades.
Relativizar a técnica para evitar a angústia entre os professores e facilitar o diálogo sobre situações problemáticas, já que assim se questiona um determinado conceito de professor eficaz que impede a comunicação entre os docentes sobre suas falhas e seus erros que, às vezes, são comuns.
Uma maior importância ao desenvolvimento pessoal mediante a possibilidade de engrandecer as atitudes e as emoções no coletivo e não ocultá-las, como tem sido comum nesta cultura profissional.
A potencialização da autoestima coletiva diante dos problemas que aparecem na realidade social e no ensino, não culpabilizando os professores pelos muitos problemas que aparecem oriundos de novas estruturas familiares e sociais.
A criação e o desenvolvimento de novas estruturas organizativas nas instituições escolares que possibilitem maior colaboração nos processos de gestão.
Mudar as relações de acordo com processos em que não há perdedores, mas, sim, oportunidades de se conhecer de maneira formal e informal. Aumentar a participação da comunidade para unir as várias
Os educadores necessitam participar conjuntamente de processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educacional, para assumir um maior protagonismo em seu trabalho.
Aumentar a participação da comunidade para unir as várias consciências que compartilham preocupações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos fundamentos de Imbernón (2010, 69-70).

O quadro 5 representa estratégias a serem desenvolvidas antes, durante e após as formações continuadas a fim de consolidar uma cultura colaborativa. Para tanto, sabemos que é um processo demorado, mas destacamos que “é na tolerância e compreensão dessas diferenças que se encontra o desafio do trabalho em grupo dos professores” (p.71).

Para dialogar com tais estratégias, Francisco Imbernón (2010, p. 65-66) enfatiza que é preciso uma nova metodologia de formação ancorada em tais princípios:

- Aprendizagem da colegialidade participativa;
- Sequência formadora que parte dos interesses dos assistentes da formação;
- Partir da prática dos professores;
- Escuta ativa e de comunicação;
- Projetos de trabalho em conjunto;
- Conhecer a diversidade cultural da instituição;
- Superar as negativas ao trabalho colaborativo.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2001) destaca a importância de pensar na docência como um trabalho coletivo no próprio contexto escolar. O autor discute a necessidade de resolvermos os problemas e dificuldades pensando em conjunto, por meio do diálogo entre os pares. Para ele, agir coletivamente envolve características de um bom profissional. O autor destaca que os professores, prioritariamente, devem se organizar coletivamente. Segundo Nóvoa (2001, p. 5):

Esta organização coletiva não passa apenas, eu insisto bem, apenas pelas tradicionais práticas associativas e sindicais – passa também por novos modelos de organização, como comunidade profissional, como coletivo docente, dentro das escolas, por grupos disciplinares e conseguirem deste modo exercer um papel com profissão, que é mais ampla do que o papel que tem exercido até agora. As questões do professorado enquanto coletivo parecem-me essenciais. Sem desvalorizar as questões sindicais tradicionais, ou associativas, creio que é preciso ir mais longe nesta organização coletiva do professorado. 2001, p. 5).

Nesse ínterim, compreendemos a complexidade do trabalho coletivo, que não se limita a um grupo de pessoas reunidas. É um conceito bem mais amplo. Em relação a isso, ressaltamos 3 pontos fundamentais abordados por NÓVOA (2019, p. 6):

- É impossível compreender a profissão docente sem a presença, o conjunto, o apoio e a colaboração de outros professores;
- O coletivo não se limita às questões práticas nem à preparação profissional;
- O entendimento da complexidade da profissão envolve adentrar nas diferentes dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)

Consoante com tal perspectiva, ressaltamos a necessidade de desenvolver trabalhos coletivos no contexto escolar, haja vista que, ao refletir sobre a sua prática e trocar experiências no próprio contexto de atuação, interligando teoria e prática, abrimos portas para as pesquisas e estudos teóricos, oportunizamos a construção de diálogo e trocas, possibilitamos atitudes de colaboração nas práticas reflexivas e, sobretudo, lutamos em busca de mudanças no desenvolvimento profissional mútuo.

Nessa direção, ressaltamos Ponte (2000) que discorre sobre como internet modificou as relações de professor para professor, contribuindo para o trabalho colaborativo, pois a rapidez no envio de mensagens, o compartilhamento de arquivos, as páginas de edição *on-line*, o contato com educadores de outros estados e até mesmo de outros países facilitaram o processo de troca e partilha.

Em diálogo com os autores, Ribeiro pontua alguns processos imbricados na relação interação e integração: aprendizagem, transformação, adaptação, reaprendizagem e retransformação. A autora considera esses pontos como fundamentais no trabalho coletivo, pois estão entrelaçados no “compartilhado, global, holístico, que soma as contribuições individuais num trabalho coletivo” (2013, p. 75). Depreendemos que muitas conquistas podem advir dessa relação coletiva e colaborativa, pois é via de mão dupla, aprendemos e contribuímos com os nossos saberes e aprendizados. Assim, compreendemos que a interação com os pares propicia reflexões que mudam nossas percepções sobre algo e, assim, por meio da consciência oriunda dessa reflexão, nos refazemos como pessoas, reaprendendo e retransformando nossos comportamentos.

Um ponto de destaque acerca do desenvolvimento de práticas coletivas é: Onde elas podem ser desenvolvidas? Quais os possíveis espaços que podem contribuir na formação com base na cultura coletiva? Com a intenção de refletir sobre tais questionamentos, destacamos a abordagem do conceito de espaço a partir das Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Educação do Distrito Federal, um dos documentos de base analisados nesta pesquisa:

Os espaços em que a formação continuada se realiza são espaços de conflito, no sentido daquilo que impulsiona as pessoas à mudança. Tais espaços, físicos ou virtuais, são característicos do processo de formação continuada e podem ser, a depender dos debates que neles ocorrerem, uma oportunidade para a formação de profissionais emancipados e emancipadores, conscientes das contradições que marcam o mundo e a escola; conscientes de que o papel da escola é diverso, porque são diversas as realidades (2014, p.13).

Nesse sentido, compreendemos que os espaços de formação podem ser diversos e, quais mais plurais, certamente, podem ampliar a visão dos envolvidos e contribuir para uma

percepção das situações problemáticas do local, pensar em soluções criativas, sobretudo, ancoradas na pesquisa e no desenvolvimento de práticas inovadoras. Assim, salientamos que os espaços de formação não serão locais para atualização docente, mas sim “espaço de reflexão, formação e inovação, permitindo a aprendizagem docente” (IMBERNÓN, 2010, p. 96).

O próximo capítulo trata de aspectos fundamentais na relação educação e tecnologias que, certamente, influencia em todos as esferas sociais, principalmente em tempos da sociedade da informação e do conhecimento. Educação e tecnologias caminham juntas e ambas trilham por caminhos cada vez mais inovadores. Acerca dessa relação, destacamos o diálogo do Sr. Trovões e o menino Tistu: “- uma cidade se compõe, como você pode ver, de ruas, monumentos, casas e pessoas que moram nas casas. Na sua opinião, o que é mais importante numa cidade?”, o menino responde: “— O jardim” (p. 25).

O jardim é o local onde permanecem as flores com suas belezas naturais. Neste trabalho, ele representa a formação continuada e, ao percorrermos por ela, não podemos esquecer da relação educação e tecnologias, principalmente, no cenário pandêmico (Covid-19), o que exigiu mais proximidade de ambas. Essa relação se consolida quando passamos pelo jardim da formação continuada. Assim, apresentamos a seguir o capítulo “Pelo Jardim: Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC”.

3 PELO JARDIM: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO -TIC

Para esta menina sarar, pensava ele, é preciso que ela deseje ver o dia seguinte. Uma flor, com sua maneira de abrir-se, de improvisar surpresas, poderia talvez ajudá-la... Uma flor que cresce é uma verdadeira adivinhação, que recomeça cada manhã. Um dia ela entreabre um botão, num outro desfralda uma folha mais verde que uma rã, num outro desenrola uma pétala... Talvez esta menina esqueça a doença, esperando cada dia uma surpresa.

(DRUON, 1989, p.39)

Iniciamos este capítulo relacionando o livro *Menino do Dedo Verde* com a temática referente às tecnologias. Vemos que, quando Tistu estava no hospital e, por mais bonito e limpo que estava o ambiente, o menino percebeu que o sentimento de tristeza permanecia naquele ambiente. No diálogo com o Dr. Milmales, Tistu foi apresentado à menina doente. Aquela criança vivia as dores de saber que as ferramentas que eram ditas pelas pessoas, e apontadas como cura – injeções, termômetros, pílulas, na verdade, faziam parte de discursos mentirosos. Por este motivo, a menina, desesperançosa em relação à sua condição, optava em permanecer os olhos atentos ao teto.

No dia seguinte, ao entrar no quarto da criança, o Dr. Milmales se deparou com um belo cenário, cheio de narcisos, pervincas e muita grama. Nessa relação entre as flores sendo desabrochadas por meio do dedo verde de Tistu e a situação da menina doente, as tecnologias servem como ponte para mostrar aos educadores que, apesar de elas estarem tão frequentes no nosso cotidiano, nós, como profissionais da educação, precisamos manuseá-las e, sobretudo, utilizá-las com doses de esperança, pois, conforme a narrativa do livro, “a menina já não olhava o teto; ela contemplava a flor. De noite suas pernas começaram a mover-se. A vida era boa” (DRUON, 1989, p. 54). Dessa forma, destacamos que nós educadores precisamos nos movimentar em direção às transformações proporcionadas pelas novas tecnologias.

Vemos que as novas tecnologias são tema recorrente nas pesquisas atuais, principalmente diante da notoriedade da temática durante a pandemia de Covid-19 e nos dias atuais. Destacamos que os pressupostos teóricos que embasam os conceitos principais discutidos neste capítulo se baseiam nas abordagens de Vani Moreira Kenski (2012) dialogando com Pretto e Pinto (2006), Ponte (2000) e Moran (2012).

Pretendemos com as discussões levantadas, incitar o debate no intuito de repensar em novas formas de utilização das tecnologias de informação e comunicação no ambiente de formação continuada, sobretudo considerando suas diversas funções, bem como suas relações

com a sociedade, envolvendo as muitas questões discutidas proporcionadas pelas novas tecnologias, em prol dos benefícios e mudanças no cenário educacional, pois, para Ponte (2000), o processo de apropriar-se adequadamente das técnicas e equipamentos que envolvem as tecnologias é longínquo e, por esse motivo, é importante considerar as questões tecnológicas e pedagógicas.

Nesse sentido, ressaltamos que as representações sociais dos alfabetizadores, colhidas por meio do curso de extensão, contribuíram também para integrarmos as tecnologias no espaço de formação continuada, pois os diálogos promovidos com os sujeitos de pesquisa nos proporcionaram um novo olhar para além da utilização das tecnologias como ferramentas, mas, com o intuito de estabelecer relações entre “poder, conhecimento e tecnologias” (KENSKI, 2012, p. 18).

Concordamos que o contexto global exige mais do profissional, pois vemos que “as TIC implicam a necessidade de formação cada vez mais frequente, obrigando, por vezes, a mudanças radicais na própria actividade profissional” (PINTO, 2000, p. 66). Assim, precisamos redirecionar os locais de formação enquanto espaços construtores do saber profissional, que valorizam as experiências e percursos trilhados pelos educadores, como também, incentivam as novas competências profissionais.

Diante dos desafios propostos vivenciados pelos professores, precisamos “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (KENSKI, 2012, p. 18). Para isso, iniciamos a seção seguinte em busca da compreensão dos conceitos considerados importantes neste campo de estudo: a formação continuada. Segue a próxima seção: “O polegar verde: os conceitos principais”.

3.1 O polegar verde: os conceitos principais

— E para que serve isto de polegar verde? — Ah! É uma qualidade maravilhosa — respondeu o jardineiro. — Um verdadeiro dom do céu! (DRUON, 1989, p. 29).

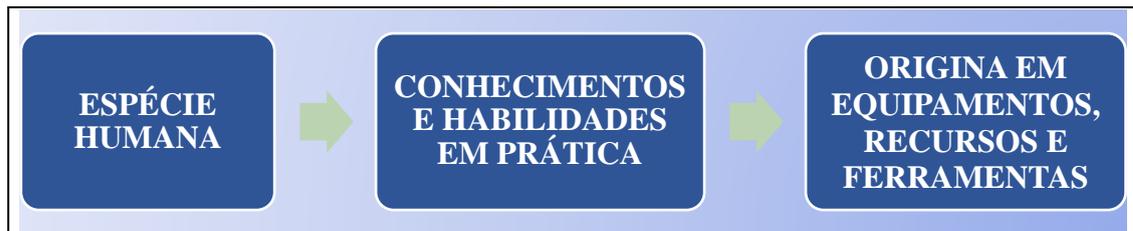
Iniciamos esta seção abordando conceitos fundamentais acerca das tecnologias que, neste estudo, fizemos uma analogia ao polegar verde, que causou transformações, floresceu em

novas posturas, resgatou o sentimento pelo novo e, sobretudo, aguçou a curiosidade de todos que presenciaram os seus feitos.

Primeiramente, destacamos que as tecnologias não surgiram na pós-modernidade. Desde os tempos primórdios, o ser humano “inventou e produziu ferramentas e processos para sua sobrevivência em qualquer tipo de ambiente” (KENSKI, 2012, p.20). Corroborando com tal afirmativa, Ponte (2000) discute que o surgimento das tecnologias está ligado ao crescimento da própria espécie humana, pontuando que muitos autores concordam com este fato.

De acordo com Ponte (2000, p. 64), “os utensílios de pedra, o domínio do fogo e a linguagem constituem as tecnologias fundamentais” no decorrer da evolução humana. Para tanto, destacamos aqui uma das grandes diferenças do ser humano em relação aos outros seres vivos: a necessidade vital do homem em busca do conhecimento, domínio e poder sob às ferramentas ao seu alcance, conforme mostra a figura 5, a partir dos conceitos abordados por Kenski (2012).

Figura 5 – Desenho representativo acerca das tecnologias



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2022.

Conforme a espécie humana evolui, o ser humano percebe a necessidade de conhecer o funcionamento dos objetos e da natureza ao seu redor, compreendendo que, para dominar o que o circunda, é preciso que o homem desenvolva habilidades e as prática constantemente. Aos poucos, o homem foi explorado o seu habitat e notou que precisava construir ferramentas importantes para sua sobrevivência. Essa busca em conhecer as ferramentas que o cercam e, se apropriar de cada recurso que aparecia visava muitos benefícios, principalmente econômicos e sociais, que podiam melhorar a sua qualidade de vida e das pessoas que estavam a sua volta. Adentramos no mundo das tecnologias. Dessa forma, destacamos aqui o conceito de tecnologias como

Conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à execução, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de tecnologia. Para construir qualquer equipamento (...), os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias (KENSKY, 2012, p. 24).

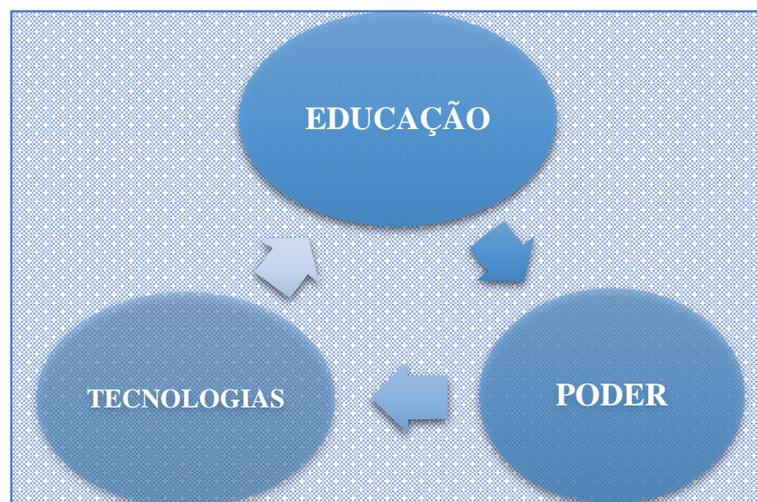
Nos dias atuais, isso tem se tornado mais evidente, pois, conforme discorre Kenski (2012), o mundo é o local de tecnologias novas e suas relações com os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Nesse sentido, concordamos que o acesso e o domínio das ferramentas tecnológicas são fundamentais para realizarmos atividades e/ou ações exigidas como primordiais para a concretização de operações e processos nos diversos setores privados e repartições públicas.

Nessa perspectiva, vemos que “tecnologia é poder” (p. 15), ou seja, as tecnologias são essenciais na sociedade do conhecimento pois caminham em direção à inovação. A partir dessa premissa, compreendemos que há uma relação intrínseca entre o saber, as tecnologias e suas influências de poder. Portanto, faz-se necessário que o ser humano se adapte a esta realidade.

No campo educacional, a pandemia de Covid-19 intensificou a necessidade dessa apropriação tecnológica por parte dos professores e demais envolvidos com as questões pedagógicas. Vani kenski afirma que o desafio atual é “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (p. 18).

Na atualidade, essa tríade, conforme ilustra a figura 6, é notadamente expressiva nos meios de comunicação e, por isso, há uma constante necessidade de compreender a função dos equipamentos, mas, sobretudo, dominá-los, criticamente, por meio da reflexão acerca dos acontecimentos no mundo.

Figura–6 - Desenho representativo acerca da relação entre conhecimento, poder e tecnologias



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) a partir dos estudos de Kenski (2012)

De acordo com Kenski (2012, p.19), a educação é um dos processos mais importantes que nos conduz ao conhecimento. Inicialmente, no seio familiar e no ambiente em que a criança

vai crescendo, ela tem contato com a educação, pois aprende valores, maneiras de se comportar, crenças, atitudes etc. Aos poucos vai construindo sua identidade social no contexto onde vive e, esse espaço aliado ao contexto familiar, exercem grande influência de poder sobre ela, conforme representa a figura 6.

Nós, como indivíduos sociais, apreendemos hábitos e tradições oriundas do seio familiar e, também, recebemos a influência de diferentes ambientes pelos quais estamos inseridos. No ambiente escolar não é diferente. A tecnologia está lá diariamente em contato com os profissionais e alunos, portanto, ela pode contribuir na relação educador–conteúdo- educando. Dessa forma, sabemos do papel fundamental de ressignificar as tecnologias na escola e para além dela, ou seja, em outros espaços estabelecidos por relações sociais.

Educação é esperança. E a escola simboliza o lugar pelo qual as sementes do conhecimento são germinadas. Para a humanidade, “a escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas” (p.19), pois, é a partir da educação escolar, que temos a expectativa em relação ao futuro das profissões, das descobertas científicas, da cura de doenças, da produção de saberes. O acesso à informação é solo fértil para um leque de possibilidades de conhecimento na vida do cidadão. Kenski (2012) enfatiza que o acesso à informatização interfere também numa necessidade em busca da atualização profissional.

Ponte (2000) discorre sobre a representatividade das TIC no processo de mudança e transformação social, enfatizando a intensiva proximidade desencadeada pela interação das pessoas por meio da internet. Nesse sentido, vemos que a atual rede conecta pessoas e, conseqüentemente, interliga ideias, comportamentos, concepções. Deste modo, concordamos que, nós, enquanto seres sociais, estamos “permanentemente envolvidos numa teia de relações que desempenham um papel estruturante nos campos cognitivo e social” (p. 68), portanto, as teias que nos conectam podem nos possibilitar “redes de partilha, participação, associação e formação de identidades” (LIDÍA SILVA, 1999 apud PONTES, 2000, p.68).

Corroborando essa percepção acerca das redes imbricadas na comunicação e informação, Kenski (2012) considera a internet como um fenômeno que possibilita interligar uma pluralidade de pessoas para objetivos tão diferenciados - venda, troca, relações, negócios, aprendizados. Conforme discute Kenski,

As redes, mais que uma interligação de computadores, são articulações gigantescas entre pessoas conectadas com os mais diferenciados objetivos. A internet é o ponto de encontro de tudo isso. Chamada de rede das redes, a internet é o espaço possível de integração e articulação, de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço (2012, p. 34).

Diante dessa concepção de redes e retomando a compreensão sobre o ciberespaço, concordamos que as redes proporcionam interação, direcionando as pessoas para a inserção em comunidades e, a partir dos vínculos estabelecidos nesses espaços, elas possibilitam “a construção de significados” (BLUMER, 1969 apud PONTES, 2000, p. 68).

Para compreendermos melhor os conceitos que envolvem os elementos imbricados nas tecnologias, dispusemos o Quadro 6 na intenção de delimitar alguns conceitos e expressões inerentes do mundo virtual. Esclarecemos alguns conceitos importantes que convergem para a compreensão das novas tecnologias, como: alfabetização digital, chat, cibercultura, ciberespaço, fórum, hipermídia, hiperlink, hipertexto e *on-line*.

Quadro 6 - Conceitos importantes acerca das tecnologias

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL	“Processo de aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores, redes e internet” (p. 133)
CHAT	“Conversa em tempo real através do computador. O chat na internet ficou famoso através dos servidores de IRC (<i>internet realy chat</i>), onde são criadas as várias “salas” ou “canais” para abrigar os usuários (p. 134).
CIBERCULTURA	“Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p. 134)
CIBERESPAÇO	“Os novos suportes de informação digital e os modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relação social por ele propiciados. O ciberespaço constitui um campo vasto, aberto, ainda parcialmente indeterminado, que não se deve reduzir a um só de seus componentes. Espaço que existe (não no mundo físico) no interior de instalações de computadores em rede e entre elas, por onde passam todas as formas de informação” (p. 134)
FÓRUM	“Termo genérico para grupo de discussão” (p. 135).
HIPERMÍDIA	“Um documento hipermídia contém imagens, sons, textos e vídeos, como qualquer título multimídia. Além disso, usa ligações de hipertexto, para permitir que o usuário salte de um trecho para outro do documento ou até mesmo para um documento diferente. O termo hipermídia também é usado como sinônimo de multimídia (p. 136).
HIPERLINK (LINK)	“Ligação entre textos, figuras, animações. Pode ser entre páginas diferentes, ou até na mesma página. Esse recurso possibilita uma navegação livre, a ser escolhida pelo usuário, além da possibilidade de “empilhar” muita informação de forma organizada. É o nome que se dá às palavras ou imagens que dão acesso a outros conteúdos em um documento hipertexto. O hiperlink pode levar a outra parte do mesmo documento, ou a outros documentos (p. 137).
HIPERTEXTO	“É um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequencias sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos” (LÉVY, 1993, p. 33).
ON-LINE	“Termo usado para designar todo tipo de transação entre computadores” (p. 139).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Kenski (2012)

Os conceitos abordados no quadro 6 demonstram a complexidade da temática tecnologias, bem como suas diferentes divisões no espaço em que se faz presente. Ressaltamos que é fundamental que o alfabetizador conheça os conceitos imbricados nessa relação educação

e tecnologias com vistas a uma aprendizagem prático-reflexiva desenvolvida no contexto de formação continuada a partir dessa compreensão das tecnologias.

Ao abordarmos a complexidade das linguagens no ciberespaço, devemos considerar os diferentes tipos de informações e, além disso, como os hipertextos podem ser explorados na linguagem digital. Para tanto, definimos à luz dos estudos de Kenski (2012, p. 31) que “a linguagem digital é simples, baseada em códigos binários, por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender”, ou seja, interligam aspectos tanto da oralidade quanto da língua escrita, de forma simultânea, diversificando as possibilidades de hipertexto. Nesse sentido, destacamos que os hipertextos são fundamentais na linguagem digital devido à facilidade em trazer conteúdos e informações diversificados.

Assim, salientamos que as redes proporcionam aos seus usuários novas interações, interligando as relações sociais e interlocuções estabelecidas nos ambientes virtuais. Para Kenski (2012, p.39), “conhecimentos, habilidades, valores, percepções e sentimentos são solicitados para chegar à melhor maneira”, ou seja, a nossa interação com as imagens, os filmes, as novelas, as músicas, os jogos, os comerciais têm se tornado cada vez mais real por meio de estímulos, provocando em nós diferentes emoções, atitudes, comportamentos e nos familiarizando com a situação transmitida, interligando-nos a personagens, amigos virtuais, seres personificados.

A partir dessa nova lógica abordada por Kenski (2012, p.38) acerca das novas tecnologias, consideramos que “as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas” ganham destaque na relação telespectador e objeto de interação. Nesta conjuntura, destacamos que no campo educacional essa relação sujeito e tecnologia precisa ser repensada, sobretudo no exercício da docência e nos ambientes de formação. Ademais, na próxima seção abordaremos o viés da tecnologia no campo educacional, como resgate de novas aprendizagens. Segue a próxima seção “As belas árvores: educação e Tecnologia - um novo jeito de aprender”.

3.2 As belas árvores: educação e Tecnologia - um novo jeito de aprender

As árvores eram de rara qualidade. O tronco, em sua elegância, lembrava o eucalipto, mas com a dureza do jacarandá.

(DRUON, 1989, p. 92)

Iniciamos esta seção a partir do trecho em epígrafe que descreve a construção mirabolante de Tistu: uma escada. Aos olhos dos outros que assistiam o espetáculo era impossível conectar a terra e o céu com duas árvores grandes. Mas o menino não desistiu, a vontade de ver Bigode descendo pelas escadas era intensa. Com a ajuda da trepadeira glicínia, que cresceu entre os troncos, contornando-os por meio de nós, seu sonho virou realidade, pois "a escada de flores de Miraflores (ex-Mirapólvora) é a oitava maravilha do mundo" (DRUON, 1989, p. 93).

Assim como as flores glicínias, o conhecimento tem se expandido de forma veloz. Para entendermos esse processo e nos sentirmos pertencentes a ele, precisamos acelerar os passos, assim como a escada em construção. Percebemos que o mercado exige do profissional constante capacitação e requalificação para atender as demandas que se tornam cada vez mais diversificadas, exigindo desse uma "requalificação permanente" (PRETTO E PINTO, 2006, p. 24).

Ponte (2000) destaca que as TIC precisam ser estudadas a partir de dois processos: a perspectiva tecnológica e a perspectiva pedagógica. O autor evidencia que o ciberespaço é muito mais que locais de armazenamento de informações, é "um lugar propiciador da dinâmica social, em que a própria informação perde o seu carácter estático e adquire uma dinâmica de mudança (...) permitindo aos seus criadores a sua apropriação de forma transformadora" (PONTE, 2000, p.68).

Em tempos de pandemia de Covid-19, o professor do século XXI, obrigatoriamente, se afastou do espaço físico escolar. Apesar da distância geográfica da sala de aula, as secretarias de educação em todo o país optaram pelo retorno das aulas, de forma remota. Dessa forma, em todo o país, cada estado fez ajustes conforme suas prioridades. Tal cenário permaneceu, na SEDF, por volta de 14 meses (junho de 2020 a setembro de 2021).

Nesse contexto, enquanto alfabetizadora atuante em turma de 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, as muitas dificuldades e desafios perduraram na atuação dos educadores, em especial, dos que lecionam na SEDF:

- Alunos sem acesso à internet;
- Falta de domínio das TIC por parte dos professores e equipe pedagógica;
- Demandas exacerbadas de serviços burocráticos;
- Falta de habilidades para relacionar o currículo em movimento às novas tecnologias etc.

Diante desse cenário, concordamos que as demandas da contemporaneidade têm exigido conhecimentos interligados e capacitação profissional que aborde as TIC. Para Pretto e Pinto (2006, p.24), é necessário ao profissional “aprender e produzir ao mesmo tempo e sem sair do local, já que o aprendizado é contínuo” (PRETTO E PINTO, 2006, p. 24). Corroborando com esta concepção da relação entre aprendizagem e produção de conhecimento, destacamos as ponderações de Hargreaves (2004, p. 20):

Ensinar para a sociedade do conhecimento, na minha opinião, envolve o cultivo destas capacidades nos jovens, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da criatividade e da inventividade entre os estudantes, a utilização da pesquisa, o trabalho em redes e equipes, a busca da aprendizagem profissional contínua como professores e a produção de solução de problemas, da disposição de correr riscos, da confiança nos processos cooperativos, da capacidade de lidar com a mudança e do compromisso com a melhoria contínua das organizações.

Nesse ínterim, entendemos que as TIC atuam, velozmente, em relação à alteração de informações, interferindo nas atitudes das pessoas, modelando comportamentos diante dos fatos. Nesse viés, concordamos que os professores da atualidade vivenciaram muitos desafios, pois, a tal velocidade nos remete a repensar nossas práticas pedagógicas, para que elas estejam imbricadas nas novas tecnologias, considerando todo o potencial que as TIC podem oferecer neste novo cenário. Além disso, enquanto educadores, devemos considerar a familiaridade que os estudantes têm com tais ferramentas, sendo eles considerados como jovens produtores de informação.

De acordo com Hargreaves (2004, p. 44), os educadores atuais precisam buscar “capacidades de correr riscos, lidar com a mudança e desenvolver investigações quando novas demandas e problemas diferentes os confrontarem”. Nesse sentido, é necessário ao profissional docente – responsável por conduzir e intermediar o conhecimento – encarar essas transformações e, principalmente, refletir sobre a ação educativa como ponto de partida para à busca de mudanças em relação ao ensino de seus discentes.

Para Ponte (2000, p. 77)

As TIC proporcionam uma nova relação dos actores educativos com o saber, um novo tipo de interação do professor com os alunos, uma nova forma de integração do professor na organização escolar e na comunidade profissional. Os professores vêm a sua responsabilidade aumentar. (...) eles passam a assumir uma função educativa primordial. E têm de o fazer mudando profundamente a sua forma dominante de agir: de (re)transmissores de conteúdos, passam a ser co-aprendentes com os seus alunos, com os seus colegas, com outros actores educativos e com elementos da comunidade em geral. Este deslocamento da ênfase essencial da actividade educativa —da transmissão de saberes para a (co)aprendizagem permanente— é uma das consequências fundamentais da nova ordem social potenciada pelas TIC e constitui uma revolução educativa de grande alcance.

No contexto educacional, sobretudo, pós-pandemia, é relevante um trabalho que aborde os desafios, os anseios, as dificuldades que os docentes enfrentaram em relação às formações continuadas sob o olhar dos educadores, considerando os desafios que próprio contexto gerou e os impactos disso na vida profissional.

Para Ponte (2000, p. 76), o educador é um constante aprendiz, pois “tal como o aluno, o professor acaba por ter de estar sempre a aprender”, sendo este um constante “explorador capaz de perceber o que lhe pode interessar, e de aprender, por si só ou em conjunto com os colegas mais próximos, a tirar partido das respectivas potencialidades”.

Assim, compreendemos que as novas tecnologias nos possibilitam repensar diferentes práticas e ações pedagógicas aliadas à contribuição de suas novas ferramentas para construção do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Por conseguinte, dialogamos com as considerações de Moran (2012) em relação ao potencial das tecnologias, pois elas podem contribuir na organização de processos que estão confusos, seja por meio de pesquisas, estudos, análises, portanto, as tecnologias nos aproximam da informação, porém devemos interligar a busca pelo conhecimento com à seleção das escolhas que fazemos no meio digital.

Essa busca é um desafio que, conseqüentemente, possibilita grandes oportunidades ao docente. É por meio dessa busca que o educador desenvolve habilidades e competências para além da transmissão robotizada do conteúdo. Dessa forma, ser professor ultrapassa o conhecimento propriamente dito, mas envolve um conjunto de fatores imbricados no ato de ensinar que devem estar articulados e, simultaneamente, sintonizados para lidar com as muitas demandas da profissão.

Destacamos, neste estudo, o que PONTE (2000) aborda acerca do cidadão na pós-modernidade, que este será mais que consumidor, mas um produtor que interliga, conecta e interage em ambientes virtuais, que se desperta para as novas identidades, cheias de significados e interligadas a muitos elementos das mídias digitais. Consoante com as ideias de Moran (2012, p. 103), destacamos que “é pela educação de qualidade que avançaremos mais da informação para o conhecimento, e pela aprendizagem profunda e continuada que chegaremos à sabedoria”.

Abordaremos na próxima seção a concepção de tecnologia e ferramentas digitais a partir de alguns documentos norteadores. Segue a próxima seção “a cadeia: A Base Nacional Comum Curricular e os documentos oficiais”.

3.3 A cadeia: a Base Nacional Comum Curricular e os documentos oficiais

São postos aqui, na cadeia — disse o Sr. Trovões, mostrando a Tistu, num largo gesto, uma imensa parede cinzenta, sem uma única janela, o que não é muito normal numa parede. — Cadeia é isso? — perguntou Tistu.

(DRUON, 1989, p. 26)

Os documentos. São eles que direcionam o trabalho do professor. Em analogia ao livro, seria a cadeia. Aquele lugar fechado, de paredes escuras, com pouca luminosidade e sem janelas. Sim, uma parede sem janelas. Acreditamos que os docentes gostariam de ver mais janelas nos documentos. Janelas que possibilitem o pensar, o refletir, as mudanças, a inovação. Janelas de esperança, que se expandam para além das paredes. Janelas. Muitas delas. Os professores precisam de janelas.

Contextualizando os papéis, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é um documento que norteia os currículos das redes Estaduais, Municipais e do Distrito Federal. A Base delimita as aprendizagens consideradas fundamentais e comuns para todos os estudantes da Educação Básica a fim de que seus direitos de aprendizagem sejam assegurados conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

O documento prevê o trabalho colaborativo nos diversos processos em contribuição “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BNCC, 2018, p. 08), prezando pelo desenvolvimento da qualidade educacional brasileira. Neste ínterim, A BNCC define a competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p.08).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que, consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana,

socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

A partir dessas premissas, o documento discorre as dez competências gerais que norteiam a educação básica, conforme apresentado no quadro 7.

Quadro 7 - Competências gerais da educação básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. 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.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC, 2018, p. 09.

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na

formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. A competência geral 5 da BNCC discorre sobre:

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 (BNCC, 2018, p.).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) descreve algumas competências relacionadas à tecnologia, com destaque ao uso das diferentes linguagens e conhecimentos para a expressão de ideias e produção de sentido. Nesse ponto, podemos explorar aqui os hipertextos e sua articulação de elementos que visam à interatividade no contexto de formação.

A BNCC aborda e enfatiza a importância da utilização das TIC na comunicação, na produção de conhecimento e também na resolução de problemas. Isso se aplica à sala de aula, ali no contexto escolar. O aluno precisa usufruir da tecnologia para além dos estudos de maneira reflexiva. Mas e o docente? Como nós educadores estamos nos apropriando das TIC? Como podemos contribuir com os alunos nessa busca de auxiliá-los na solução de problemas vivenciados diariamente por suas comunidades?

A próxima seção descreve outras percepções acerca desse tema que suscita em muitas discussões: “Flores na favela: um novo olhar para a formação baseada nas TIC”.

3.4 Flores na favela: um novo olhar para a formação baseada nas TIC

Arrancar as flores? Quem pode garantir que não brotem de novo? Por outro lado, somos forçados a reconhecer que essas florações são mais úteis que nocivas. Já nenhum prisioneiro tenta fugir da cadeia. As favelas se transformaram num próspero bairro.

(DRUON, 1989, p. 42)

As flores mudaram a vida das pessoas em Mirapólvora. Foi por meio delas que as pessoas começaram a enxergar a claridade em meio ao ambiente neblinoso e medonho. As flores renovaram os espaços, escuros e cinzentos, marcados por medo, dor, guerra e impotência. Aqui neste estudo, acreditamos que as flores vão despertar o entusiasmo do educador no ambiente formativo. Sim, elas vão.

Com o advento da pandemia, exigiu-se do professor alfabetizador o manuseio e domínio de novas ferramentas digitais para continuar desenvolvendo o processo de alfabetização dos discentes. O contexto global nos impôs este novo desafio: desenvolver, remotamente, estratégias de ensino por meio de recursos tecnológicos que, de maneira geral, não dominamos e que, necessariamente, precisamos aprender a utilizar essas ferramentas e ensinar por intermédio delas, simultaneamente. É a tecnologia para além do manuseio.

Nesse sentido, uma das problemáticas vivenciadas pelos professores alfabetizadores da SEDF é a formação continuada acerca do manuseio destas novas tecnologias a fim de possibilitar o atendimento e dar segmento ao processo de alfabetização dos educandos, garantindo sobretudo a qualidade da prática pedagógica. Vemos que são necessárias formações continuadas de qualidade para este público a fim de repensar na tecnologia para além de recursos, mas como uma ponte fundamental na construção do ensino e aprendizagem de milhares de crianças e adolescentes.

Na área educacional, Raquel Goulart Barreto (2004, p. 1185) cita os nomes corriqueiramente utilizados atualmente, como por exemplo, “consumidores”, “clientes”, “pacotes”, “produtos”. Neste contexto global, a educação já tem sido pesquisada pelo viés da mercantilização, e isso tem refletido na formação do educador, substituindo a sua prática pedagógica reflexiva por “tarefas docentes” (p. 1186), que corrobora para o “abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva” (FREITAS, 2003 apud BARRETO, 2004, p. 1.096). Os novos termos têm ganhado espaço como substituto do “professor”, como por exemplo, “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” (p. 1186). Nesse viés, notamos a expansão de ideologias que precarizam a atuação do educador que, com a expansão da internet, ganhou novas funções e “potencialmente passou a ser remoto, de casa, e por rede, sendo elemento definidor de novos mercados (PRETTO E PINTO, 2006, p. 24).

Em divergência à ideologia de mercantilização, Raquel Goulart (2004) discorre acerca da ênfase que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Secretaria de Educação a Distância, instituída pelo MEC, impõem sobre um contexto educacional permeado pelo sistema tecnológico, com destaque ao fácil acesso e manejo das ferramentas e, além disso, o custo-benefício dessas que ocupam a centralidade no ensino na posição de sujeito dotado de estratégias o que, conseqüentemente, minimiza a atuação do professor enquanto sujeito que desperta ações reflexivas no educando.

Outro aspecto discutido pela autora diz respeito ao gerenciamento da prática docente que, conforme citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, tem sido visto como uma das

funções mais importantes do educador durante sua atuação nos diversos ambientes, como expresso no trecho: “gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais”. (André, 2004, p. 25 apud GOULART, 2004, p. 1187). Dessa forma, vemos a dualidade da prática docente que configura em dois polos: despertamento e subestimação, na condição de vigilância e controle, sem o detalhamento dos porquês de tais ações.

Raquel Goulart Barreto direciona o leitor a refletir acerca da analogia que impera nos discursos educacionais: tecnologia como salvadora de todos os problemas da educação, ou seja, “a incorporação das TIC como elemento central de qualquer política educacional atenta às transformações engendradas pela chamada revolução científico-tecnológica” (p. 1.188). Assim, constatamos a centralidade maior nas tecnologias que nas próprias potencialidades do sujeito, contribuindo para a lógica da mercantilização, isto é, “prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados”. (p. 1189). Isso estampa a contramão nos discursos estampados nos documentos formativos, que preconizam fragilidades e incoerências presentes na formação docente.

Nesse contexto, como uma das respostas para a problemática da formação continuada docente, depreendemos que é urgente a oferta de letramento digital acessível e contextualizado para o educador, sobretudo na formação continuada, sendo isso condição fundamental para que este atue no contexto escolar. O letramento digital, segundo Frade (2007, p. 60), “implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”. Assim, notamos a importância do letramento digital no contexto de formação inicial e continuada, aproximando o educador aos multiletramentos.

Salientamos que a BNCC (2018, p. 39) concorda que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações”. Deste modo, reverberamos o alcance que o educador possibilita aos seus alunos e, conseqüentemente, sua contribuição é significativa nos espaços de formação continuada, pois suas vivências, relatos e percepções devem ser resgatados continuamente a fim de identificarmos os percalços que precisam ser reestruturados.

Ousadia. Reconfigurar a profissão com novas lentes exige soluções ousadas para que as flores brotem em vários contextos. É um desafio para o professor compreender a reconfiguração que ocorrem durante a sua práxis. Raquel Goulart destaca a frequente reconfiguração que o trabalho do educador perpassa no processo educativo, mas que, nesse processo, é um desafio

constante resgatar o papel da escola como espaço de vivência e construção social, que deve ser constantemente retomado, desprendendo-se de concepções de aprendizagem arcaicas e enraizadas na “modernização conservadora” (BARRETO, 2004, p. 1182).

Nessa direção, Kenski (2012, p. 129) sugere que algumas questões sejam discutidas. Acreditamos que tais questões suscitem boas reflexões com vistas a melhorias na ressignificação das formações continuadas, sobretudo, na intenção de reconfigurar o papel das TIC no ambiente de formação, conforme descrito no Quadro 8.

Quadro 8 – Questões para reflexão no ambiente de formação continuada

Como as tecnologias têm influenciado seu processo educacional? Por quê?
Como você considera a ideia de rede descentralizada, ligando todos os povos via internet? Que consequências políticas, econômicas, culturais e educacionais podem ocorrer com a existência dessa sociedade global em rede?
Que meios tecnológicos são os mais importantes para os professores na escola? E para os alunos? Por quê?
Você concorda que os jovens estão mais preparados que os adultos para a vida mediada pelas tecnologias digitais? Por quê?
Discuta com seus colegas qual é a principal função da escola na atual sociedade.
Quem é o centro do processo educativo: o conhecimento, o aluno ou as tecnologias?
Como é possível, com o auxílio das TIC, realizar propostas dinâmicas de aprendizagem – que considerem os aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético, em toda a sua plenitude – tanto no ensino presencial quanto a distância?
Como as TIC alteram o cotidiano das aulas em sua escola?
Que problemas a instituição de ensino em que você é professor ou aluno enfrenta para o oferecimento pleno de atividades pedagógicas mediadas pelas TIC, sobretudo o uso de computadores e internet? Como superá-los?
Discuta com seus colegas as novas funções de professores e alunos quando realizam atividades pedagógicas em rede.
Comente a frase: “por maior e melhor que seja a estrutura tecnológica disponível, sozinha, ela não consegue realizar nenhum processo educacional de qualidade”.
Qual a sua sugestão para acabar com a exclusão digital no Brasil? O que fazer? Como fazer?
No Brasil, a educação no futuro será uma oportunidade para a ampliação da democratização das oportunidades educacionais? Por quê?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das sugestões de kenski (2012).

Certamente, as respostas para essas questões surgirão a partir dos diálogos propostos nos ambientes de formação que levará muitos profissionais a refletir sobre a influência das TIC nos diversos ambientes por onde ele passa. Alguns dessas questões serão discutidas a partir das respostas que geraram os dados para análise. Nesse caminhar, destacamos o trecho que descreve o momento em que Tistu caminha pelas sepulturas na busca por Sr. Bigode:

Na lápide de pedra lia-se esta inscrição, composta pelo professor:
Aqui jaz Mestre Bigode,
jardineiro dos melhores.
Uma lágrima por ele,
que foi amigo das flores. (DRUON, 1989, p. 63)

Segue o próximo capítulo intitulado “Para qual direção: percursos metodológicos e primeiras análises”.

4 PARA QUAL DIREÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS E PRIMEIRAS ANÁLISES

O Sr. Trovões, a quem foi confiada a publicidade, fez estender pelas estradas da redondeza imensas faixas, onde se li“: "Plantai flores que crescem numa noite”.

(DRUON, 1989, p. 60)

Iniciamos esse capítulo fazendo menção à epígrafe que descreve o momento em que o Sr. Trovões, após as mudanças positivas na cidade, estende a faixa pelas estradas próximas à Miraflores a fim de expandir a empresa. Para isso, utilizou um slogan criativo "Dizei não à guerra, mas dizei-o com flores" (DRUON, 1989, p. 60). No contexto do livro, constatamos o quão importante foi a divulgação e publicidade feita pelo Sr. Trovões, atraindo novos clientes e alcançando prosperidade para a Casa-que-Brilha. Em analogia ao trecho, reportamo-nos às estradas que, aliadas ao anúncio citado, podem interligar a cidade a outros clientes, diminuindo as fronteiras e os distanciamentos.

Neste estudo, desenvolvemos a pesquisa qualitativa do tipo participante por meio dos seguintes instrumentos: a) aplicação de questionário *Google Forms*, b) a pesquisa documental e c) o curso de extensão “Da caneta ao cursor: formação de alfabetizadores para os desafios do ensino remoto”. A escolha da pesquisa qualitativa surgiu com a finalidade de interpretar os fenômenos estudados a partir dos métodos:

- Fenomenológico baseado em Gaston Bachelard na obra “A poética do espaço” para analisar de que forma as TIC podem contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores. Para tanto, os alfabetizadores registraram suas percepções em relação ao fenômeno das TIC por meio do seguinte instrumento: questionário *Google Forms*.
- Teoria das Representações Sociais para análise documental das Diretrizes da Formação Continuada da SEDF;
- Teoria das Representações Sociais para analisar as representações sociais de alfabetizadores por meio do seguinte instrumento: curso de extensão.

Optamos pela análise documental para complementar informações obtidas acerca da formação continuada e, com a apropriação do documento pertinente, comparar e analisar as Diretrizes que regem a Formação Continuada no âmbito da SEDF a fim de desvelar pontos importantes que devem ser reestabelecidos nos espaços de formação continuada.

Ludke e Andre (2020) pontuam que diversos documentos podem ser considerados passíveis de análise, pois registram informações relevantes para a pesquisa. Alguns destes documentos são: leis, pareceres, decretos, arquivos, livros, diários, cartas, textos autobiográficos, entre outros.

De acordo com Ludke e Andre (2020, p. 45), as vantagens da pesquisa documental se desdobra em:

- Caracterizar os documentos como fontes ricas e estáveis em informações, pois podemos retornar aos registros em momentos futuros e, além disso, favorecer pesquisas futuras, bem como manter os resultados e análises registrados.
- Identificar os documentos como fontes naturais que reverberam as afirmativas dos pesquisadores, mantendo vivo os contextos nos quais os estudos foram desenvolvidos.
- Considerar que o custo financeiro é relativamente baixo, exigindo do pesquisador mais tempo, dedicação e olhar apurado para filtrar os recortes necessários.
- Prezar pela originalidade dos documentos, pois não são vulneráveis às mudanças de comportamento dos sujeitos, sem necessidade de estabelecer contato.

Arelado aos pressupostos citados, segue seção que delimita o tipo de pesquisa escolhida, bem como a opção pela pesquisa qualitativa. A seção seguinte intitulada “Arcos cor do céu: a pesquisa qualitativa do tipo participante”.

4.1 Arcos cor do céu: a pesquisa qualitativa do tipo participante

Arcos cor do céu velavam a feiúra dos barracos, fileiras de gerânios debruavam os caminhos de relva. Os quarteirões deserdados, cuja proximidade era evitada de tão horríveis de se ver, haviam-se tornado os mais belos da cidade. As pessoas iam visitá-los como se visita um museu.

(DRUON, 1989, p. 35)

Os arcos¹³, derivado do latim *arcu* são elementos com curvatura, arredondados, usados para moldura da parte superior que dá acesso a uma passagem. Os arcos são compostos por muitos elementos. Mas o destaque aqui é para o que eles representam: abertura para o novo,

¹³ Fonte: Arco – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org)

por caminhos repletos de possibilidades. Assim, neste estudo, associamos os arcos aos instrumentos que nos fizeram enxergar a formação continuada sob a ótica dos envolvidos nela: os alfabetizadores.

Fazer pesquisa é possibilitar aos sujeitos consciência de sua atuação como protagonista. Assim, destacamos que é válido conhecer as histórias, experiências, relatos, memórias das pessoas que estão diretamente envolvidas com o fenômeno estudado. Isso possibilita familiaridade do pesquisador com o fenômeno e, conseqüentemente, com o objeto de pesquisa em análise. Nessa direção, enfatizamos que

Hoje a pesquisa qualitativa oferece oportunidades de novas interpretações. O investigador e o investigado gozam de paridade no contexto da pesquisa. Todavia, não se rompe com os dados quantitativos, mas abrem-se caminhos para os sentimentos, as emoções e as interações. Os dados qualitativos e os dados quantitativos são coadjuvantes da mesma cena. Não se pode negar totalmente o quantitativo. Contudo, não se pode tratar do assunto apenas como um aspecto semântico, a questão não é somente de substituição de números por palavras” (RIBEIRO, 2000, p. 112).

A pesquisa participante possibilita ao pesquisador registrar os fatos, as observações e, ao construir sua investigação, mostrar aos seus participantes o que foi compreendido e estudado, dando-lhes a oportunidade de expressar suas experiências e vivências. Na pesquisa participante, utilizamos a técnica observação participante.

Desse modo, entendemos que a pesquisa participante gira em torno da participação, “tanto do pesquisador no contexto, grupo ou cultura que está a estudar, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa”. Há muitos autores que investigam a pesquisa participante, o que gera diferentes conceitos e características distintas para este tipo de pesquisa (SOARES e FERREIRA, 2006, p. 96).

De acordo com Haguette (1987, p. 127-128), a pesquisa participante envolve “investigação, de educação e de ação”. Haguette destaca que alguns elementos são essenciais na pesquisa participante, como:

- a realização concomitante da investigação e da ação;
- a participação de pesquisadores e pesquisados;
- a proposta político-pedagógica a favor dos oprimidos (opção ideológica)
- o objetivo de mudança e transformação social.

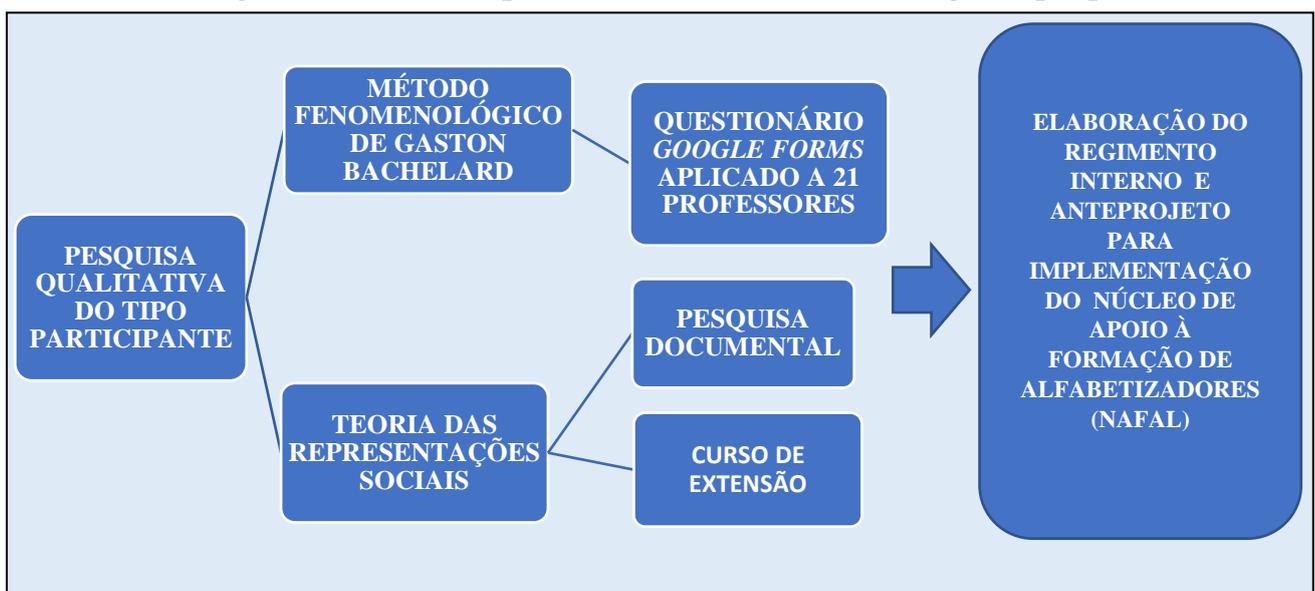
Em relação às características acima descritas, detalhamos os pontos abaixo que convergem por definir este estudo do tipo pesquisa participante:

- a) A investigação acerca da formação continuada começou concomitante com a pesquisa documental e, ao longo do processo, aplicamos os demais instrumentos: *Google Forms* e curso de extensão.

- b) A proximidade do pesquisador e participantes iniciou no primeiro contato via WhatsApp, intensificada no encontro e que perdura até os dias atuais. No decorrer do curso, os diálogos, trocas e partilhas foram constantes e, em grande parte, produtivos.
- c) A proposta pedagógica neste caso não é o foco central, considerando que os sujeitos atuam em diferentes escolas. Entretanto, conhecer de forma mais sistêmica o documento Diretrizes de Formação Continuada da SEDF foi relevante para nortear as práticas de formação desenvolvidas no curso, compartilhar os saberes apreendidos a partir da indicação da leitura e, principalmente, orientar a análise deste documento.
- d) A mudança tratada nesta pesquisa é justamente a proposta da implementação do Núcleo a fim de tratar da formação de alfabetizadores de forma mais peculiar e atenta, considerando a responsabilidade demandada para este profissional que necessita assegurar a alfabetização dos seus educandos, mas que, em muitos momentos de sua prática, se encontra desmotivado. Por esse motivo e muitos outros, a pesquisa trilha para a implementação desse Núcleo a fim de acolher, resgatar, ouvir e contribuir no desenvolvimento pessoal e profissão do alfabetizador que atua no âmbito da SEDF.

Em relação à composição dos percursos metodológicos escolhidos com vistas a alcançar o produto técnico, apresentamos a figura 7.

Figura 7 - Desenho representativo acerca da metodologia de pesquisa

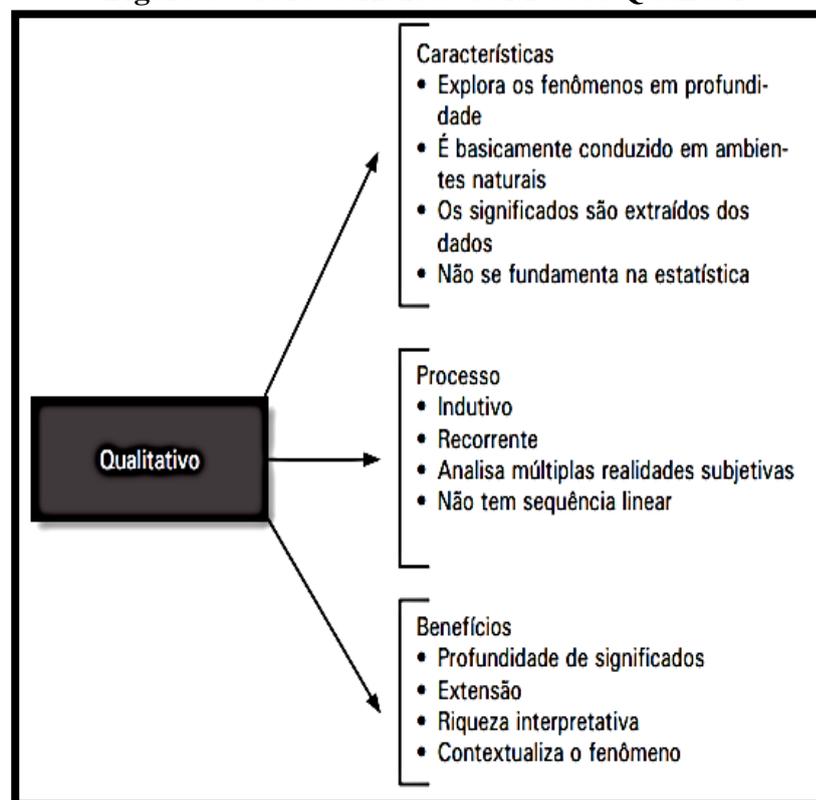


Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2022.

De acordo com Ludke e Andre (2020, p.1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Assim, compreendemos a relevância da Teoria das Representações Sociais (TRS) como resgate das narrativas dos sujeitos envolvidos, considerando suas percepções sobre um tema que necessita considerar o seu ser profissional, pois é a partir daí, em conjunto com os outros registros, que visamos estabelecer mudanças e melhorias por meio da implementação do Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores – NAFAL, sob a responsabilidade e jurisprudência da SEDF.

Para tanto, destacamos a relevância dos aspectos sociais, sabendo que pesquisador e pesquisa estão interligados, ou seja, “mergulhados que estão na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico” (DEMO, 1981 apud LUDKE e ANDRE, 2020, p.2). Por conseguinte, compreendemos que estudar os fenômenos sociais é considerarmos a influência que os acontecimentos e evoluções possibilitam na natureza dos fenômenos, no decorrer do tempo. Neste estudo, tratamos do fenômeno das TIC a partir das respostas que os alfabetizadores descreveram por meio das experiências vividas com tal fenômeno. Destacamos aqui a figura 8 que explicita as características do método escolhido.

Figura 8 - Características do Método Qualitativo



Fonte: Sampieri (2014)

De acordo com Sampieri (2014), na pesquisa qualitativa é possível desenvolver temas significativos a partir de diferentes hipóteses que podem ocorrer no início, durante e após a coleta e análise dos dados. Essa flexibilidade e dinâmica possibilitam aprimorar algumas questões de pesquisa para, ao final, respondê-las a partir das interpretações analisadas pelo pesquisador, durante todo o processo de análise. A figura 8 representa as características da pesquisa qualitativa que envolvem algumas etapas:

- a) Revisão inicial da literatura, que pode ocorrer em qualquer etapa do estudo;
- b) Retorno às etapas anteriores;
- c) Dados passível de análise que, no início da pesquisa, não foram considerados, mas que, ao longo do percurso, encontramos fontes de documentos e registros importantes que agregam a pesquisa;
- d) O pesquisador formula um problema, mas não segue um processo estático;
- e) As formulações, hipóteses e as perguntas de pesquisa nem sempre são conceituadas e definidas de forma fixa;
- f) O pesquisador busca o mundo social dos fenômenos envolvidos e desenvolve uma teoria adequada com os dados encontrados, a partir do que observa, registra, seleciona.
- g) Pesquisas baseadas em processos indutivos que exploram e descrevem os fenômenos para posteriormente gerarem as perspectivas teóricas, delimitando as partes para chegar ao todo, ou seja, do micro para o macro (particular para o geral).

Destacamos aqui a contribuição do pesquisador que

É a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseado em tudo o que ele conhece do assunto (...) que vai construindo o fato pesquisado. O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. (LUDKE e ANDRE, 2020, p.5)

Em concordância com os autores mencionados, Flick (2013) destaca três abordagens fundamentais no processo de pesquisa qualitativa. Ela defende que é necessário investigar:

- (a) à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes(...)
- (b) os significados latentes de uma situação estão em foco (...)
- (c) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos.

Dessa forma, vemos que a padronização de amostras e mensurações não são relevantes para este tipo de pesquisa, pois, o foco das pesquisas qualitativas, segundo Flick (2013), é a possibilidade de questões abertas a fim de reconstruir o fenômeno em estudo a partir das

histórias de vida naturalmente narradas pelos envolvidos, bem como suas visões e experiências, com vistas a reconfigurar um novo olhar para o que está sendo discutido, portanto, “a situação de pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar” (p. 24).

Nesse sentido, optamos por instrumentos que dialogam com tais perspectivas, a fim de considerar as percepções dos participantes em relação à formação continuada por meio de (a) questionário *Google Forms* e (b) curso de extensão por intermédio das atividades desenvolvidas e, a partir disso, contribuir com a elaboração do regimento interno de um Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores (NAFAL) como produto final que, possivelmente, auxiliará com subsídios pedagógicos necessários aos docentes da SEDF e, também, aos formadores da EAPE, pois ambos possuem importantes papéis na formação continuada. Detalhemos a seguir os percursos pelos quais trilhamos, iniciando assim a seção “Os botões cor de esperança: os caminhos da pesquisa”.

4.2 Os botões cor de esperança: os caminhos da pesquisa

Aprendi que para a gente sarar é preciso ter vontade de viver. Doutor, será que não existem pílulas de esperança?

(DRUON, 1989, p. 39)

Nesta seção, detalhamos os caminhos que percorremos para a construção da metodologia, considerando o processo de elaboração da pesquisa na interação com os sujeitos participantes a fim de compreender a percepção dos alfabetizadores acerca do objeto de pesquisa, a formação continuada e, além disso, os pressupostos teóricos que embasam a temática.

De acordo com Ribeiro (2000, p. 111), “é a pesquisa qualitativa que estabelece os parâmetros de rigor não é o método, mas o pesquisador e a comunidade que vão consumir e gerar a pesquisa”. Partindo disso, acreditamos que o método é necessário para encontrarmos as muitas respostas que procuramos, entretanto, salientamos a relação dos sujeitos de pesquisa, do contexto em que vivem, de suas histórias como essenciais na construção de uma pesquisa que visa dar espaço para suas narrativas. Assim, frisamos que a relação pesquisador-fenômeno-sujeitos foi tratada de forma horizontal.

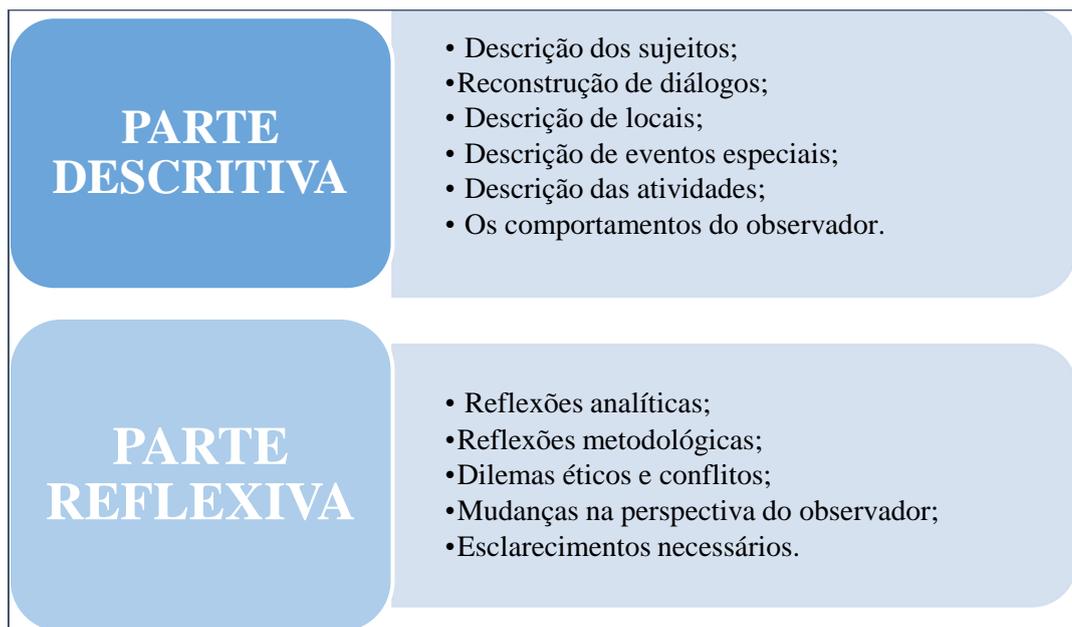
Os instrumentos de pesquisa para gerar dados se desdobraram em elementos que, juntos, fizeram compreender os vários pontos-de-vista acerca das formações continuadas a partir do

olhar dos sujeitos envolvidos. Assim sendo, os instrumentos combinados nos levaram a compreender a formação continuada a partir da ótica dos alfabetizadores e, conseqüentemente, contribuíram na elaboração do regimento interno e anteprojeto para implementação do NAFAL – Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores.

Destacamos as considerações de Ludke e André (2020), sobre o papel do pesquisador em relação aos instrumentos escolhidos. Para os autores, o pesquisador apresenta sua identidade profissional, bem como os detalhes que envolvem a pesquisa. Além disso, os autores salientam a necessidade de o pesquisador acessar todas as informações sobre o objeto de pesquisa e, por isso, os sujeitos controlam e decidem acerca do que será exposto na pesquisa.

Conforme postulado por Ludke e André (2020, p. 35) ancorados nas sugestões de Bogdan e Biklen (1982), apresentamos a figura 9 que discorre acerca do conteúdo descritivo e reflexivo das observações:

Figura 9 – Desenho referente aos tipos de observação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) baseado em Ludke e André (2020).

De acordo com a figura 9, podemos depreender que as observações compreendem 2 aspectos fundamentais: a parte descritiva e a parte reflexiva. A descritiva envolve as etapas que discorrem sobre os participantes, os diálogos estabelecidos, os detalhes do território de pesquisa, os eventos marcantes e as atividades propostas. Além disso, o observador descreve todas as etapas e isso pode interferir em seu comportamento frente ao objeto analisado e a interação dos participantes com o objeto.

A parte reflexiva compreende os processos de ponderar as diversas percepções que envolvem o percurso do estudo. Tais reflexões podem culminar em mudanças em relação à perspectiva inicial do observador. Ressaltamos que esse processo é valioso, entretanto, o observador deve descrever todas as mudanças ocorridas no processo para facilitar o entendimento dos leitores.

Destacamos aqui, a escolha pela observação participante. Ela possibilita ao observador ter proximidade e contato com o fenômeno observado, possibilitando a verificação de forma direta, como proposto no curso de extensão, pois utilizamos ferramentas tecnológicas para desenvolvê-lo.

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador tem a possibilidade de recorrer as experiências e reflexões pessoais dos participantes, permitindo-lhe adentrar nas percepções introspectivas, ou seja, permite que “o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos”, nos momentos em que ele acompanha “as experiências diárias dos sujeitos”, o observador captura a “visão do mundo”, dando-lhes significado às ações que os cercam (LUDKE E ANDRÉ, 2020, p. 31).

Em consonância com Ludke e André (2020, p.34),

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Desse modo, revelamos nossa trajetória na educação, compartilhando alguns momentos marcantes no exercício de sua função. Além disso, indicou a leitura do seu memorial, evidenciando os pontos cruciais que fizeram muita diferença no seu desenvolvimento profissional apreendidos durante os momentos de formação continuada que vivenciou na EAPE, durante as reuniões coletivas direcionadas aos professores do BIA e, também, na Universidade de Brasília através de palestras, oficinas, rodas de conversa e diálogos com o grupo de pesquisa do qual participa – o SIGNO. Assim, vemos que pesquisador e participantes trocaram muitas informações ao longo desse estudo e, de certa forma, tiveram a possibilidade de escolher o que consideraram ser relevantes para a publicação neste estudo.

Nesse caminhar, a fim de aplicar os instrumentos de pesquisa, foram necessárias seguir etapas que levaram a organizar a coleta de dados em busca das respostas para as questões de pesquisa descritas na seção. Segue o quadro 9 com as delimitações.

Quadro 9 - Etapas dos Procedimentos de Pesquisa

Etapas dos Procedimentos de Pesquisa
• Solicitação de autorização do estudo à SEEEDF;
• Ampla divulgação do questionário <i>Google Forms</i> entre coordenadores e diretores da rede, por meio de aplicativo <i>WhatsApp</i> .
• Envio de formulário <i>Google Forms</i> para 21 professores alfabetizadores;
• Início da leitura para análise das Diretrizes de Formação Continuada da SEDF;
• Contato com os gestores escolares via <i>WhatsApp</i> para apresentar a proposta da pesquisa e incentivar a participação no curso;
• Divulgação do curso de extensão;
• Realização de contato com os professores, com o propósito de confirmar a participação na pesquisa;
• Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes do curso, conforme Apêndice 1.
• Leitura e assinatura do TCLE pelos participantes do estudo;
• Reunião <i>on-line</i> , com os 11 professores, para explicação do curso de extensão.
• Cronograma e início do curso de extensão.
• Desenvolvimento do curso bem como registro das atividades na plataforma aplicada com vistas a conhecer as representações sociais dos alfabetizadores.
• Término do curso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

De acordo com Flick (2013), nos últimos anos, ambas abordagens – qualitativa e quantitativa podem utilizar diferentes instrumentos de pesquisa, considerando as possibilidades que as TIC oferecem aos pesquisadores. Atualmente, o fator geográfico não serve de empecilho para coletar dados. A internet abriu fronteiras, uniu pesquisadores e entrevistados e ampliou os horizontes da pesquisa acadêmica, portanto, “entrevistas por e-mail ou através de outros meios virtuais, pesquisas de levantamento e etnografia virtual são agora parte do kit de ferramentas metodológicas dos pesquisadores sociais” (p.25).

A escolha do instrumento questionário *Google Forms* surgiu devido à possibilidade de alcançar um público diversificado entre os alfabetizadores. Os participantes dessa pesquisa foram escolhidos propositalmente, considerando que integram um pequeno grupo atuante na SEDF, especificamente em turmas de alfabetização (BIA). Neste estudo, priorizou-se por uma coleta de dados aberta a fim de compreender o fenômeno estudado. Com vistas a alcançar tal peculiaridade, o questionário é composto por questões breves e pontuais, dentre as quais há perguntas com respostas sugestivas e, também, subjetivas, possibilitando que “os participantes respondam as questões espontaneamente e com suas próprias palavras” (FLICK, 2013, p.23).

Segue a seção com a análise do questionário que conduziu as respostas acerca da questão de pesquisa: Descrever de que forma as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores. Para tanto, fizemos a

análise baseada na Poética do Espaço, do Fenomenólogo Gaston Bachelard. Abrimos a seção “A nova cidade Miraflores: a percepção dos alfabetizadores sobre a formação continuada e as TIC a partir da Fenomenologia de Gaston Bachelard”.

4.3 A nova cidade Miraflores: a percepção dos alfabetizadores sobre a formação continuada e as TIC a partir da Fenomenologia de Gaston Bachelard

Cercado de seus melhores engenheiros, reuniu vários conselhos de direção, nos quais o Sr. Trovões tomou parte. Depois fechou-se sozinho no seu escritório e passou horas e horas com a cabeça entre as mãos. Tomou uma porção de notas. Mas rasgou tudo.

(DRUON, 1989, p. 58)

Reportamo-nos ao livro, na cena em que sucede os milagres do dedo verde. Após ver tamanha abundância, o Sr. Trovões reuniu-se com os melhores profissionais da época para decidir sobre o futuro da fábrica. Apesar das dúvidas e inquietações advindas da situação, Sr. Papai era esperançoso: "A gente não se pode opor às forças da natureza" enfatizando que “podemos pô-las a nosso serviço" (p.25). As decisões do Sr. Papai geralmente eram assertivas. Seu rosto expressava esperança, heroísmo e brilho. Naquele momento, o Sr. Papai decidiu “transformar a fábrica de canhões em fábrica de flores”. Em analogia à fenomenologia, destacamos aqui a percepção sobre tal abordagem a partir de Bicudo e Esposito (1994, p. 17):

Fenomenologia, portanto, é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que a caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta. Falar em “modo pelo qual” pode pôr em destaque os procedimentos, os métodos pelos quais faz isso. Os procedimentos, porém, são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador. Neles estão presentes a busca do rigor e algumas concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência, a priori, categoria, intersubjetividade.

Concordamos com Bicudo e Esposito (1994) que discorrem acerca da fenomenologia, pontuando seu rigor metodológico e, também, como método que valoriza a relação dos sujeitos participantes sobre as percepções em relação ao fenômeno observado, ou seja, despertar a consciência para a existência do fenômeno possibilita aos sujeitos descreverem suas interpretações. Isso corrobora para olhar o fenômeno com total essência e ver possibilidades de reflexões através dele. É o fazer reflexivo que manifesta "ao desvendar a essência, a

consciência, em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente, ou seja, trazendo-a para o seu círculo de inclusão” (p.21).

A fenomenologia nesta pesquisa nasce a partir da imaginação, considerada como a fenomenologia da imaginação poética, de Gaston Bachelard. O autor expande a percepção sobre a imagem, envolvendo os outros sentidos: o ato de ver, de expressar, de ouvir, cheirar, sentir e apreciar. Na obra, vemos que as dimensões cognitivas e sensoriais estão interligadas. Neste estudo, os dados obtidos pelo *Google Forms* foram analisados a partir da Fenomenologia de Bachelard, em “A Poética do Espaço”.

Durante a pandemia de Covid -19, vemos que o alcance de formulários *Google Forms* ganhou notoriedade, considerando alguns pontos positivos como a praticidade para o pesquisador e participantes, a falta de deslocamento, a possibilidade de responder em pouco tempo e a economia de material impresso. Para os autores Monteiro & Santos (2019), o *Google Forms* possui uma infinidade de funções que contribuem como ferramenta de suporte em muitas pesquisas no campo educacional.

De acordo com Monteiro & Santos (2019, p. 34),

A ferramenta do *Google Forms* possibilita personalizar os questionários com cores, criar diversos tipos de perguntas, como de múltipla escolha, caixas de checagem, escalas, listas suspensas etc., usar vídeos e imagens para ilustrar e deixar as perguntas que estão sendo feitas mais claras, fazer uso de diversos *templates* prontos do *Google Forms*, acessar os questionários do *Google Forms* em smartphones e tablets, seja para responder ou criar seus questionários. Em suas funcionalidades, destacam-se o tempo no processo de coleta e análise de dados e a manipulação de enormes pilhas de documentos. Os questionários *on-line* emitidos por esse serviço permitem a coleta organizada das respostas, poupando tempo e dando melhores condições para se fazer as análises comparativas.

Assim, encontramos muitas vantagens na aplicação do instrumento, pois nos possibilitou colher os dados de um público – alvo, professores ou coordenadores que trabalham especificamente nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, no período da pandemia de Covid-19. Além disso, vemos que a ferramenta aproxima os sujeitos de pesquisa do fenômeno das TIC, que é uma das temáticas relacionada ao objeto de estudo, como exposto no capítulo 3. Assim, utilizamos o *Google Forms* com a intenção de encontrar respostas para o objetivo específico: Descrever de que forma as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores.

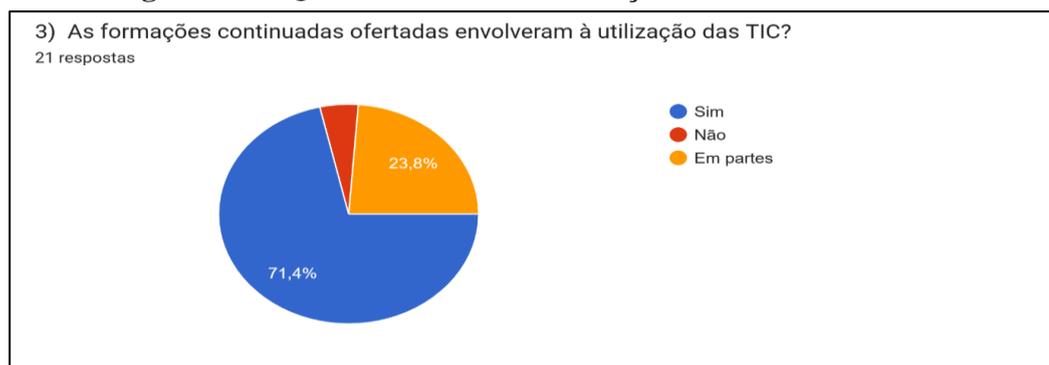
O instrumento foi aplicado entre os períodos de março a maio de 2022, sendo encaminhado via *WhatsApp* para ampla divulgação. O formulário é composto por 8 questões, sendo essas intercaladas entre afirmativas - sim, não e em partes, subjetivas e, além disso,

questões com respostas sugeridas para o participante escolher uma das opções. O instrumento possibilitou o registro de 21 participantes que, dentro os quais, 95,2% atuaram como professor regente em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), e 4,8% atuaram na função de Coordenador Pedagógico do BIA.

Acerca da participação dos entrevistados em alguma formação continuada ofertada pela EAPE nos últimos dois anos, constatamos que 20 responderam sim contra 1 resposta não. O dado demonstra que o servidor em efetivo exercício tem confiado na responsabilidade da EAPE expressando credibilidade em relação ao aperfeiçoamento do profissional, dando-lhe segurança aos participantes do curso, pois é referência na formação continuada na região.

No que compreende a relação formação e tecnologia, perguntamo-nos se as formações continuadas ofertadas envolveram à utilização das TIC. Dentre os participantes, 71,4% afirmaram que sim, e 23,8% responderam que foram utilizadas “em partes”. conforme mostra a figura 10.

Figura 10 – Questões sobre as formações continuadas e as TIC



Fonte: Elaborada via *Google Forms* a partir de instrumento aplicado pela pesquisadora, 2022.

A figura 10 nos mostra que muitas formações são permeadas pelas TIC, confirmando a importância dessa relação educação e tecnologias. Traçamos um paralelo da tecnologia com a Fenomenologia, e encontramos em Bachelard (1958) o que consideramos o símbolo das TIC: a imagem poética. Para o autor, a fenomenologia da imaginação inicia a partir do momento que o sujeito tem consciência do fenômeno que está sendo observado que, nesse caso, são as TIC.

Gaston Bachelard (1958) discorre acerca da consciência gerada a partir da imagem advinda da linguagem. O autor estabelece diálogos entre a imagem poética e a consciência. Dessa forma, situamos o sujeito como um ser falante. É esse sujeito falante que está “contido na imagem poética, pois, se ele não se entregar a ela sem reservas, não entrará no espaço poético da imagem”. Para o autor, a imagem é a expressão do próprio ser, pois “ela emerge na

consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade” (BACHELARD, 1958, p.184).

Nesse viés, Bachelard (1958) destaca acerca da consciência gerada a partir da visualização da imagem poética. Dessa forma, pontuamos que o autor aborda a relação sujeito e objeto na compreensão dos fenômenos. Bachelard considera que a imagem poética expressa as subjetividades do ser humano, e por isso vê na Fenomenologia, um campo minado para experiências significativas.

Desse modo, entendemos que a consciência criadora e a imagem poética estão interligadas na relação sujeito e objeto. Por isso, destacamos que o sujeito que fala ou expressa suas ponderações está contido em tal imagem poética e, isso acontece a partir de sua entrega em relação ao objeto. Assim, destacamos que as respostas dos participantes convergem para interligar as realidades a partir do “próprio dinamismo da vida individual e coletiva” (RIBEIRO, 2000, p. 111).

Neste paralelo, entre formação continuada e sua relação com as tecnologias, analisamos as respostas referentes a seguinte questão: De que forma as TIC podem contribuir com as formações continuadas? Para os participantes, há diversas contribuições das tecnologias no campo de formação docente, entre as quais se destacam:

Quadro 10 - Respostas referentes à contribuição das TIC nas formações continuadas

R1: “Facilita a comunicação entre as pessoas, a informação fica mais acessível”.
R2: “Servindo de apoio as novas aprendizagens em um ambiente que cada ano exige mais conhecimento informatizado”.
R3: “Poder acessar no momento mais oportuno para o aluno”.
R4: “Tempo”.
R5: “Acessibilidade às informações”.
R6: “Novidade”.
R7: “Valorização das práticas pedagógicas”.
R8: “As TICS, após a pandemia é uma ferramenta fundamental na atualidade, pois nos possibilita e nos engaja a sempre continuar com os estudos e as pesquisas. São ferramentas que podemos usar em inúmeras coisas e ocasiões e nos dá uma Gama de ações efetivas e concretas”.
R9: “Os professores devem estar sempre inovando seus métodos de ensino e as TICs favorecem nossa formação, pois nem sempre podemos nos locomover até o local de aplicação do curso, e se as formações forem oferecidas através desse método inclui muitos professores com a facilidade de acesso”.
R10: “Facilidade de acesso a cursos, palestras e lives”.
R11: “É mais acessível a todos”.
R12: “De forma inovadora”.
R13: “Podem contribuir com a qualidade de ensino e aprendizagem e com o desenvolvimento profissional de professores”.

R14: “Pode contribuir para que o estudante tenha mais acesso à informação e realize suas atividades no tempo que há mais disponibilidade”.
R15: “As TICs são ferramentas imprescindíveis e indissociáveis na atual conjuntura econômica, cultural, acadêmica, dentre outros”.
R16: “Como incentivo através das suas plataformas para que ocorra essas formações no espaço e tempo de cada professor”.
R17: “O uso das tecnologias servem para criar uma certa "praticidade" e nos aproximarmos da realidade das nossas crianças e jovens”.
R18: “O acesso às tecnologias digitais facilita quanto ao aumento das possibilidades tornando a aprendizagem mais ativa”.
R19: “Facilitação e agilidade no trabalho”.
R20: “Na realização de atividades de registros mais dinâmicas e envolventes”.
R21: “Facilita a comunicação entre as pessoas, a informação fica mais acessível”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos participantes, 2022.

Podemos constatar que, das respostas registradas, 6 participantes utilizaram o termo “acessível” ou “acesso” em referência às TIC proporcionarem esta aproximação com o professor-estudante, sobretudo, pela praticidade e tempo em utilizar as ferramentas tecnológicas, como podemos constatar na sequência das narrativas: “mais oportuno”, “tempo”, “facilidade de acesso”, “mais acessível”, “realize suas atividades no tempo”, “no espaço e tempo de cada professor”, “praticidade” e “agilidade no trabalho”.

Destacamos aqui a recorrência das palavras “espaço” e “tempo”. Em analogia à Fenomenologia, os espaços são locais importantes para o alfabetizador, visto que os mesmos se sentem confortáveis para continuar o processo de formação em espaços que consideram familiarizados. Podemos considerar esses ambientes como “espaços louvados” (BACHELARD, 1958, p.196), pois são carregados de sentido e valores para os alfabetizadores, remetendo-lhes a ideia de segurança, conforto e proteção.

Nesse sentido, reportamo-nos à Bachelard (1958, p. 196) acerca da relação imaginação e espaços, como podemos constatar em “espaço compreendido pela imaginação não pode ficar sendo o espaço indiferente abandonado à medida e reflexão do geômetra. É vivido. E é vivido não em sua positividade, mas com todas as parciaisidades da imaginação”. Assim, reconhecemos a importância do espaço na vida do profissional e, além disso, reforçamos as palavras de Bachelard: “Em particular, quase sempre ele atrai” (p. 196).

Desse modo, compreendemos que o um espaço transcende a construção baseada nas formas geométricas da arquitetura, mas alcança a dimensão do prazer, do sentir-se bem e confortável, compreendido com os “valores da intimidade do espaço interior” (p.200), assim como foi no contexto pandêmico (Covid-19). Os espaços eram as nossas casas.

A segurança de se encontrar num espaço confortável nos remete ao seguinte questionamento: e quando precisamos mudar de espaços? Como consequência da pandemia de Covid-19, necessitamos trocar o espaço de segurança que o professor atua todos os dias: a sala de aula. Na ocasião, o ciberespaço ganhou visibilidade e começou a se fazer presente cotidianamente na vida da população. E aí? Como o alfabetizador encarou este novo espaço de trabalho?

Quanto a esses questionamentos, percebemos que os participantes descrevem os aspectos positivos em relação ao novo espaço das TIC – o ciberespaço - como promissor no ambiente de formação, considerando como aliada no processo de ensino e aprendizagem do educador também, como podemos reverberar nas falas:

- a) “São ferramentas que podemos usar em inúmeras coisas e ocasiões e nos dá uma Gama de ações efetivas e concretas”;
- b) “O uso das tecnologias servem para criar uma certa "praticidade" e nos aproximarmos da realidade das nossas crianças e jovens”.
- c) “O acesso às tecnologias digitais facilita quanto ao aumento das possibilidades tornando a aprendizagem mais ativa”.

Vemos que, de início, a tecnologia e os espaços virtuais causaram medo e apreensão. As imagens representadas pela tecnologia são “como acontecimentos súbitos da vida. Quando a imagem é nova, o mundo é novo” (BACHELARD, 1958, p. 228). Apesar do contexto pandêmico ter sido um momento delicado para o professor, o docente confirma o alcance da tecnologia, com fios de esperança, como possibilidades de melhorias no campo da formação. Podemos reverberar isso pelas expressões “aumento de possibilidades”, “gama de ações”, “aproximarmos da realidade”.

Compreendemos que o novo, inicialmente, parece tempestuoso e assustador para quem está ajustando as velas em meio às tempestades, como reverbera Bachelard (1958, p. 215), “eis o pobre filósofo de novo na tempestade, nas tempestades da vida! Sonho abstrato-concreto. Minha poltrona é uma barca perdida nas ondas; o silvo súbito, é o vento nas velas. O ar em fúria buzina (...)”.

Neste estudo, o alfabetizador é comparado ao filósofo diante das tempestades, das tantas mudanças, registros, sites, comandos e logaritmos que exigem o seu domínio. É preciso que o filósofo resgate todas as forças para continuar remando em direção ao aprender a aprender. O vento é forte, representado pelas demandas diárias recebidas pelos professores. Há gritos por todos os lados, assim como o ar em fúria representando as cobranças advindas de todos – comunidade, gestores, secretaria, MEC, famílias e alunos etc.

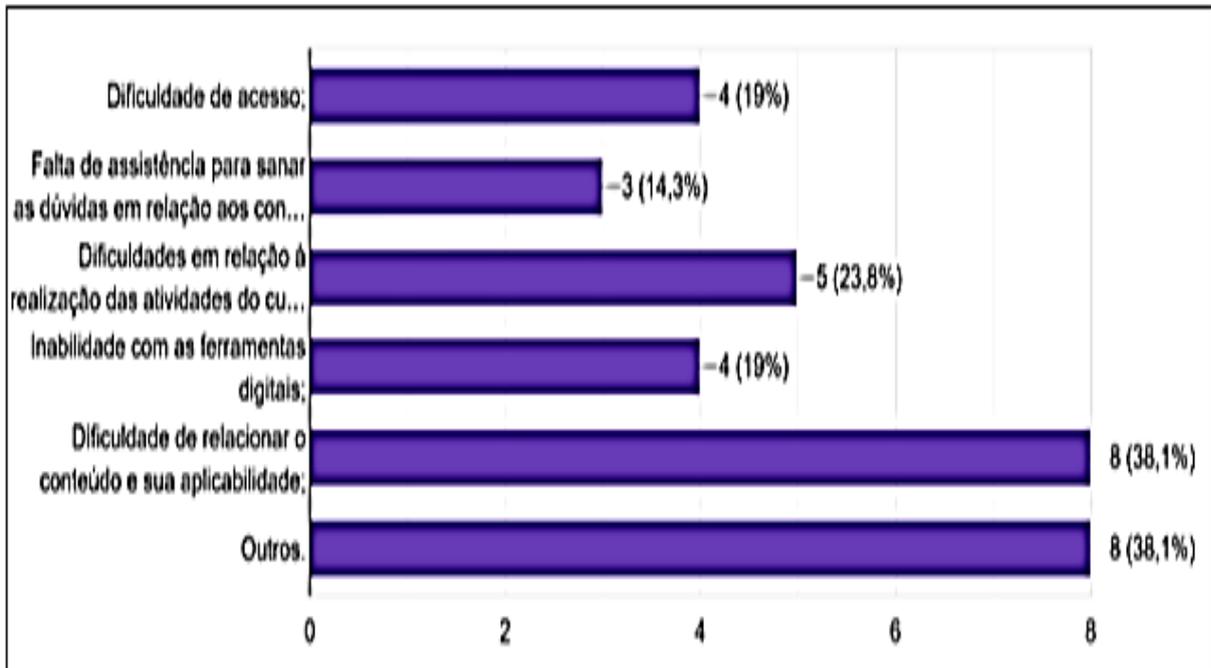
Mas, assim como Bachelard expressou no trecho, assim é o alfabetizador que “dormes, apesar da tempestade. (...) Dormes em tua coragem, feliz por seres um homem que já enfrentou as vagas” (p.215). O paralelo nos evidencia que, apesar das circunstâncias, esse profissional não desiste de sua caminhada. Ele acredita no seu potencial, na sua capacidade de aprender. Por isso, vemos que é de suma importância defender uma formação que considere o seu saber profissional antes de impor modelos, técnicas e fórmulas prontas. O docente não quer um manual de como usar tal ferramenta. Ele quer aprender utilizando, sendo o próprio condutor da ferramenta que ver sentido a cada clique e/ou toque nas telas reais e imaginativas, aonde a criatividade puder expandir o seu saber, e isso tudo por meio das tecnologias. O alfabetizador quer atuar. E ele precisa de espaços para isso.

Nessa direção, fizemos a seguinte pergunta: “Nas últimas formações que você realizou, o seu saber profissional foi valorizado?”. As respostas dos participantes registraram que 76,4% destes confirmam a valorização do seu saber profissional contra 23,8% que escolheram a opção em partes. Verificamos que, se ainda há 1/3 de alfabetizadores afirmando que seu saber é valorizado algumas vezes, entendemos que precisamos trilhar por caminhos que nos levem a alcançar a todos esses profissionais. Precisamos detectar onde estamos falhando para projetarmos ações que viabilizem o saber dos professores nos espaços de formação.

As questões seguintes sugerem opções para o participante escolher quais definem melhor sua resposta, possibilitando a marcação em mais de uma alternativa e a opção “outro”, caso nenhuma resposta esteja aliada com a percepção do participante. Ao interpelá-los acerca das dificuldades vivenciadas durante as formações permeadas pelas TIC, o gráfico aponta que:

- a) 38,1% alegam dificuldade de relacionar o conteúdo estudado na formação à sua aplicabilidade;
- b) 38,1% optaram por marcar a opção outros, sem detalhamentos;
- c) 23,8% destacam dificuldades para realizar as atividades propostas;
- d) 19% pontuam a falta de habilidade com as ferramentas digitais e dificuldades de acesso; e
- e) 3% descrevem a falta de assistência para sanar as dúvidas em relação aos conteúdos estudados nas formações.

Figura 11 - Respostas dos participantes acerca das dificuldades vivenciadas



Fonte: Registrada pelo *Google Forms* a partir do formulário aplicado, 2022.

A figura 11 mostra que os docentes apresentam dificuldades de relacionar o conteúdo estudado a sua aplicabilidade no contexto de formação. Vemos que esse ponto precisa ser trabalhado, com ênfase na a relação teoria e prática como parte da formação continuada, pois o docente necessita estabelecer elo entre o que estuda e o que prática. A opção outros revela dúvidas e incertezas sobre as dificuldades que possui no ambiente de formação. A figura representa que 4% optaram pela opção “inabilidade com as ferramentas digitais”.

Nessa análise, as telas representam as tecnologias. Constatamos que muitos alfabetizadores ainda se sentem inseguros ao utilizar as ferramentas digitais. Tal insegurança pode ser provocada por muitos motivos, mas a preocupação aqui é sobre como o alfabetizador trabalhará com meios que ele não domina. Se uma parcela ainda expressa tal inabilidade, mesmo após a pandemia, constatamos que a alfabetização digital é fundamental para alcançar, primeiramente, os alfabetizadores. Muitos têm consciência dessa falta de habilidade. Isso já é o primeiro passo.

Assim, reportamos a Bachelard que versa sobre a importância de o sujeito adentrar-se no mundo da imagem representada na tela, assim como um leitor de poema busca aprofundar-se em encontrar as pistas de um texto. Vemos que as telas, por mais acessíveis que estejam, não conseguem alcançar o público somente pelo que está proposto numa ementa de curso. As telas não darão as respostas pelas quais procuramos. Portanto, a consciência do sujeito, sua

proximidade com o fenômeno e a necessidade de se relacionar com ele são fundamentais para utilizar as ferramentas de forma crítica e produtiva.

Nessa direção, em analogia ao livro literário, concentramos na cena em que há muitas dúvidas sobre o que fazer com os canhões, pois, naquele momento, não havia mais utilidade para eles. Mas o Sr. Papai encontrou uma saída: “Só restava uma esperança: os canhões, os famosos canhões de Mirapólvora. Pois, como dizia o Sr. Papai, dois exércitos imobilizados podem ainda entrar em combate, desde que disponham de bons canhões. Esperou-se até à noite” (p.54). A espera não resultou em respostas. Não havia mais saída para os canhões. Ali, o Sr. Papai constatou que “os canhões de Mirapólvora haviam atirado, não resta dúvida; mas haviam atirado flores” (p.54). A cena nos mostra que até a ferramenta que é utilizada na guerra foi adaptada para gerar paz. Assim, abrimos o próximo capítulo: “Os canhões lançam flores: a teoria das representações sociais – instrumentos, procedimentos metodológicos e categorias de análise dos dados”.

5 OS CANHÕES LANÇAM FLORES: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Canhão não é como guarda-chuva, que ninguém quer comprar quando faz sol. Ou como chapéu de palha, que fica na vitrina quando chove. Canhão sempre se vende, seja qual for o tempo!

(DRUON, 1989, p. 18)

Os canhões tinham sido afetados pela grande transformação que estava ocorrendo naquela cidade. O Sr. Papai tão apegado aos canhões, indagou: “— Ah, se eu apanhasse o miserável que foi semear flores nos meus canhões! — Ah, se eu também o agarrasse! — respondia o Sr. Trovões”. Para eles, afetar os canhões era uma traição, pois envolvia a parte econômica da Fábrica e, conseqüentemente, o império construído por Sr. Papai estava em ruínas. De repente, com a ousadia de um menino muito corajoso, Tistu “abriu a porta, e colocou-se debaixo do grande lustre de cristal, no centro do tapete de guirlandas, defronte ao retrato do Sr. Avô. Tomou respiração, e disse: — Fui eu que semeiei flores nos canhões” (DRUON, 1989, p. 56).

O Sr. Trovões viu um grande homem no comportamento daquele menino que, em muitos outros momentos, indagou sobre situações diversas, mas que, naquela situação, onde precisava assumir um comportamento até então ousado, Tistu foi corajoso e se posicionou, assumindo a culpa.

Partindo desse diálogo, o desenvolvimento de uma pesquisa que desnude a importância do educador no processo de construção do seu próprio conhecimento se faz relevante. Um educador que pensa, que se posiciona e que transforma esse pensar em ações e comportamentos benéficos a todos, priorizando o coletivo.

Esse capítulo contempla a Teoria das Representações Sociais (TRS) como premissa fundamental para análise dos dados. Descrevemos os instrumentos que foram utilizados para obter os dados necessários, as características dos sujeitos envolvidos, o contexto social e histórico do grupo, considerando os talentos, anseios, dificuldades, e desafios de cada professor alfabetizador. Uma teoria que contemple suas singularidades no coletivo, portanto, “as representações sociais dos professores são construídas a partir da apropriação que eles fazem da prática de suas relações e dos saberes históricos e sociais” (DOTTA, 2006, p. 7).

Nessa perspectiva, buscamos sobrepôr a Teoria das Representações Sociais como pressuposto teórico principal deste estudo. Segundo Hargreaves (2004, p. 77), deve-se reconhecer que “o ensino não é apenas cognitivo e intelectual, mas também social e emocional”.

Por isso, salientamos que a teoria mencionada abre caminhos para futuras pesquisas qualitativas e, certamente, mostra a visibilidade dos sujeitos de pesquisa. Para compreender os aportes teóricos da TRS, segue a próxima seção: “O girassol: a Teoria das Representações Sociais”.

5.1 O girassol: a Teoria das Representações Sociais

E fora bem sucedido em duas novas variedades de girassol: o girassol nascente, cor de aurora, e o girassol poente, entre púrpura e cobre.

(DRUON, 1989, p.62)

Os girassóis são admirados pela beleza natural. Eles possuem muitas qualidades nutricionais, sendo muito utilizados na culinária. Eles diariamente mudam de posição ao amanhecer e ao anoitecer, processo chamado de heliotropismo¹⁴.

Diariamente, somos bombardeados por informações que nos chegam velozmente. Ao nos deparar com tantos conteúdos, muitas são as questões que nos interferem, positiva ou negativamente. Na ânsia pelo novo, estamos em busca de interpretar e compreender os eventos que nos rodeiam, acrescentando opiniões, apontando argumentos, justificando escolhas, associando as nossas percepções aos fatos sociais. Tais interações com o universo do outro se cruzam, possibilitando o surgimento de outras representações, que perpassam o senso comum e, desta forma, unem as pessoas, caracterizando-as como pertencentes de um grupo.

Acerca dos aspectos conceituais, Jodelet (2009, p. 695) define que “os modos que os sujeitos possuem de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar seu modo de vida e seu estar no mundo têm um papel indiscutível na orientação e na reorientação das práticas”. Nesse sentido, destacamos que as representações compõem elementos que nos direcionam a analisar e classificar grupos que compartilham experiências sociais acerca de ideologias, caminhos e condutas imbricadas no cotidiano das pessoas.

Alves-Mazzotti (2008) concorda que, ao olharmos para os problemas corriqueiros na educação, vemos que é fundamental compreendermos os comportamentos, as relações, as ideias, as percepções de professores e alunos e, a partir deste conjunto, podermos utilizar as representações sociais como estratégias eficientes no contexto educativo.

¹⁴ Processo que envolve o movimento da planta em direção ao sol para o leste, ao amanhecer. No decorrer do dia, os girassóis acompanham o sol e, à noite, eles estão em direção ao oriente (oeste). Esse processo faz as plantas acumularem muita energia solar (eletromagnética) que, a torna poderosa fonte de remédio. Fonte: Girassol - Plantas - InfoEscola. Acesso em 11/05/2022 às 10h11.

Dessa forma, ressaltamos que este estudo caminha em busca da compreensão do processo simbólico que advém das interações sociais entre os alfabetizadores a fim de nos fazer repensar acerca das futuras formações continuadas e, também, propiciar o debate para a integração do educador no processo de elaboração de materiais que auxiliem outros alfabetizadores.

Os estudos referentes às representações coletivas surgem na Sociologia, por Durkheim. De acordo com as considerações de Alexandre (2004), a expressão foi utilizada para representar a relação com o mito e a religião, associando os fenômenos que acontecem no coletivo. Dessa forma, Durkheim preconiza seus estudos na ideia de que o conhecimento é gerado pelo social, portanto, “as regras que comandam a vida individual (representações individuais) não são as mesmas que regem a vida coletiva (representações coletivas)” (p. 123). Nessa direção, Alexandre (2004) dialoga com Jodelet (2009), pois apontam que Durkheim dicotomiza as representações individuais em relação às coletivas.

Alves-Mazzotti (2008) aponta que Serge Moscovici introduz este novo direcionamento ao campo da Psicologia Social, construindo as bases teóricas a partir do conceito de representação coletiva, de Emilie Durkheim. Para Moscovici, a representação coletiva não era adequada aos estudos contemporâneos, pois não descrevia a pluralidade de sistemas que envolvem a sociedade. A partir dessa ideia, Moscovici se distancia da visão defendida por Durkheim e, paralelamente, pretende encontrar um conceito que contemple a interação do indivíduo com a sociedade.

Segundo Alves-Mazzotti (2008), o estudo das representações sociais é complexo e pode ser compreendido por várias vertentes. Historicamente, em 1961, Serge Moscovici inicia os estudos acerca das representações. Alguns anos depois, ele tinha a pretensão de redirecionar o fenômeno em estudo no campo da Psicologia Social, considerando com ênfase “a função simbólica e seu poder de construção do real” (p. 21). Esta nova percepção de Moscovici abriu espaço para ampliar os estudos e pesquisas que envolvem as representações sociais, enfatizando os aspectos simbólicos enraizados no comportamento do indivíduo.

Serge Moscovici cita, pela primeira vez, a expressão Teoria das Representações Sociais, em *Psychanalyse: son image et son public*. Na obra, o autor aborda as contribuições da Psicanálise na compreensão de novos significados ancorados por grupos de comunidades populares. O autor não se conformava com o reducionismo das teorias positivistas, em desconsiderar determinadas dimensões em seus estudos. Como podemos constatar na

concepção de oposição que Moscovici faz em relação a Durkheim que preconiza individual versus coletivo (ALEXANDRE, 2004).

A partir de tais posicionamentos, Jodelet (2001) cita que muitos estudiosos questionaram e explicitaram proposições diferentes em relação ao posicionamento do sujeito nas representações: o sujeito expressa um posicionamento social que circula no espaço o qual está inserido ou tal expressão é fruto de representações elaboradas a partir das relações com os seus pares?

Em Alexandre (2008), compreendemos que os antigos estudiosos do campo da Psicologia Social estabelecem esta separação: os fenômenos individuais são regidos por leis consideradas diferentes das que compreendem os fenômenos coletivos. A partir de tais indagações e das dificuldades em distinguir as representações individuais e as coletivas, Jodelet (2009, p.680) enfatiza que os autores deste campo de estudo cogitaram nas “representações sociais individualizadas”, como forma de limitar os aspectos sociais imbricados nas experiências individuais e, também, de especificar como as pessoas escolhem as representações que são compartilhadas com o grupo.

Assim, Jodelet (2009) entende que o sujeito não foi abordado de forma sistematizada, portanto, não teve notoriedade nas abordagens que envolvem as representações sociais. Para ela, este fato demonstra que a Psicologia Social centralizou os fenômenos na interação por intermédio das relações sociais e, desta forma, não abarcou a subjetividade nas representações.

Enfatizamos que as representações sociais se modificam ao longo dos anos devido a diversos fatores, pois de acordo com Jodelet (2017, p.37)

As representações sociais estão na história e têm uma história: evoluem na medida das mudanças intervenientes nos modelos culturais, nas relações sociais, nas circunstâncias históricas que afetam os contextos em que se desenvolvem, nos agentes que as forjam a partir de sua experiência e de sua inserção em uma rede de vínculos sociais e intersubjetivos.

Marcos Alexandre (2008) demonstra a complexidade que envolve a conceituação de representações sociais. Ao descrever historicamente acerca disso, podemos destacar conceitos advindos divergentes entre os autores, em momentos diferentes da história.

Quadro 11 - Representações sociais pelo viés dos cognitivistas

PSICÓLOGOS COGNITIVISTAS	CONCEPÇÃO
Solomon Asch	Contribuiu com à Psicologia Social a partir dos estudos relacionados à influência social, considerando os conflitos gerados pelo próprio sujeito ou gerado no ambiente em que está inserido.
Kurt <i>Lewin</i>	Contribuiu com as representações provocadas pela motivação, considerando o comportamento do indivíduo. O autor destaca a influência que os fatores individuais têm sobre o ambiente coletivo.
Fritz Heider	Modelo de psicologia que estuda as relações interpessoais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir dos estudos de Alexandre (2008).

Em oposição às concepções de alguns estudiosos cognitivistas, Jodelet (2001) pontua que tais conceitos focalizam em elementos naturais e causais, advindos do “funcionamento mental espontâneo” (p.10). Diante das diversas vertentes e complexidade das representações sociais, Marcos Alexandre destaca que:

Moscovici resgata do emaranhado de conceitos sociológicos e psicológicos a definição de representação social, que para ele é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.” (MOSCOVICI, 1978 apud ALEXANDRE, 2004, p. 126)

A partir deste conceito, podemos destacar dois aspectos fundamentais: (1) os comportamentos dos indivíduos e (2) a comunicação estabelecida entre seus pares. Nessa direção, o conceito de Moscovici corrobora com a concepção de representações sociais para além dos aspectos cognitivos, mas, sobretudo, com destaque à linguagem que abarca “os valores, as motivações e outros temas parecidos, ao explicar o comportamento social” (p. 126).

É uma modalidade particular porque não é todo “conhecimento” que pode ser considerado representação social, mas somente aquele que faz parte da vida cotidiana das pessoas, através do senso comum, que é elaborado socialmente e que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade. É um conhecimento prático que se opõe ao pensamento científico, porém se parece com ele, assim como aos mitos, no que diz respeito à elaboração destes conhecimentos a partir de um conteúdo simbólico e prático (ALEXANDRE, 2014, p. 127)

Jodelet (2001) dialoga com Alexandre (2014) acerca da complexidade das representações sociais e também sobre o tratamento dos fenômenos estudados pela teoria. A partir de Serge Moscovici (1978), os autores destacam os processos sociológicos e psicológicos na análise das representações, conforme figura 12.

Figura 12: Elementos sociológicos e elementos psicológicos

POLO SOCIOLÓGICO:
<ul style="list-style-type: none"> •O funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações. •As relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual intervêm;
POLO PSICOLÓGICO:
<ul style="list-style-type: none"> •O funcionamento cognitivo e o do aparelho psíquico. •A cognição, a linguagem e a comunicação.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de Jodelet (2001, p. 8).

Alexandre (2004) destaca a importância da comunicação entre as pessoas para além da superficialidade do processamento de informação, muito difundida pelos cognitivistas. A linguagem tem funções fundamentais nas relações históricas, sociais e culturais, pois é por meio dela que compartilhamos as experiências vividas, empregamos sentidos ao que vivemos, construímos conhecimentos, externamos os aprendizados, ou seja, “a linguagem, por ser flexível e expansiva, fornece a imediata possibilidade de objetivação de experiências” (p. 127),

As representações sociais acontecem no bojo das relações sociais. É nesse meio, advinda da interação, do diálogo e da partilha, que a subjetividade encontra espaço para sua expressão. Conforme as considerações de Alexandre (2004, p.128), “no compartilhar da intersubjetividade, o ser humano adquire a certeza da realidade vivida e percebe a diferença entre a sua realidade e as outras”. Nesse sentido, compreendemos que a partir da interação e do compartilhamento de experiências, as ideias do coletivo em expressar o senso comum são despertadas pela nossa consciência, nos aproximando de situações similares as nossas e, nessa conjuntura, vivenciadas por outras pessoas, é a sincronia do outro em mim (ALEXANDRE, 2004).

Jodelet (2001) aponta que Moscovici tem uma forte centralidade nos aspectos cognitivos imbricados nas representações sociais, considerando, sobretudo, a importância de tais aspectos que surgem a partir das relações sociais. De acordo com a pesquisadora, Moscovici observa a comunicação em três níveis, conforme o quadro 12.

Quadro 12 - Níveis referentes à comunicação nas RS

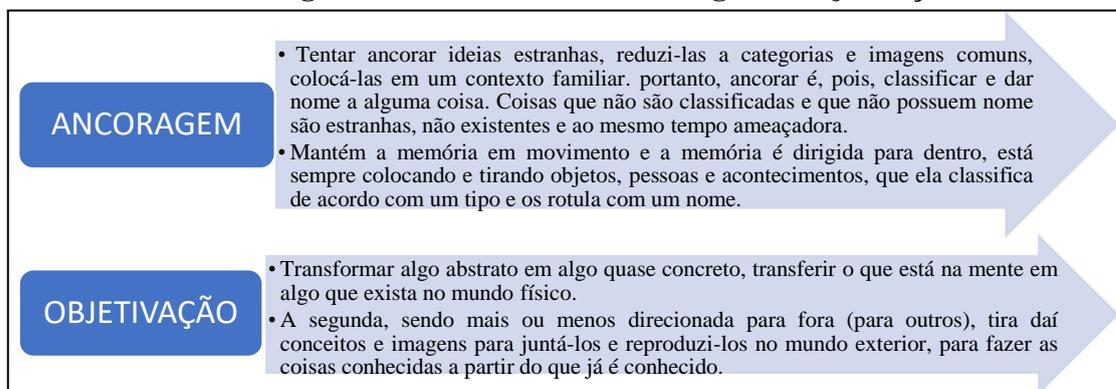
Incidência da comunicação nas representações sociais		
Nível da emergência das representações que afetam os aspectos cognitivos:	Nível dos processos de formação das representações:	Nível das dimensões das representações que

		têm influência na edificação das condutas:
<p>- Dispersão e a distorção das informações referentes ao objeto representado e que são desigualmente acessíveis segundo os grupos;</p> <p>- Focalização em certos aspectos do objeto em função dos interesses e da implicação dos sujeitos;</p> <p>- A pressão à inferência devida à necessidade de agir, tomar posição ou obter o reconhecimento ou adesão de outros.</p>	<p>- A objetivação e a ancoragem consideram a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício.</p>	<p>- Opinião, atitude, estereótipo, sobre os quais intervêm os sistemas de comunicação mediática.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos estudos de Jodelet (2001, p.12)

Dessa forma, entendemos que as representações perpassam por processos estruturais importantes: os processos de ancoragem e objetivação. A objetivação consiste em transformar uma representação abstrata em algo concreto, estabelecido, conhecido. Reportamo-nos aqui a ideia de um conceito não-familiar que, a partir da objetivação, se torna familiar, isto é, quando o objeto transpõe o mental e se materializa como concreto, em imagens. A ancoragem envolve a sustentação de percepções e ideias consolidadas, situadas na memória, ou seja, “ancoragem é o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional pré-existente, e objetivação é a transformação de um conceito abstrato em algo tangível” (SAWAIA, 2004, p. 76).

Figura 13 – Processos de ancoragem e objetivação



Fonte: MOSCOVICI, 2003, p. 60-61 e MOSCOVICI, 2005, p.78

A figura 13 representa de forma sistematizada como os processos de ancoragem e objetivação atuam no interior das representações sociais, de acordo com as descrições no quadro 12 referente aos níveis na comunicação RS. Na intenção de analisar os dados, a partir da pesquisa documental, a próxima seção descreve o documento Diretrizes de Formação Continuada e as contribuições do documento a partir da análise baseada na Teoria das Representações Sociais. Segue a seção: “Lição de ordem: análise das Diretrizes de Formação Continuada”.

5.2 Lição de ordem: análise das Diretrizes de Formação Continuada

O Sr. Trovões, a quem foi confiada a publicidade, fez estender pelas estradas da redondeza imensas faixas, onde se lia: "Plantai flores que crescem numa noite".

(DRUON, 1989, p. 60)

Iniciamos essa seção destacando a importância de um estudo acerca da formação continuada percorrido por estradas até então desconhecidas. Metaforicamente, iniciamos a estrada das análises com nosso segundo instrumento a ser estudado, o documento norteador Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Educação do Distrito Federal¹⁵.

Nesse estudo, o documento foi utilizado como instrumento da pesquisa documental a fim de desvendar o seguinte objetivo específico: Analisar as orientações das Diretrizes de Formação Continuada da SEDF em relação às práticas de formação. A análise do documento a partir da Teoria das Representações Sociais contribuiu na elaboração do produto final: regimento interno e projeto piloto para implementação do Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores – NAFAL.

O documento inicia abordando a relevância, no que tange ao desenvolvimento do Estado, da formação continuada direcionada aos profissionais que atuam nas escolas da rede pública de ensino. Cita o surgimento da EAPE, em 1988, e sua ascensão como subsecretaria, em 2011, sendo essa um passo importante e de destaque na rede. Em 2014, ocorreram discussões, reflexões, estudos e análises em parceria com o SINPRO-DF, SEB/MEC, SAE-DF e professores da FE/UnB e UCB que resultaram na elaboração dessas Diretrizes de Formação

¹⁵ Disponível no site da EAPE: [Pesquisa e Publicações – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação](#).

Continuada da SEEDF, delimitando as políticas de formação da rede a fim de contribuir com o desenvolvimento profissional dos servidores da educação que atuam na SEEDF.

As Diretrizes compõem o acervo de documentos pedagógicos e norteadores da SEEDF com o objetivo de “apontar caminhos, orientar práticas e consolidar a concepção de formação continuada comprometida com a escola pública referenciada na qualidade social” (p. 09). Dessa forma, consideramos enfatizar que o documento aborda o sentido amplo de formação continuada para além de melhorias no desenvolvimento profissional, muitas vezes restrito ao contexto escolar, mas, sobretudo, a formação continuada é abordada como leque de mudanças nos contextos sociais, conforme discorre nas Diretrizes:

Ao conceber a formação continuada comprometida com o desenvolvimento pessoal e profissional e, sobretudo, com a transformação social, estas Diretrizes assumem a centralidade que esse processo tem na contemporaneidade. Assim, para além da articulação com o currículo e com outros documentos norteadores, a formação continuada precisa estar articulada com o mundo escolar, social, político e cultural, pois é esse multifacetado que se pretende transformar (...). É nesse cenário de globalização, tecnologização e exclusão que os profissionais da educação atuam e neles ensina o desafio da transformação. (2014, p.11-12)

Por conseguinte, as ações de formação¹⁶ dessas diretrizes são pautadas na perspectiva crítico-emancipadora dos sujeitos participantes, que possibilita a autonomia dos envolvidos com vistas a compreender os contextos que estão inseridos a fim de transformá-los, corroborando com a utopia promissora de HADJI (2001), citada no documento como “aquela que se demonstra capaz de realizar as intervenções necessárias na realidade das pessoas, na forma como interagem e vivem no mundo” (p. 11).

Devido à complexidade da formação continuada, o documento dividiu as discussões relacionadas em diversos aspectos que envolvem a temática. As dimensões foram estudadas de forma articulada, indissociáveis, num processo dinâmico e contínuo, tendo em vistas as similitudes dos aspectos constitutivos na prática de formação.

As Diretrizes de Formação Continuada da SEDF (2014, p. 11-17) traz pontos importantes referentes a práticas que devem ser fomentadas durante às formações continuadas. São eles:

- Contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais da educação, para que exerçam suas atividades de caráter pedagógico, técnico e/ou institucional.

¹⁶ O documento estabelece como ações de formação: cursos, congressos, conferências, seminários, simpósios, mesas-redondas, colóquios, fóruns, palestras, oficinas temáticas, projetos e outras ações similares (p.10).

- Discutir sobre a função social da escola e da educação, a fim de mitigar atitudes discriminatórias e excludentes;
- Ser orientada pela Educação em Direitos Humanos, instituído como “componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais”;
- oferecer aos profissionais da educação um espaço/tempo de diálogo sobre seus fazeres e saberes.

O documento apresenta também o contexto histórico do surgimento da EAPE, especificando momentos marcantes de retrocessos, angústias, avanços, conquistas etc. A EAPE tem como competências “planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (p. 22), atendendo também aos profissionais da carreira Assistência, sendo acessível a uma gama de servidores.

Apresentamos a seguir os documentos que subsidiaram a elaboração das Diretrizes de Formação Continuada da SEDF (2014, p. 26):

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNs (2002);
- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2005);
- Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014);
- Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024),
- Plano Distrital de Educação – PDE (2015-2025);
- Resolução CNE/ CP nº 2/2015 e no Decreto nº 8.752/2016.

Em relação aos aspectos teórico e pedagógicos, destacamos um dos elementos que necessitam de mudanças é a concepção de formação profissional. Por isso, a necessidade de propostas baseadas na perspectiva de uma formação emancipadora que visa o desenvolvimento humano e profissional.

O documento aborda algumas concepções de professor reflexivo que, na nossa prática, se restringe ao ato centrado na instrumentalização, ou seja, nos aspectos práticos do trabalho docente. Encontramos em Libâneo (2012) os aspectos reducionistas dessas concepções como individualismo profissional, imediatismo, contexto institucional, culturais e sociais desconsiderados na prática reflexiva, conhecimento teórico não valorizado, pouco destaque para o trabalho em equipe.

A proposta das Diretrizes, baseada em Libâneo (2012), versa a reflexão numa “perspectiva que favoreça o desenvolvimento profissional a partir da formação teórica e em direção a um saber crítico e a uma ação ética, pautados nos ideais de autonomia e emancipação” (p. 29).

Destacam-se alguns princípios considerados fundantes na perspectiva crítico-emancipadora: a) a categoria trabalho; b) a relação teoria e prática e c) a pesquisa na e da formação continuada. Ancorado em Antunes (2000), o documento trata da categoria trabalho baseada no ser humano, que também é um ser social, pois considera os aspectos externos ao trabalho como constituintes na vida do homem, portanto

No seu sentido primitivo e limitado, por meio do ato laborativo, objetos naturais são transformados em coisas úteis. Mais tarde, nas formas mais desenvolvidas de práxis social, paralelamente à relação homem-natureza desenvolvem-se inter-relações com outros seres sociais, também com vistas à produção de valor de uso. Emerge aqui a práxis social interativa, cujo objetivo é convencer outros seres sociais a realizar determinado ato (ANTUNES, 2000, p. 139).

Posto isso, depreendemos que as diversas mudanças que ocorrem sociedade, nas diferentes esferas e setores, causam impacto na classe trabalhadora e nas relações que os profissionais estabelecem entre si. A escola é uma instituição social e, por isso, os profissionais que nela atuam são impactados com as diversas transformações da sociedade. Além disso, destacamos aqui o valor social do trabalho, expresso no documento, como elemento imbricado nos possíveis avanços da sociedade, considerando que os profissionais que atuam na escola estão imersos na sociedade com papel importante para a formação de novos sujeitos dessa mesma sociedade.

Em consonância com as representações sociais, destacamos que os aspectos sociais da categoria trabalho está inteiramente ligados à concepção de representações como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (1961, p.36).

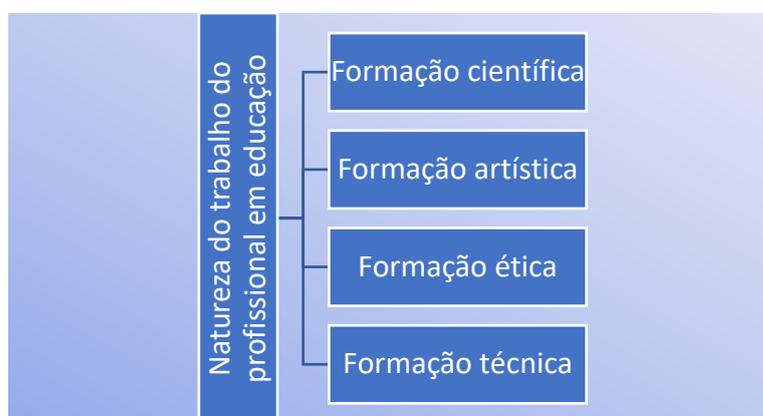
Entendemos que a partir dos diálogos estabelecidos em um mesmo grupo de atividade profissional, valores e costumes são perpassados e reproduzidos para os demais, instituídos como conhecimentos do senso comum que, na Teoria das Representações Sociais “regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais” (JODELET, 2001, p.05). Portanto, as representações sociais podem tornar algo desconhecido em algo familiar.

Em Jodelet (2001), os fenômenos cognitivos se configuram a partir de identidades individuais e coletivas, caracterizados a partir de como os sujeitos se sentem pertencentes a um

grupo e como se expressam enquanto grupo, portanto, os pensamentos reproduzidos, as expressões mantidas pela comunicação, o interior das condutas e experiências vivenciadas estão imbricados na “aproximação da vida mental individual e coletiva” (p. 05).

Nessa direção, as Diretrizes abordam que a escola é um espaço que possibilita conflitos e transformação e, por isso, a formação dos profissionais deve alcançar o desenvolvimento desses trabalhadores, a fim de possibilitar mudanças, advinda de uma práxis transformadora a partir dos diálogos estabelecidos nos contextos em que atuam. A figura 14 representa alguns dos elementos, baseados em Curado (2011) que integram a natureza do trabalho docente.

Figura 14: Composição da natureza do trabalho do profissional em educação.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de Curado Silva (2011)

Baseado em Curado (2011), o documento enfatiza que os elementos acima estão interligados na construção de práxis que visa futuras alternativas nas diversas esferas da sociedade, designada como ação transformadora. Tal prática relaciona a reflexão acerca da realidade com vistas ao fortalecimento da ação educativa a fim de mostrar as diversas condições de exploração, preconceito e segregação permeadas na sociedade.

Encontramos em Curado Silva (2011, p. 29) os processos históricos do ato formativo ancorados nas seguintes concepções em relação ao mundo:

- a) transcende o imediatismo do presente;
- b) o conhecimento dos condicionantes sociais da educação;
- c) a ação dirigida à busca de alternativas concretas;
- d) e o trabalho educativo.

Devido à complexidade da temática, optamos por fazer um recorte com a intenção de estabelecer diálogos entre o item (b) o conhecimento dos condicionantes sociais da educação e as representações sociais. Dessa forma, traçamos um paralelo que mostra as representações

sociais como condicionantes imbricadas nas ações e interações entre as pessoas em diálogo com o documento analisado, a partir da menção da palavra coletivo, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 13 - A palavra coletivo no documento norteador e nas representações sociais

Documento Diretrizes da formação continuada da SEDF: coletivo	Elementos da Teoria das Representações Sociais ancorados em Jodelet (2001):
O trabalho coletivo é a diferença primordial, que aqui assume a condição de princípio sem o qual o processo de reificação (SARUP, 1996) pode conduzir os profissionais ao adoecimento. (p 40)	Esta finalidade, e o fato de que a representação é uma construção do objeto, expressiva do sujeito, conduz a um hiato (<i>décalage</i>) de seu referente. Este hiato deve-se tanto à intervenção especificadora dos valores e códigos coletivos, como às implicações pessoais e aos envolvimento sociais dos indivíduos (p.12)
O trabalho coletivo requer e abrange o movimento dialético, dialógico e a construção de entendimentos e ações que culminem com a emancipação dos sujeitos. (p. 40)	Como sistemas de interpretação (...) intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (p.12)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nas Diretrizes de Formação Continuada da SEDF (2014) e em Jodelet (2001) acerca das representações sociais.

Ao analisar as semelhanças, ressaltamos que as representações sociais são não fixas e impermeáveis, mas sim dinâmicas. Vemos que é a partir dos diálogos entre os sujeitos envolvidos que as representações se estabelecem. Tal concepção converge com o documento norteador quando cita a importância do trabalho coletivo numa linha horizontal, que visa a colaboração, a troca, a partilha de saberes e a base dialógica a fim de alcançar a “emancipação dos sujeitos”. (p. 40)

Nesse sentido, reforçamos a fundamental necessidade do diálogo entre os participantes das formações, considerando o debate, as interações, os momentos de coletiva, a participação da gestão, considerados todos fundamentais como elementos formativos na constituição da formação continuada.

Em diálogo com Moscovici, Jodelet (2001) pontua que as representações sociais podem ser analisadas como sistemas de interpretação e como fenômenos cognitivos. A primeira definição consiste na relação do ser humano com o mundo e com seus pares, a fim de estabelecer condutas que representam a comunicação entre os indivíduos, agindo em diversos processos relacionados à identidade própria, de um grupo e, também, intervindo no conhecimento

individual e coletivo e nas possíveis transformações nos grupos sociais. Como fenômenos cognitivos, as representações estabelecem relações entre o sujeito individual e suas experiências, sejam elas afetivas, de convívio, de valores e pensamentos, massificados pelos grupos sociais interligados a tal ser humano.

Em suma, vemos que o documento estabelece diálogos com a BNCC, a LDB e, também, com a Representações Sociais (RS) quando buscamos interligar a ideia de coletivo em ambos. Na próxima seção, delimitamos as estratégias pedagógicas desenvolvidas durante o curso de extensão, o que possibilitou gerar dados por meio das atividades produzidos pelos participantes. Segue a próxima seção: “As plantas crescerão: o curso de extensão”.

5.3 As plantas crescerão: o curso de extensão

Há sementes por toda parte. Não só no chão, mas nos telhados das casas, no parapeito das janelas, nas calçadas das ruas, nas cercas e nos muros. (...) Muitas vezes elas morrem entre duas pedras, sem ter podido transformar-se em flor. Mas, se um polegar verde encosta numa, esteja onde estiver, a flor brota no mesmo instante.

(DRUON, 1989, p. 29)

Bigode e o menino passeavam pelo jardim e, de repente, se espantaram com o que viam: “todos os vasos que Tistu enchera haviam florescido em menos de cinco minutos” (p.22). Bigode constatava um mistério, até notar o polegar verde de Tistu. O menino, sem entender o que havia acontecido indagou: “E para que serve isto de polegar verde?” Como resposta, o jardineiro explicou para a criança sobre as muitas sementes que não floresceram, mas que, o polegar verde estava dando uma nova vida para estas sementes.

Em analogia à história, discorremos aqui sobre a necessidade de um curso de extensão sobre Formação Continuada a fim de resgatar os muitos conceitos, valores e práticas que, ao longo dos anos, adormecem na vida profissional de um docente. Dessa forma, vemos o curso de extensão como ação pedagógica que pode culminar em mudanças a partir de práticas que dão espaço e voz aos alfabetizadores.

O curso de extensão sofreu determinados ajustes. Inicialmente, foi projetado para executar na plataforma AVA – Aprender 03 da UnB, entretanto, devido aos diversos problemas técnicos e de suporte, acordamos que era necessário adaptar as ferramentas utilizadas. Para isso, utilizamos algumas ferramentas disponíveis que nos deram a possibilidade de aproximar os

participantes e, além disso, alcançar os objetivos pretendidos. Utilizamos as diferentes ferramentas durante o curso: *E-mail, WhatsApp, Padlet, Youtube, Metermeter, Google Meet* etc. O curso aplicado recebeu o nome de “Da caneta ao cursor: formação de alfabetizadores para os desafios do ensino remoto”. Foi ofertado de forma remota, com 1 encontro síncrono. Inicialmente, foi programado para acontecer durante 2 meses. Entretanto, devido às dificuldades que os professores relataram quanto à sobrecarga de trabalhos pedagógicos durante a atuação em sala de aula no ano letivo de 2022, foi necessário prolongar o curso até o mês de dezembro do mesmo ano, com a pretensão de garantir a entrega de todas as atividades propostas. Segue o cronograma do curso no Quadro 14.

Quadro 14 - Cronograma do curso de extensão

Unidade 1 – 29/08 a 18/09	Unidade 1 - O memorial: pessoas que escrevem histórias
Unidade 2 – 19/09 a 28/09	Unidade 2 - O papel da tecnologia em tempos de ensino remoto: desafios e oportunidades
Unidade 3 – 29/09 a 08/10	Unidade 3 - Diretrizes e caminhos da formação continuada de alfabetizadores: documentos norteadores
Unidade 4 – 09/10 a 19/10	Unidade 4 - A formação em teia: registro no contexto de formação continuada
Unidade 5 – 20/10 a 30/10	Unidade 5 – Narrativas vivenciadas durante a pandemia de Covid-19: o que dizem os alfabetizadores?
01/11 a 30/11	Entrega de atividades atrasadas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O curso de extensão foi dividido em 5 unidades, sendo delineado para cada unidade ter um enfoque na dimensão da formação: a) Unidade 1 – foco nas narrativas relacionadas aos desenvolvimentos pessoal e profissional; b) Unidade 2 – foco em compreender a relação educação e tecnologias; c) Unidade 3 – foco em conhecer os documentos norteadores; d) Unidade 4 – foco em registrar um momento importante vivenciada durante a formação continuada; e) Unidade 5 – foco em descrever as narrativas e percepções ocorridas durante a sua atuação profissional no contexto da pandemia de Covid-19.

O curso teve a duração de 80 horas e ocorreu nos meses de agosto, setembro e, devido aos atrasos para a entrega das atividades, finalizou-se em novembro de 2022. O primeiro encontro síncrono aconteceu via *Google Meet*. Os demais encontros foram assíncronos, respeitando o cronograma do curso para a realização das atividades, e também a flexibilização

na entrega. Os vídeos utilizados durante o curso e as leituras propostas foram registradas no site¹⁷ para futuros acessos, seguindo as etapas conforme apresentado no quadro 15.

Quadro 15 - Sequência didática do curso de extensão

Unidade 1 - O memorial: pessoas que escrevem histórias	
OBJETIVOS	- Conhecer a ementa do curso e os objetivos da pesquisa; - Refletir sobre o saber profissional na formação continuada; - Reconhecer a importância das atitudes positivas advindas dos desafios na formação continuada.
METODOLOGIA	- Apresentação da pesquisa aos alfabetizadores; - Apresentação da ementa e desenvolvimento do curso; - Assinatura dos termos e explicação sobre a certificação; - Preenchimento da ficha de inscrição; - Debate inicial a partir do vídeo motivacional; - Projeção da nuvem de palavras; - Explicação da atividade Memorial.
ATIVIDADE PRINCIPAL	- Memorial descritivo: elaborar um texto do gênero memorial, em verso ou em prosa, descrevendo sua trajetória profissional, caminhos percorridos, experiências impactantes de sua formação, que contribuíram para sua escolha profissional.
RECURSOS E FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS	- Projeção de slides; <i>Google Meet</i> ; <i>Padlet</i> ; <i>Youtube</i> ; <i>WhatsApp</i> ; <i>Mentimeter</i> .
TEMPO	- 15 a 20 dias/ 2 semanas
Unidade 2 - O papel da tecnologia em tempos de ensino remoto: desafios e oportunidades	
OBJETIVOS	- Refletir sobre a relação educação e tecnologias a partir do vídeo apresentado;
METODOLOGIA	- Visualização do vídeo “Evolução das tecnologias na educação”. - Registrar comentário no <i>Padlet</i> .
ATIVIDADE PRINCIPAL	- Registrar as percepções acerca do vídeo “Evolução das tecnologias na educação”, respondendo à questão: Qual a importância das tecnologias no campo educacional?
RECURSOS E FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS	- <i>Padlet</i> ; <i>Youtube</i> ; <i>WhatsApp</i> ;
TEMPO	10 dias/ 1 semana e meia
Unidade 3 - Diretrizes e caminhos da formação continuada de alfabetizadores: documentos norteadores	
OBJETIVOS	- Reconhecer a importância dos documentos norteadores que embasam a formação continuada; - Desenvolver percepções sobre a relação educação e tecnologias a partir da leitura do capítulo de Vani Kenski.
METODOLOGIA	- Leitura das Diretrizes de Formação Continuada da SEDF; - Leitura do capítulo “Tecnologias também servem para fazer educação”; - Registro no <i>Google Forms</i> das respostas das questões sobre o livro, conforme apêndice 4.
ATIVIDADE PRINCIPAL	- Responder via <i>Google Forms</i> as seguintes questões: 1) Kenski (2012, p. 43) afirma que "a simples divulgação de um produto novo pelos meios publicitários não mostra como o usuário deve fazer para utilizar

¹⁷ <https://pt-br.padlet.com/ysinhatata2005/da-caneta-ao-cursor-forma-o-de-alfabetizadores-para-os-desafnvicez1ss b8efgni>

	plenamente seus recursos". Para a autora, "é preciso buscar informações, realizar cursos, pedir ajuda aos mais experientes, enfim, utilizar os mais diferentes meios para aprender a se relacionar com a inovação" (p.44). A partir dessa afirmativa, descreva de que forma a equipe escolar pode contribuir com o professor alfabetizador para disseminar conhecimento em relação às novas tecnologias? * 2) Kenski (2012) discorre que as tecnologias mais utilizadas em educação ainda não provocam mudança significativas em relação à forma ministrada dos conteúdos, dos cursos e conseqüentemente, do professor, pois as TIC ainda são tratadas como recursos didáticos. Quais as mudanças que você sugere para potencializar o uso das TIC?
RECURSOS E FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS	- <i>Padlet; Google Forms; WhatsApp;</i>
TEMPO	9 dias/ 1 semana e meia
Unidade 4 - A formação em teia: registro no contexto de formação continuada	
OBJETIVOS	- Reconhecer práticas formativas exitosas na trajetória profissional; - Apreciar a obra leitura "O menino do dedo verde".
METODOLOGIA	- Sugestão da leitura da obra literária "O menino do dedo verde"; - Registro de comentários e percepções do livro no <i>Padlet</i> . - Registro fotográfico a partir das orientações da atividade.
ATIVIDADE PRINCIPAL	Escolher uma fotografia que represente um momento importante no contexto de formação profissional, e produzir uma mensagem autoral sobre o que o momento representou para você como profissional. Enviar por e-mail: taysecastelo@gmail.com
RECURSOS E FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS	- <i>Padlet; Gmail; WhatsApp;</i>
TEMPO	10 dias/ 1 semana e meia
Unidade 5 - Narrativas vivenciadas durante a pandemia de Covid-19: o que dizem os alfabetizadores	
OBJETIVOS	- Refletir sobre memórias pessoais e profissionais vivenciadas durante o auge da pandemia de Covid-19; - Identificar aspectos positivos e negativos na trajetória profissional durante o período das aulas remotas;
METODOLOGIA	- Leitura do texto sobre as representações pessoais (RS); - Registro da atividade.
	Reflita sobre as diversas situações que você viveu no auge da pandemia de Covid-19. Pense nas memórias afetivas entrelaçadas à distância, na permanência do tempo em casa, nos compromissos e demandas profissionais. A partir da reflexão, descreva aspectos positivos e negativos na trajetória profissional vivenciados durante o período das aulas remotas e os impactos gerados na sua atuação profissional?
RECURSOS E FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS	- <i>Padlet; Google Forms; WhatsApp;</i>
TEMPO	10 dias/ 1 semana e meia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Salientamos aqui as contribuições dos participantes do curso para compreendermos aspectos tão intrínsecos imbricados na formação profissional. Isso foi possível devido às diferentes narrativas, registro das fotografias, das vigências e experiências compartilhadas, por meio da escrita dos estudantes em cada participação. Certamente, conhecer os anseios desses sujeitos nos levaram a pensar em melhorias nesse campo de estudo, paradoxalmente considerado desafiador e frutífero.

O menino Tistu representa cada participante deste estudo que, de forma tão peculiar, nos possibilitou conhecer os desafios pelos quais enfrentou, durante o contexto de formação, no período da pandemia de Covid-19. Assim como Bigode escreveu na carta, expressando a disposição da criança em aprofundar-se no ramo da jardinagem e, além disso, disseminar os aprendizados ao partilhar com as outras pessoas, reportemo-nos às palavras de Moscovici (2015, p. 357) em resposta à Ivana Marcová (IM) acerca das discussões sobre conhecimento partilhado:

Como pode uma única ideia, um ponto de vista particular, que pode parecer uma obsessão de um indivíduo singular, até que mergulha na corrente central do desenvolvimento do conhecimento humano, como pode ele fazer uma passagem para se tornar uma obsessão coletiva?

Em diálogo com Moscovici, reportamo-nos também à Ribeiro (2013) que utiliza a metáfora da roda para explicar que as ciências podem associar os conhecimentos advindos da razão com os concebidos em sintonia com outras esferas da condição humana, como a sensibilidade. Ribeiro (2013 p. 80) destaca que “não há que se reinventar a roda, mas mergulhar no desafio de buscar pensamentos, pesquisas e teorias (...) que confirmem a autenticidade dos saberes individuais imbricados nas teias dos saberes coletivos”.

Alfabetizadores. São eles que convivem em torno de 4 a 5 horas de segunda à sexta com crianças entre a faixa etária de 6 a 10 anos. São eles que, assim como Tistu, podem inspirar as pessoas que cruzam seu caminho ou permitir ser inspirado por alguém que o ensinou muitos saberes, como Bigode. São os alfabetizadores que acreditam na germinação das sementes de cada criança. Assim como o menino Tistu, na vida real, cada um tem o seu dedo verde representado pela esperança em dias mais floridos. Conheceremos a seguir os sujeitos de pesquisa que deram cores e vida a esse trabalho. Segue a seção: “Os jardineiros: professores participantes do curso”.

5.4 Os jardineiros: professores participantes do curso

Foram até à estação. Ali, sob as aclamações da multidão em júbilo, inauguraram a nova tabuleta, onde se lia em letras douradas: MIRAFLORES. Foi um grande dia.

(DRUON, 1989, p. 42)

Na ocasião descrita na epígrafe, todos comemoravam oficialmente a nova mudança: a cidade de Mirapólvora recebia um novo nome – Miraflores. Foi um grande dia, marcado por comemoração e alegria, com a presença de profissionais importantes. Havia a presença de todos os servidores da Câmara Municipal, banda de música, crianças e padres, avós que, na ocasião, representavam a “sabedoria”; juízes representando a lei; o bondoso médico e diretor do hospital da cidade – Dr. Milmales, simbolizando a ciência e, por fim, os representantes da literatura: os Professores. Os sujeitos de pesquisa deste estudo, em analogia à cena, representaram a literatura¹⁸ - a sexta arte. Que privilégio representar a arte das palavras. São esses, os jardineiros principais desta pesquisa. Sujeitos cheios de brilho nos olhos, doçura e verdade nas evocações, alegria e entusiasmo por onde cirandam. Sujeitos que movimentam as pessoas, dinamizam os espaços, festejam os dias letivos.

O livro de Druon menciona a palavra professor dez vezes. No capítulo 4, quando Tistu completa os oito anos, sua mãe percebe que a criança precisava estudar, pois “era necessário confiar Tistu a um professor de verdade” (p. 15). Mas, o que parecia solução, causou à família grandes problemas, pois Tistu não se adaptava bem no contexto escolar.

Todo mundo esperava que um menino tão bem vestido, com pais tão belos e ricos, e que sabia dividir e esquartejar andorinhas, realizasse prodígios nas aulas. Mas que decepção! A escola produziu em Tistu um resultado imprevisível e lamentável. Quando começava o lento desfile das letras que caminham a passo pelo quadro-negro, (...) Tistu sentia uma coceira no olho esquerdo e logo caía no mais profundo sono. Não é que ele fosse burro ou preguiçoso, nem que estivesse cansado. Estava cheio da maior boa vontade. “Eu não quero dormir, eu não quero dormir”, repetia Tistu consigo mesmo (DRUON, 1989, p.16).

Nessa situação, acreditamos que a aula não despertava o interesse de Tistu pelos estudos. Por mais que ele apresentava interesse, sentia-se sonolento e desmotivado. Ao perceber tal comportamento, o professor gritou o nome do menino.

— Não foi de propósito, Professor — respondia Tistu, acordando num sobressalto.
— Isso não interessa. Repita o que acabo de dizer. — Seis empadas... divididas por duas andorinhas ...

¹⁸ Escolhemos o conceito baseado em Antônio Candido (2011, p. 176) que designa a literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chistes, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

— Zero! (DRUON, 1989, p.16).

Durante os dias na escola, Tistu havia recebido nota zero como estudante. No terceiro dia de aula, o pai dele recebeu uma carta do professor que dizia: "Prezado Senhor, o seu filho não é como todo mundo. Não é possível conservá-lo na escola" (p. 16). O desfecho denota que a escola desconsidera as habilidades cognitivas do menino. A afirmativa "não é como todo mundo" causou um alvoroço na fábrica: Siá Amélia, Criado Carolo, os cavalos e, principalmente, os pais da criança não compreendiam o porquê de Tistu ser classificado dessa forma. Devido à situação, os pais dele conversavam em busca de uma solução, que parecia não existir. Mas, de repente, o Sr. Papai disse:

— É muito simples — declarou ele. — Achei a solução. Tistu não aprende nada na escola? Pois bem, não vai mais pisar em escola alguma! Se os livros o fazem dormir, fora com os livros! Vamos experimentar com ele um novo sistema de educação, já que não é como todo mundo! Ele aprenderá as coisas que deve saber, olhando-as com os próprios olhos. Ensinar-lhe-ão, no local, a conhecer as pedras, o jardim, os campos; explicar-lhe-ão como funciona a cidade, a fábrica, e tudo que puder ajudá-lo a tornar-se gente grande. A vida, afinal, é a melhor escola que existe. Vamos ver o resultado! (DRUON, 1989, p.19).

Um novo sistema de educação foi a saída para o problema apresentado no livro. O ambiente escolar desprezou seu filho, mas seu pai acreditava no potencial daquele menino. Por isso, ele escolheu um novo sistema, que privilegiasse os saberes advindos da sua própria percepção, ou seja, "com os próprios olhos", apreendido pelas experiências, pelas situações práticas, sejam oriundos da natureza, da relação com o outro ou da própria vida.

Ressaltamos as concepções de Antunes (2000) que corrobora para a complexidade da palavra humanização¹⁹ retratada como um conjunto que compreende a reflexão, o saber, a boa relação com os pares, as emoções, a beleza, o humor, os problemas do mundo e da vida. Comparada com a situação descrita no livro, vemos que o pai do garoto confiou aos cuidados do menino ao jardineiro Bigode. Uma pessoa de total confiança que demonstrava segurança em ressignificar a aprendizagem de Tistu por ser um bom desempenho profissional e uma pessoa de boa conduta.

Em analogia às considerações de Antunes e ao jardineiro Bigode, destacamos aqui a figura dos Alfabetizadores, como pessoas que representam a arte, a palavra, a cultura, o saber, dotadas de conhecimento e habilidades que acreditamos possuir. São eles que, diariamente, confiamos os cuidados intelectuais dos nossos filhos. Eis aqui os participantes desse estudo:

¹⁹ Para Antunes (2010), a humanização significa refletir sobre os diversos problemas, dificuldades e anseios que surgem no momento em que o educador desenvolve sua prática profissional.

alfabetizadores identificados como árvores que, possuidores de vitalidade e força, nas mais diferentes culturas, representam a vida.

Salientamos que a escolha dos nomes está atrelada à temática do livro *O Menino do Dedo Verde* e, sobretudo, com a finalidade de fim de garantir o anonimato dos sujeitos de pesquisa. Assim, neste estudo, optamos pelas árvores do Cerrado na identificação desses sujeitos: Ipê, Paineira, Bauínia, Quaresmeira, Flamboyant, Pequi, Cambuí, Cássia, Sibipiruna, Gomeira e Manacá.

Inicialmente, recebemos 15 inscritos no curso de extensão proposto. Desses, três não concluíram a maioria das atividades e duas participantes desistiram do curso. Tivemos, ao final, 11 participantes que realizaram as atividades propostas. O quadro 16 descreve a identificação do nome da planta em referência ao sujeito de pesquisa, o tempo de serviço como Professor, se atua em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização e, em caso dos que atuam na SEDF, em qual CRE está lotado.

Quadro 16 – Informações dos sujeitos de pesquisa

Árvores para identificação	Tempo de serviço como Professor	Nível de formação	Atua em turmas do BIA	Atuou em anos anteriores	Vínculo na SEEDF	Coordenação Regional de Ensino – CRE de atuação
Ipê	25 anos	Pós-graduado	Sim	Sim	Efetivo	Ceilândia
Paineira	4 anos	Pós-graduado	Sim	Sim	Efetivo	Ceilândia
Bauínia	4 anos	Graduanda	Sim	Não	Nenhum	Nenhuma
Quaresmeira	17 anos	Pós-graduado	Sim	Sim	Efetivo	Ceilândia
Flamboyant	10 anos	Pós-graduado	Sim	Não	Efetivo	Ceilândia
Pequi	5 anos	Pós-graduado	Não	Sim	Efetivo	Gama
Cambuí	8 anos	Pós-graduado	Sim	Sim	Efetivo	Ceilândia
Cássia	10 anos	Pós-graduado	Não	Sim	Efetivo	Taguatinga
Sibipiruna	0	Doutoranda	Não	Não	Nenhum	Nenhum

Gomeira	17 anos	Pós-graduado	Sim	Sim	Nenhum	Nenhum
Manacá	20 anos	Mestranda	Não	Não	Efetivo	Guará

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Em posse às informações dos cursistas, conforme apresentado no Quadro 16, decidimos fazer um recorte para a composição das categorias e análises, concentrando o estudo nos participantes que:

- Atuam em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) ou atuaram em anos anteriores;
- Possuem algum vínculo com a Secretaria de Educação do Distrito Federal;

O recorte para a pesquisa foi de suma importância para a composição da triangulação de dados, visto que os participantes que estão atuando ou já atuarem em turmas do BIA contribuíram melhor neste estudo devido às experiências de atuação com o público-alvo em fase de alfabetização, considerando as peculiaridades do ensino e aprendizagem em busca da apropriação da leitura e escrita. Subentendemos que os sujeitos escolhidos de acordo com o perfil citado já tiveram em algum momento da carreira profissional o contato com os principais documentos norteadores da SEDF: Currículo em Movimento, BNCC, Diretrizes de Formação etc.

Assim, o recorte contempla 8 participantes: Ipê, Paineira, Quaresmeira, Flamboyant, Pequi, Cambuí, Cássia e Manacá. A partir das informações iniciais dos inscritos, conforme Apêndice 2, e do recorte apresentado, destacamos os seguintes dados:

- Todos os participantes exercem a função atual de regente;
- Os 8 participantes atuam em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) ou já atuaram em algum momento da carreira profissional;
- Todos os participantes possuem vínculo de caráter efetivo com a SEDF;
- 5 docentes atuam na CRE de Ceilândia, 1 na CRE de Taguatinga, 1 na CRE do Gama e 1 na CRE do Guará;
- Os participantes do curso são do sexo feminino;
- A idade das participantes está entre 33 anos e 47 anos.
- 7 dos participantes do curso possuem o nível de formação Pós-graduação e 1 participante com o nível de formação mestrando.

Apresentamos na próxima seção, a primeira atividade realizada pelos sujeitos de pesquisa que proporcionou a narrativas desses sujeitos, representadas por diferentes histórias que descrevem os momentos fundamentais que contribuíram na construção de cada profissional. Segue a seção “Tabuleta em letras douradas: o memorial”.

5.5 Tabuleta em letras douradas: O memorial

As histórias nunca param onde a gente imagina.

(DRUON, 1989, p. 29)

Histórias. As narrativas que descrevem as pessoas, as memórias dos momentos importantes. As leituras feitas durante todo o percurso profissional, aliado ao pessoal. Os escritos que envolvem poesia, trechos de livros, referência a escritores célebres. Uma tecelagem produzida por cada árvore: histórias cheias de vida.

Reportamo-nos a Ribeiro (2013 p.15) que evidencia as dimensões pessoal e profissional entrelaçadas nas narrativas dos professores que, ao contar suas histórias, podem “descobrir se o que são ou o que pensam ser, sendo professores, tem a ver com suas experiências como alunos”.

Os registros dessa atividade foram fundamentais para, em conjunto com outros elementos, responder o objetivo do estudo que apontar as contribuições das representações sociais de alfabetizadores considerando o saber profissional no contexto de formação e os impactos da pandemia de Covid-19.

O primeiro encontro aconteceu em ambiente virtual via plataforma *Google Meet*. Nessa ocasião, solicitamos uma breve apresentação dos sujeitos de pesquisa, em seguida, explicamos acerca da participação na pesquisa, do cronograma do curso, dos objetivos pretendidos, das atividades propostas e da assinatura dos documentos TCLE (Apêndice 1) e informações pessoais e profissionais (Apêndice 2) e também da certificação. Inicialmente, provocamos o debate sobre a temática da formação a partir do vídeo motivacional pequeno raio de esperança²⁰.

Enfatizamos que as atividades realizadas pelos participantes seriam importantes para a composição da coleta de dados, portanto, enfatizamos que tínhamos como objetivo propiciar reflexões proveitosas acerca da formação continuada, estabelecidas entre o livro literário – O Menino do Dedo Verde e a Teoria das Representações Sociais.

Os sujeitos de pesquisa demonstraram interesse na temática do curso, relatando um certo

²⁰ Segue link do curta metragem: <https://www.youtube.com/watch?v=XcAyzil-yIE&t=1s>

entusiasmo e motivação para apresentar suas percepções, discutir os desafios, pensar em soluções e, em conjunto, partilhar as diversas situações problemáticas que vivenciam durante a atuação profissional, no contexto de pandemia de Covid-19.

O Memorial descritivo compõe as descrições das experiências vivenciadas por cada participante do curso, considerando os aspectos individuais, familiares, sociais, etc. que impactaram suas trajetórias acadêmicas e que foram fundamentais nas suas escolhas profissionais. Os sujeitos descreveram suas narrativas evidenciando o caráter simbólico de suas representações, evidenciando que “a palavra é um símbolo e como símbolo representa, então, podemos inferir que a expressão do símbolo criou uma realidade” (RIBEIRO, 2013, p.30).

Apresentamos na próxima seção, outra atividade realizada pelos sujeitos de pesquisa que proporcionou registros considerados relevantes no contexto de formação continuada. Segue a seção: Uma coisa extraordinária: momentos de formação profissional.

5.6 Uma coisa extraordinária: momentos de formação profissional

Descobri uma coisa extraordinária — disse Tistu em voz baixa. — As flores não deixam o mal ir adiante.

(DRUON, 1989, p. 32)

Assim como o menino Tistu, cada descoberta pode causar alegria, empolgação, movimento e celebração. Em analogia ao livro, referimos ao momento em que Tistu descobre algo extraordinário: as flores param a ação do mal. Neste estudo, ele pode ser representado pelos momentos turbulentos que vivemos durante o contexto pandêmico. Mas as flores surgiram, lentamente, a cada vez que o docente conectava seu saber com o do outro, a cada indicação de leitura, a cada relato dos colegas. Assim, optamos por resgatar momentos na formação continuada que remetem a boas vivências e práticas formativas, escolhido pelo próprio participante, na perspectiva da formação em analogia à escada, “que continuava a crescer. Fotografaram-na para os jornais em cores” (DRUON, 1989, p. 65).

Esta atividade foi aplicada durante a Unidade 4, conforme o quadro 15. Solicitamos aos professores que enviassem uma fotografia que evidenciava um momento de formação profissional, considerado relevante na sua trajetória profissional. Além da fotografia, pedimos que registrassem uma frase expressiva ou comentário que sintetizava tal experiência. Os dados coletados entrelaçados às demais estratégias do curso subsidiaram as respostas do objetivo

específico: apontar as contribuições das representações sociais de alfabetizadores considerando o saber profissional no contexto de formação e os impactos da pandemia de Covid-19.

A atividade foi fundamental para conseguirmos ver a percepção dos professores em relação à diversidade de espaços que eles consideram como ambientes de formação. Além disso, vimos também que as fotografias demonstram momentos de alegria, partilha com os colegas de profissão, interação com os estudantes, reuniões coletivas, apresentações de trabalho acadêmico e formações via plataformas *on-line*, etc.

Figura 15 - Momentos importantes de formação profissional



Fonte: Imagem organizada pela pesquisadora a partir das fotografias enviadas pelos participantes, 2022.

As imagens representam momentos marcantes na trajetória de cada nesse percurso de formação que cada participante escolheu por um motivo em específico. As fotografias foram anexadas com frases e pequenos textos sobre a representação daquele momento para o sujeito. Nas frases, veremos que os docentes consideram o seu saber profissional fundamental e necessário nas práticas de formação, priorizando o reconhecimento e a valorização da sua atuação como profissional. Na próxima seção constam algumas das frases analisadas. E junto a elas, as atividades que serviram de base para coleta dos dados. Segue a próxima seção: A colheita: análise dos dados.

5.7 A colheita: análise dos dados

Quando os moradores da Casa-que-Brilha saíram aquela manhã a chamar Tistu por todos os cantos, viram no meio do prado dois chinelinhos e uma frase escrita em belas letras douradas: TISTU ERA UM ANJO!

(DRUON, 1989, p. 68)

Apresentamos nesta seção os dados coletados a partir das atividades desenvolvidas durante o curso de extensão a fim de responder o seguinte objetivo específico: apontar as contribuições das representações sociais de alfabetizadores considerando o saber profissional no contexto de formação e os impactos da pandemia de Covid-19. A análise foi feita a partir das narrativas, palavras-chave e frases descritas nas seguintes atividades (a) Nuvem de palavras, (b) Memorial Descritivo, (c) Registro de fotografia com frase para representação simbólica ocorrida no contexto de formação continuada e (d) Narrativas registradas por escrito, vivenciadas durante a pandemia de Covid-19.

Destacamos que a análise dos dados compreende uma importante etapa durante a pesquisa, pois exige rigor intelectual do pesquisador e “sistematização e coerência do esquema escolhido” (LUDKE e ANDRÉ, 2020, p. 51). Para essa sistematização, agrupamos os registros em categorias e subcategorias que constituem a formação continuada conforme os pressupostos teóricos que deram suporte para compreender a temática.

Dessa forma, optamos por definir Categoria 1 – Trabalho, composta pelas Subcategorias 1.1 Teoria e prática reflexiva e 1.2 Colegialidade; Categoria 2: Contexto situacional, composta pelas Subcategorias: 2.1 - Desafios e 2.2 – Oportunidades, Categoria 3 – Espaços de formação, conforme os quadros 17, 18 e 19 e a Categoria 4 – O saber profissional (figura 16).

Quadro 17 – Categoria 1 – Trabalho; Subcategorias - 1.1 Teoria e prática reflexiva e 1.2 Colegialidade

Participantes	Teoria e prática reflexiva na formação	Colegialidade
Cássia	Crescimento pessoal e profissional; Cursos de aperfeiçoamento; Transformação.	Envolvimento; Respeito pelo próximo; Engajamento dos atores
Paineira	Medo e insegurança; Apoio; Oportunidade.	União; Trocas de ideias; Relações interpessoais.
Quaresmeira	Crescimento pessoal e profissional; Aperfeiçoamento; Conhecer novas práticas.	Aperfeiçoando; Atividades diferentes; Desenvolvimento escolar satisfatório.
Cambuí	Renovar conhecimentos; Aprendizados; Prática;	Essencial; Conhecimento amplo e diversificado;

Ipê	Estrada; Diversidade; Desafios.	Educação na diversidade.
Manacá	Experiências; Saberes; Novos desafios.	Compartilhar; Professora; Pesquisadora.
Flamboyant	Novos caminhos; Anseio por novas descobertas; Lindo caminho.	Quebra de paradigmas; Oportunidade; Crescer e dar asas.
Pequizeiro	Não registrou a atividade	Colaborando sempre.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Quadro 18 – Categoria 2 – Contexto situacional; Subcategoria: 2.1 - Desafios e 2.2 Oportunidades

Participantes	Desafios	Oportunidades
Cássia	“Preocupação foi na forma em que eu alcançaria os meus estudantes”; “Era manter essas famílias envolvidas e motivadas”.	“Garantir um forte vínculo com a família dos educandos”.
Paineira	“Grande preocupação”; “Tivemos que nos adaptar tanto na nossa vida pessoal, como profissional”; “Foi uma surpresa e também um misto de sentimentos, angústia”.	“Já gostava muito de tecnologia, o que foi um facilitador”.
Quaresmeira	“Falta de eficácia das aulas <i>on-line</i> , especialmente para crianças mais novas”; “Absorção do conteúdo”.	“Manter essas famílias envolvidas”.
Cambuí	“Dificuldades dos atores do sistema de educação público com a prática”.	“Conhecer amplas ferramentas tecnológicas”; “Pude reconhecer os benefícios das tecnologias utilizadas na educação, pois facilitam (...) por abrir portas para novas conhecimentos”.
Ipê	“O primeiro impacto é se ver impotente com as dificuldades de atuar com uma nova realidade”.	“Se reinventar”.
Manacá	“A necessidade de apropriação rápida das Tecnologias da Informação e da Comunicação”; “Pouco acesso dos alunos a dados de internet e a equipamentos como tablets, celulares e computadores”; “Baixa participação”; “Acúmulo de tarefas por parte dos professores”.	“Possibilitaram o desenvolvimento de novas maneiras de organização do tempo e do espaço escolar com o auxílio das TIC”.
Flamboyant	“Estávamos tão acostumados ao contato físico”; “Dividir a responsabilidade na aprendizagem de cada aluno”.	“Nos obrigou a reiniciar. Criar algo completamente novo. Muito fora do que era confortável para todos”.
Pequizeiro	Não registrou.	Não registrou

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Quadro 19 – Categoria 3: Espaços de formação

Participantes	Espaço escolhido registrado na fotografia
Cássia	Residência: formação <i>on-line</i> .
Paineira	Escola: reunião coletiva.
Quaresmeira	Residência: formação <i>on-line</i> .
Cambuí	Residência: formação <i>on-line</i> .

Ipê	Escola: quadra de esporte.
Manacá	Universidade em outro país.
Flamboyant	Escola: sala de aula.
Pequizeiro	Escola: palco central.

Fonte: Elaborado com base na análise das fotografias, 2023.

Iniciamos essa análise a partir de Moscovici (2015, p. 216), que conceitua o verbo representar como “trazer presente as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa e uma nacionalidade e da integridade de um grupo”. Moscovici ressalta que podemos representar as ideias do senso comum, oriundas de um grupo, a partir de categorias e nomes, classificando suas percepções acerca do fenômeno estudado.

Nesse prisma, o senso comum serve de ponto pé inicial para reverberar as representações dos alfabetizadores, conforme postula Moscovici (2010) em relação à importância de grupos específicos comunicarem suas impressões, pois conforme os pressupostos teóricos descritos neste estudo, o senso comum é legítimo na Teoria das Representações Sociais a fim de promover mudanças no contexto dos participantes envolvidos. Tal acepção é destacada em Ribeiro (2013, p. 41) que considera o senso comum um elemento fundamental nos discursos, sendo o mais significativo, “pois se trata de um discurso que permeia todas as classes sociais, formando a chamada opinião pública”.

Em concordância, salientamos que as representações acontecem a partir da comunicação, pois é por meio dos discursos que as pessoas se orientam com vistas às mudanças e adaptações. Para tanto, postulamos a dupla função dos conceitos de representações sociais ancorados em Moscovici (1978, p. 11):

- 1) Estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo;
- 2) Possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos do seu mundo e da sua história individual e social.

Desta maneira, pontuamos alguns elementos fundamentais nos estudos da formação continuada: a) ordem – associada aqui como organização para situar o docente no ambiente de

formação; e b) comunicação – elemento primordial que interliga as percepções, crenças, condutas, valores de determinado grupo.

Assim, compreendemos a importância da comunicação das representações advindas por meio da interação social. A partir dessas relações, as representações podem gerar impacto no pensamento, causando movimentos, reflexões, influências e, portanto, gerando mudanças de perspectivas, conforme destaca Jodelet (2017, p. 25):

Falar de pensamento é também um modo de orientar o olhar para uma totalidade cujos elementos são indissociáveis e que só pode ser depurada, para sua compreensão, focando a atenção sobre um dos aspectos dos processos que esse pensamento engaja: interação, discurso, cognição etc.

Interligado a isso, pontuamos o “status simbólico”, postulado por Moscovici (2015) como um fenômeno das representações, que acontece imbricado nos vínculos, nas percepções das imagens, por meio das trocas e significados, através do que se diz e fala. Dessa forma, vemos que as interações são fundamentais para “a constituição de mentalidades ou crenças que influenciam os comportamentos” (p.217).

Nessa direção, destacamos que os conhecimentos do "senso comum" representados pelas percepções dos alfabetizadores em relação aos momentos de formação se sobressaem a importância das partilhas, troca de experiências e aprendizados advindos das interações produzidas nesses espaços de formação que propiciam o debate sobre as diferentes práticas, conforme podemos identificar na Categoria 1, Subcategoria 1.2 Colegialidade a partir das seguintes palavras: “Envolvimento”, “união; “trocas de ideias”, “relações interpessoais”, “compartilhar”; “colaborando sempre”.

Assim, constatando que os registros dos participantes do curso consideram suas singularidades como elementos fundamentais, posto que o trabalho coletivo também deve ser resgatado. Os registros apontam para a necessidade das representações construídas em conjunto, apesar dos diferentes desafios vivenciados no contexto da pandemia de Covid – 19.

Justificamos a subcategoria teoria e prática reflexiva considerando os elementos que serviram de suporte para identificarmos as representações dos alfabetizadores, enfatizando que as categorias e suas subdivisões estão interligadas, em constante transformações, dialogando com o recorte textual e com os pressupostos teóricos que embasam a temática da formação, conforme a escolha da pesquisadora.

Reportamo-nos a concepção de homem como um ser individual e coletivo baseada em Ribeiro (2000, p.111) ao afirmar que “o homem, parte integrante dessa sociedade, encontra seu

hábitat entre outros homens, seus semelhantes, que guardam em si a individualidade e a alteridade (...) cada um é um ser individual, (...) de um coletivo que se altera constantemente”.

Assim, entendemos a relação dos saberes profissionais e pessoais como elementos fundamentais nas etapas de formação continuada. Partindo dos registros dos sujeitos, expressos na categoria 1 – trabalho, composta pelas subcategorias 1.1 Teoria e prática reflexiva e 1.2 Colegialidade, descrevemos a análise:

- Em relação à Subcategoria 1.1 Teoria e prática reflexiva, os participantes pontuam que a teoria e a prática acontecem de forma interligadas ao desenvolvimento pessoal e profissional. É consenso entre os participantes que os aspectos pessoais estão imbricados na prática profissional. Dessa forma, compreendemos que atrelada aos aprendizados oriundos do desenvolvimento profissional, encontramos as expressões:
- Dois sujeitos de pesquisa associaram a palavra formação como sinônimo de “aperfeiçoamento” e “renovar conhecimentos”. Justificamos tal escolha porque demonstraram associar formação à atualização profissional, um conceito que perpetua ainda em muitas profissões.
- As expressões “oportunidade”, “novas práticas”, “aprendizados”, “experiências”, “saberes”, “novos desafios”, “novos caminhos”, “Anseio por novas descobertas” indicam que os docentes encontram motivação e entusiasmo na formação continuada, metaforicamente associada às palavras “estrada” e “caminho”. Assim, consideramos a formação como um elemento promissor na vida do alfabetizador, o que pode levá-lo e direção a novos caminhos.

A partir das escolhas dos participantes em relação a escolha de uma fotografia que registrasse um momento importante da formação continuada considerando o coletivo, ressaltamos as seguintes observações referentes às escolhas dos sujeitos de pesquisa:

- Ipê registrou um momento de brincadeira desenvolvida entre um aluno especial e um típico, sinalizando que foi uma prática aprendida em alguma formação continuada.
- Paineira escolheu um momento de reunião coletiva como oportunidade de aprendizado a partir das trocas com o seu grupo de trabalho, da mesma série.
- Quaresmeira e Cambuí registraram um momento de formação ocorrida *on-line*;
- Flamboyant optou pelo registro dos alunos, sob sua supervisão, participando do projeto Eleitor do futuro, em parceria com o TRE-DF;

- Pequizeiro registrou atuando no palco central da escola vestida de boneca, com a projeção das frases no slide: “Quem sou eu?” e “Como posso colaborar”;
- Cássia registrou o momento da leitura de um livro em arquivo PDF, indicado em alguma formação continuada;
- Manacá escolheu uma fotografia apresentando um trabalho em um Congresso internacional.

Ressaltamos a seguir as frases que consideramos pertinentes em relação aos momentos considerados importantes, descritas por 3 participantes:

Participante Ipê: “contribuir para uma educação na diversidade é o que me move”;
 Participante Paineira: “Nessa formação pude vivenciar como a união pode fortalecer e enriquecer o trabalho pedagógico”;
 Participante Cássia: “é necessário nunca esquecermos que somos seres biopsicossociais que de forma orgânica nos reconstruímos a cada dia”.

Constatamos que as narrativas das participantes demonstram que cada uma concentra o momento de formação continuada em uma temática ou dimensão. A participante Ipê concentra no tema diversidade, a Paineira focaliza nas palavras “união” e “trabalho pedagógico” e a participante Cássia evidencia sua narrativa na palavra “biopsicossociais”, enfatizando as diversas dimensões integradas – biológica, social, psicológico etc.

Em relação aos impactos do contexto pandêmico no desempenho de atividades profissionais, considerando os desafios e dificuldades vivenciados durante este contexto, que foi representou muitas instabilidades e mudanças repentinas, destacamos as seguintes narrativas:

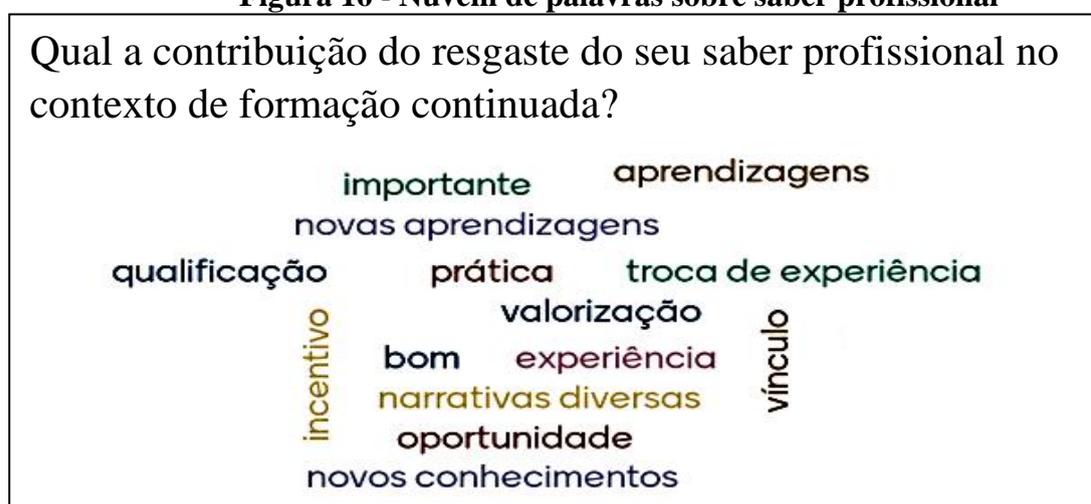
Participante Ipê: “se ver impotente com as dificuldades de atuar com uma nova realidade”;
 Participante Paineira: “inúmeros desafios, era algo desconhecido e que trazia grande preocupação”;
 Participante Quaresmeira: “falta de eficácia das aulas *on-line*”;
 Participante Flamboyant: “criar algo completamente novo. Muito fora do que era confortável para todos”;
 Participante Cássia: “grande desafio era manter essas famílias envolvidas”.

Certificamos que as narrativas acerca do contexto da pandemia de Covid-19 demonstram que os docentes atuantes em turmas de alfabetizaram evidenciam as muitas dificuldades para lidar com essa “nova realidade”, conforme descreve a participante Ipê. Podemos caracterizar o contexto como fenômeno até então “desconhecido”, de acordo com Paineira e, além disso, que tal situação desperta muitas preocupações no desenvolvimento das atribuições profissionais. Em consonância com a afirmativa, a participante Flamboyant enfatiza que os desafios advindos desse novo contexto por meio da frase “fora do que era confortável”,

mostrando-nos também que o novo pode despertar-nos para aprender coisas novas e, por fim, interligando uma das maiores queixas das alfabetizadores – as dificuldades de envolver as famílias no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

No que tange à análise da Categoria 4 – Saber profissional, reportamo-nos as palavras destacadas na Nuvem gerada a partir da questão: Qual a contribuição do resgaste do seu saber profissional no contexto de formação continuada? As palavras e/ou expressões registradas foram: a) novas aprendizagens, b) troca de experiência, c) prática, d) valorização, e) vínculo, f) narrativas diversas, g) oportunidade, h) novos conhecimentos, i) importante, j) incentivo, k) qualificação, l) experiência, m) bom, conforme ilustra a figura 16.

Figura 16 - Nuvem de palavras sobre saber profissional



Fonte: Gerada a partir das respostas dos participantes por meio do aplicativo Mentimeter, 2022.

A escolha dos participantes pelas palavras e expressões demonstram que o saber profissional é um aspecto promissor para “novas aprendizagens” e possíveis “oportunidades”. Evidenciamos a relação entre palavras e expressões das categorias 1 e 4, conforme podemos notar em: “troca de experiência”, “prática” e “vínculo”. Justificamos tais escolhas pela percepção de saber profissional a partir das possibilidades almeçadas advindas desse saber, como “integrar novos dados, novos fatos, novas sensibilidades, novos saberes”, conforme postulado por Ribeiro (2013, p. 75).

Em consonância ao saber profissional, vemos que as expressões e palavras destacadas pelos participantes corroboram para perspectiva do trabalho coletivo advindo de “trocas, debates, leituras, trabalhos em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

Nesse viés, a partir da análise da Categoria 4 acerca do saber profissional, defendemos a formação continuada numa perspectiva que considere o professor como sujeito de sua formação, que privilegie o seu saber profissional atrelado ao coletivo, isto é, os saberes individuais compartilhados em grupo, em diferentes espaços, corroborando com as considerações de Imbernón (2010, p. 25):

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação.

Nessa conjuntura, destacamos também que as expressões e palavras destacadas mostram a importância da formação em criar os meios e condições necessárias para que de fato o professor se sinta acolhido, valorizado, focado na partilha que ele irá oferecer e, em contrapartida, no que irá agregar à sua prática.

A análise dos instrumentos utilizados advindos da coleta de dados demonstra o que Jodelet (2001) postula acerca das representações sociais: a) sistemas de interpretação e b) fenômenos cognitivos. Neste trabalho, situamos os sistemas de representação a partir das afirmativas que os sujeitos de pesquisa evidenciaram nos registros, mostrando a indispensável relação com seus pares no contexto de formação, sendo este fator essencial para o alcance de possíveis transformações, tanto no desenvolvimento individual quanto no desenvolvimento profissional.

Em relação aos fenômenos cognitivos, destacamos que os participantes associaram as experiências individuais como parte de sua formação enquanto sujeito, representações oriundas de relações de convívio, de pensamentos, afetivas, entre o sujeito individual interligados a sua constituição de ser humano. A partir da coleta que gerou as análises de dados e divisão das categorias, em relação às questões de pesquisa interligadas aos objetivos específicos, a partir da Fenomenologia de Gaston Bachelard aplicada na análise do instrumento *Google Forms*, acerca da questão “De que forma as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir na formação continuada de professores?”, destacamos que:

- a) 95,2% são alfabetizadores;
- b) mais de 90% realizaram formações continuadas nos últimos 2 anos;
- c) 71,4% alegaram o uso das TIC no desenvolvimento dos cursos de formação;
- d) 76,2% alegam que o seu saber profissional foi valorizado;

- e) As maiores dificuldades compreendem o desafio em conteúdo estudado à utilização das TIC;
- f) A contribuição das TIC na formação continuada envolve muitos aspectos, como melhorias na comunicação entre os participantes, apoio às novas aprendizagens; atualização de métodos e técnicos, aumento de possibilidades de aprendizagens, incentivo no acesso de outras plataformas; flexibilidade em relação ao tempo e ao espaço;

Em relação a questão de pesquisa “De que maneira as Diretrizes de Formação Continuada da SEDF abordam o desenvolvimento profissional e às práticas de formação?”, constatamos que o documento enfatiza que:

- a) A formação baseia-se na autonomia dos profissionais, em conformidade (NÓVOA, 1992);
- b) Foco em práticas de questionamentos, focalizando-os no centro dos processos de mudanças e transformações em busca de uma sociedade mais justa e democrática, baseados em (DAY, 2001);
- c) Rupturas com formações ancoradas na racionalidade técnica, procurando a valorização de contexto em que o professor atua, o despertar da consciência, desenvolvimento de práticas reflexivas acerca da sua atuação como profissional; despertar de consciência crítica e ética, baseados em Garcia (1992);
- d) Busca de ações formativas emancipatórias. contextuais, organizativos e orientados para a mudança e que propõe uma tomada de consciência dos problemas da prática, ao questionar reflexão das causas e consequências da atuação profissional. Nesse sentido, defende-se uma perspectiva que favoreça o desenvolvimento profissional a partir da formação teórica e em direção a um saber crítico e a uma ação ética, pautados nos ideais de autonomia e emancipação, baseado em Antunes.
- e) A valorização profissional compreende aspectos relacionados à progressão na carreira, ao desenvolvimento do trabalho e “a atuação na carreira desse profissional na construção da práxis” (p.31)

Em relação a questão de pesquisa “Quais as contribuições das representações sociais de professores alfabetizadores na construção do saber profissional no contexto de formação continuada durante a pandemia de Covid-19? Pudemos contatar que:

- a) Os participantes tendem a enfatizar que o saber profissional é “importante”, pois possibilita “novas aprendizagens”, “trocas de experiências” e “vínculos” a partir de ações coletivas que abre “oportunidades”, a fim de melhorar nossa “prática” e incentivar ao desenvolvimento profissional.
- b) o saber profissional está atrelado a outras questões de formação como pudemos constar nas expressões: a) os espaços de formação, b) os impactos do contexto, c) as ideias do grupo e d) colaboração.
- c) Os participantes tendem a selecionar a palavra “espaço” como possibilidades de diferentes práticas de formação serem desenvolvidas.
- d) Em relação à teoria e prática, os profissionais interligam ambos os processos quanto ao “crescimento pessoal e profissional”. Alguns demonstram “Medo e insegurança” frente aos desafios no contexto de formação. E outros descrevem esses processos como oportunidade de “aprendizados”, “novos caminhos”, “novos desafios” e “anseio por novas descobertas”;
- e) Em relação ao trabalho coletivo e colaborativo que está explícito na subcategoria 1.2 pelo título Colegialidade, evidenciamos que os professores reforçaram a importância de pensar em conjunto, reverberado pelas palavras e expressões: “envolvimento”; “respeito pelo próximo”; “engajamento dos atores”, “união”; “Trocas de ideias”; “relações interpessoais”, “colaborando”, “compartilhar”. Dessa forma, reconhecemos que os participantes reconhecem a necessidade de formações que privilegiem o trabalho mútuo e o desenvolvimento da cultura colaborativa, que pode ser desenvolvida a partir da socialização de encontros no NAFAL para partilha de experiências desenvolvidas no contexto escolar.

Dessa forma, concordamos com Ribeiro (2013, p.83) acerca da afirmativa que corrobora para a confirmação dos dados analisados. A autora afirma que “somos elos, correntes, fluxos e teias de conhecimento entre humanos. Somos um fio tênue, e ao mesmo tempo forte, desse tecido, que, tecido coletivamente estabelece uma trama ímpar, uma cadeia (...). Assim, reportamo-nos ao livro literário que expressa o trabalho coletivo e a importância da colaboração no alcance de melhores resultados. Juntos, todos os moradores da cidade saíram à procura do menino: “Quando os moradores da Casa-que-Brilha saíram aquela manhã a chamar Tistu por todos os cantos, viram no meio do prado dois chinelinhos e uma frase escrita em belas letras douradas: TISTU ERA UM ANJO” (DRUON, 1989, p.68).

6 UM ANJO: CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Apresentamos aqui as considerações não finais, sendo essas uma ponte para futuras pesquisas que tenham como objeto de estudo as representações sociais de alfabetizadores acerca das formações continuadas. Evidenciamos que a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici, foi como “os arcos cor do céu” que nos conectou às diferentes percepções dos sujeitos de pesquisas, considerando os percursos pelos quais trilharam até chegarem no curso de extensão.

Nesse caminhar, as flores representaram as tecnologias, com suas doses diárias de inovação, transformação, diversidade, e por que não humanização? Uma flor transformou o dia daquela menina do livro, que, na ocasião, estava muito doente. Dar flores é uma demonstração de carinho e afeto. E a menina do livro viu na flor a representação da metamorfose, que se transforma a cada dia. Assim, podemos imbricar na relação educação e tecnologias doses de humanização e acalento, principalmente nos tempos atuais.

Dessa forma, percorremos pelas flores das tecnologias, que foram fundamentais na construção do estudo, pois, como fenômeno imbricado nas formações, as ferramentas tecnológicas nos aproximaram dos participantes, facilitando a comunicação entre pesquisador e os pesquisados, na busca em compreender como as TIC colaboram nos espaços de formação.

Constatamos diferentes percepções dos 21 participantes acerca da contribuição do fenômeno das TIC às formações. A Fenomenologia nos possibilitou olhar para o fenômeno a partir da imagem poética, postulada por Bachelard. Assim, com base nas escolhas dos participantes, a análise do questionário *Google Forms* nos mostrou que os 21 participantes tenderam a destacar três pontos fundamentais: as TIC facilitam a comunicação entre os pares e formadores, elas podem incentivar o professor na busca por novos saberes, possibilitar maiores aprendizagens, e, por fim, contribuir para flexibilizar as atividades em relação ao tempo e ao espaço.

Nesse estudo, pudemos constatar os impactos que a pandemia de Covid -19 causou no contexto da formação continuada foram grandes. Entretanto, imersos nos novos espaços de aprendizagem, em meio a símbolos, códigos, palavras, cores, hipermídia por todos os lados, os alfabetizadores tendem a afirmar que estão mais familiarizados com as ferramentas tecnológicas.

A partir das representações sociais dos alfabetizadores, analisamos os desafios e dificuldades enfrentados por eles, no contexto da pandemia de Covid-19 e ressaltamos que suas vivências pessoais foram consideradas como parte importante na escolha da profissão e no manejo dos

desafios advindos pelo contexto citado. Necessitamos compreender a profundidade das TRS explícitas nos atos de representação de cada participante. Conseguimos perceber que os participantes escolhem práticas pedagógicas baseadas nas crenças, valores dos quais acreditam e também na influência do grupo, a partir de narrativas que consideram como positivas.

Desse modo, o aspecto colaborativo é evidenciado nos ambientes de formação e, de certa forma, influenciam seus comportamentos profissionais, corroborando com a premissa de que os sujeitos não são objetos de um contexto, mas constroem conhecimento a partir de suas representações e, nessa via de mão dupla, recebem influência dos meios aos quais pertencem. Isso nos mostra uma forte proximidade entre as dimensões pessoais, culturais e sociais.

Assim, corroboramos com percepção dinâmica das representações, expressas neste trabalho, considerando que não finalizam aqui, mas que se situam em um contínuo que se mobiliza, pois são dinâmicas. Por isso, a pesquisa mostrou que é fundamental compreender o contexto histórico onde elas são apresentadas e, também, o contexto social, pois ambos são necessários nas representações sociais.

As novas formas de se comunicar por meio das telas fizeram eclodir muitos desafios e dificuldades, mas, em contrapartida, propiciou novos olhares para a formação profissional. Essa pesquisa possibilitou conhecer as representações sociais desses profissionais, dando-lhes o microfone para expandir suas vozes a partir das narrativas no conjunto dos diferentes instrumentos utilizados. As percepções, os interesses, os anseios, as angústias foram representados por esses alfabetizadores que, assim como as árvores, mostraram vigor, mesmo num contexto considerado delicado e difícil, expresso pelos próprios sujeitos. Em analogia ao livro, eles representam o menino Tistu que, com doses de ousadia e esperança, agiu de forma a transformar a sua realidade e a da cidade inteira.

Ficou claro que, para os alfabetizadores, a formação precisa resgatar o saber profissional de cada um, pois eles se veem como atores importantes na construção do conhecimento. Apesar de muitos enfatizarem que já realizaram diversos cursos na área de Alfabetização, vemos que ainda há lacunas a serem preenchidas, e que os sujeitos participantes acreditam em mudanças como oportunidades de novas aprendizagens.

A fim de responder o objetivo geral deste estudo que consiste em analisar as representações sociais de professores alfabetizadores acerca dos desafios e dificuldades enfrentados durante a pandemia de Covid-19, no contexto de formações continuadas permeadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com vistas a elaborar o regimento interno e anteprojeto para implementação do NAFAL, salientamos que as análises demonstram que a implementação do

Núcleo pode culminar em transformações significativas nas formações continuadas da SEDF, direcionada especificamente para o público de alfabetizadores, que necessita desse acolhimento e direcionamento para atuar com as heterogeneidades tão presentes salas de aulas.

A partir da triangulação de dados, concluímos que a formação é um processo que deve considerar as percepções dos atores, oferecer ações de formação em diferentes espaços, conhecer as peculiaridades da comunidade em que os alfabetizadores atuam, resgatar as percepções individuais e coletivas por meio das representações conjuntas e, somado a isso, agregar o saber construído no conjunto para expandir, também, o saber individual. Dessa forma, concordamos com Imbernón (2010, p. 94) quando pontua que “a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender”.

As máscaras, durante a pandemia da Covid-19, serviram para nos proteger do vírus assustador. Aqui não. Neste estudo, elas representaram as narrativas de cada alfabetizador que nos fizeram ampliar o olhar, pois “nem um só aparelho fora poupado pela misteriosa invasão! Surgiam plantas por todo lado, plantas teimosas, ativas, como que dotadas de vontade própria” (DRUON, 1989, p. 54). As máscaras, as plantas, o dedo verde, as flores e até os canhões. Esses elementos em conjunto contribuíram no estudo pelo jardim da formação continuada e nos possibilitaram a elaboração do anteprojeto e regimento interno do NAFAL. Com essa certeza, encerremos com a mesma frase de Rubem Alves: “Quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles”.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M. **Representação Social: uma genealogia do conceito**. Comum, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122 a 138, jul./dez. 2004.

ALEXANDRE, M. **As representações sociais como suporte científico para análises de públicos nas organizações**. Ed. n.º 0 - ano 1, Universidade Estadual de Londrina. Paraná: 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Revista Múltiplas Leituras. v.1, n.1, p.18-43, jan/jun 2008. Disponível em: <Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação - DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43> | Alves-Mazzotti | Múltiplas Leituras (metodista.br)>. Acesso em 01/05/2021

ALVES, R. **Alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus; Rubem Alves M.E., 2000.

ANDI Comunicação e Direitos, 2020. Disponível em: <Professores de áreas rurais do DF precisam se reinventar na pandemia>. Acesso em: 05/07/2023. Veículo Metrópoles-DF: Professores de áreas rurais do DF precisam se reinventar na pandemia.

BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. 1958.

BERNARDES, S. T. de A. **A poética na formação humana na perspectiva teórica de Gaston Bachelard**. UNIUBE. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 59-69, 2013. ISSN: 2237-8022. Disponível em: Bachelard Suely Abreu.pdf. Acesso em 18/02/2023

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros**. São Paulo: Loyola, 2002: 63-89.

BICUDO, M. A; ESPOSITO, V. H. C. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisas Qualitativos. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável**. – 2.ed. – Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANVA, 2023. Disponível em: <https://www.canva.com/design/DAFnhvwKRY0/cMISnnwOLy1511mW3ZeCQA/edit?utm_content=DAFnhvwKRY0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=s harebutton>. Acesso em 30/06/2023. **As plantas crescerão: curso de extensão**.

CONTE, E.; MARTINI, R. M. F. **As Tecnologias na Educação**: uma questão somente técnica? *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015. ISSN 2175-6236.

CRUZ, N. C. Z. de A. **A formação de professores para o uso das novas tecnologias**: estudo de caso do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE/CAPES. Universidade Regional de Blumenau: 2019. Dissertação disponível em: <A formação de professores para o uso de novas tecnologias: estudo de caso do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE/CAPES (ufrgs.br)>. Acesso em 15 de outubro de 2022.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Coleção Educar, n. 31, p. 213-230. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, 2022. Disponível em: <Origem da palavra JARDIM – Etimologia – Dicionário Etimológico>. Acesso em 01/04/2022.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

DRUON, M. **O menino do dedo verde**. 81ª Edição. Editora José Olímpio. Publicado por Le Livros. SBN 85-03-00137-3, 1989.

EBC BRASIL, 2020. Disponível em: <<https://tvbrasil.ebc.com.br/caminhos-da-reportagem/2020/10/professores-e-liceos-da-pandemia>>. Acesso em: 05/07/2023. Reportagem de Amanda Ciegliniski: Professores e a lição da pandemia.

FERRAZ, Obdália (org). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura/ Salvador: EDUFBA, 2019.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: Um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOLFETTI, J. B. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): **Formação continuada de professores em foco**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: 2021. Dissertação disponível em: <Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FOCO (ufms.br)> Acesso em 15 de agosto de 2022.

G1 GLOBO.com, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/04/15/educacao-a-distancia-em-tempos-de-pandemia-veja-relato-de-estudantes-e-professores-do-df.ghtml>>. Acesso em: 05/07/2023. Reportagem de Milena Castro: **Educação a distância em tempos de pandemia**; veja relato de estudantes e professores do DF.

GUSMÃO, N. M. M. **Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores**. *Revista Antropológicas*. Ano 20, 27(1):45-71, 2016

HAGUETTE. T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNANDEZ, Sampieri. **Metodología de la Investigación** (sexta edición). México D.F.: 2014. Disponível em: <Sampieri.indd (b2w.io)>. Acesso em 12/04/2022.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTAGRAM, 2020. Subsecretaria de Formação: **Perfil da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/eapedf/?hl=pt>>. Acesso em 05/06/2023.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 31- 61.

JODELET, D. **O Movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. Fundação Carlos Chagas, PUCPRESS, Curitiba, 2017.

JÚNIOR, A. P. de C., & Silva, E. V. da. **Formação continuada de professores alfabetizadores no contexto da cibercultura: Contribuições à utilização de TIC na sala de aula**. *Brazilian Journals Publicações de Periódicos*, Vol. 5 No. 10. São José dos Pinhais, Paraná: 2019. Disponível em: <Formação continuada de professores alfabetizadores no contexto da cibercultura: Contribuições à utilização de TIC na sala de aula / Continuing training of literacy teacher in the context of cyberculture: Contributions to ict use in the classroom | Brazilian Journal of Development (brazilianjournals.com.br)>. Acesso em 02 de novembro de 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas/SP: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTINS, S. R. G. **Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São Luís – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento**. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): 2021. Dissertação disponível em: <Silvana_Dissertação-revisada_final-1-1-PPGP.pdf (caedufjf.net)>. Acesso em 30 de julho de 2022.

MONTEIRO, S. B. **Epistemologia da Prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 111-126.

MONTEIRO, R. L. de S. G; SANTOS, D. S. **A utilização da ferramenta Google Forms como instrumento de avaliação do ensino na Escola Superior de Guerra**. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (on-line)*. Rio de Janeiro: v.4, n.2, 2019. E-ISSN 2596-058X

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5º ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404 p.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social** (7. ed.). Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. 2º Reimpressão. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções** (Ensaio). Educação Por Escrito, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul.-dez. 2014
- NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. **Os Professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. **Relação Escola-Sociedade: Novas Respostas para um velho problema**. In: SERBINO et al (Org.). Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998. p. 19-39.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, 1999. p 13-34.
- NÓVOA, A. **Professor pesquisador reflexivo**. Disponível em: <https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf>. Acesso em 05/05/2023.
- NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 12/01/22.
- NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educacion. Madrid: 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em 07/04/2021.
- NÓVOA, A. **Cinco pontos para qualificar a formação docente**. Disponível em: <5 pontos para qualificar a formação docente, segundo António Nóvoa - Centro de Referências em Educação Integral (educacaointegral.org.br)>. Em entrevista realizada por Ana Luiza Basílio, publicado no dia 29/07/2016.
- NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402>. Acesso em: 22 Nov. 2022.

NOVIKOFF, Cristina (org). **Teoria das representações sociais: caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores.** São Paulo: Editora Pontocom, 2016. SBN: 978-85-66048-62-9

PONTE, J. P. d. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?** Revista Iberoamericana de Educación, 24, 63-90, ano 2000.

PRETTO, N.; PINTO, C. d. C. **Tecnologias e novas educações.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 19-30, Apr. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100003>. Acesso em: 02 de Agosto de 2021.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996.

RIBEIRO, O. M. **Por que investir em pesquisa qualitativa?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 81, n. 197, p. 109-115, maio 2000.

RIBEIRO, O. M. **Na teia de Penélope: Metáforas na educação.** Coleção: Educação & Linguagem. 2. Ed. vol 4. Campinas, SP: Pontes, 2013.

RIBEIRO, O. M. **A construção da leitura: do projeto à construção da sala de aula.** 1. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2023.

SACRISTAN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1991. 63-92

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. de. **O olhar complexo sobre a formação continuada de professores.** Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e72722, 2021.

SOUSA, C.P, VILLAS BÔAS, L.P.S. & NOVAES, A.O. **Contribuições dos estudos de representações sociais para a compreensão do trabalho docente.** In E-book: Teoria das Representações Sociais – 50 anos. 2. Ed. Brasília: Technnopolitik, 2014.

SciELO. Brasil. Disponível em:<<https://www.scielo.br/>>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VALENTE, P. B. N. **Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020. Dissertação disponível em: < REPOSITORIO PUCSP: Apontamentos para uma formação a partir das necessidades formativas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santo André> Acesso em 01 de setembro de 2022.

SAWAIA, B. B. **Representação e ideologia** – o encontro desfetichizador. In: SPINKY, Mary Jane P. (org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 3ª reimp.da 1ª ed. de 1993. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73-84

APÊNDICE 1



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "Da caneta ao cursor: representações sociais de alfabetizadores acerca das formações continuadas baseadas nas TIC". Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna do Mestrado Profissional Tayse Castelo Ribeiro, orientada pela professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro - Aya. O objetivo geral deste estudo visa "Analisar as representações sociais de professores alfabetizadores acerca dos desafios e dificuldades enfrentados durante a pandemia de Covid-19, no contexto de formações continuadas permeadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com vistas à elaboração do regimento interno e anteprojeto para implementação do NAFAL – Núcleo de Apoio à Formação dos Alfabetizadores". Logo abaixo há a pergunta se aceita participar desta pesquisa. Em caso afirmativo o pesquisado cederá os direitos ao pesquisador para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de participar. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Ormezinda Maria Ribeiro - Aya <aya.ribeiro@yahoo.com.br>

Tayse Castelo Ribeiro <taysecastelo@gmail.com>

- Concordo em participar dessa pesquisa.**
- Não concordo em participar dessa pesquisa.**

Assinatura _____

CPF _____

Agradecemos sua colaboração.

Brasília-DF, 28 de agosto de 2022.

APÊNDICE 2



Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP)

Faculdade de Educação (FE)

IDENTIFICAÇÃO DOS PESQUISADOS PARA INSCRIÇÃO NO CURSO DE EXTENSÃO

Tema da Pesquisa: “Da caneta ao cursor: representações sociais de alfabetizadores acerca das formações continuadas baseadas nas TIC”.

Finalidade da Pesquisa:

Analisar as representações sociais de professores alfabetizadores acerca dos desafios e dificuldades enfrentados durante a pandemia de Covid-19, no contexto de formações continuadas permeadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com vistas a elaborar o regimento interno e anteprojeto para implementação do NAFAL– Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores.

Mestranda: Tayse Castelo Ribeiro

Orientadora: Ormezinda Maria Ribeiro - Aya

I – IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome completo: _____ 2. Idade: _____
3. Sexo: () M () F () Não deseja informar () Outro

II - FORMAÇÃO:

4. () Pós – graduação () Mestrando () Conclusão do Mestrado () Doutorando ()
Estudante do Doutorado

III – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:

5. Vínculo na SEEDF? () Sim () Não CRE
6. CRE de atuação:
7. Função atual: _____
8. Atua em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização? () Sim () Não
9. Já atuou em turmas do BIA nos anos anteriores? () Sim () Não
10. Vínculo como: () Professor efetivo () Professor em contrato temporário
11. Quanto tempo de atuação como Professor? _____

APÊNDICE 3

É com você, Alfabetizador!

O formulário abaixo é destinado a professores que atuam, no ano letivo de 2022, em turmas de Alfabetização, e coordenadores do BIA, no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF. Este formulário refere-se à análise de dados da pesquisa da mestranda Tayse Castelo Ribeiro, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional da Universidade de Brasília (PPGE - MP) da Universidade de Brasília - UnB, e orientadora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (Professora da UnB). A pesquisa tem como objetivo conhecer as representações sociais de professoresalfabetizadores sobre os desafios enfrentados em relação à utilização e articulação dasTecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) no contexto de formação continuada. Tais dados contribuirão para estabelecer as diretrizes a implementação de um Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores – NAFAL, com vistas à capacitação de profissionais da rede que atuam em turmas do BIA.

** Indica uma pergunta obrigatória*

"O mais importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, mas que elas vão sempre mudando" Guimarães Rosa

1) Atualmente você atua no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal como? *

- Marcar apenas uma.
- () Professor do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA;
 - () Coordenador Pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA;

2) Nos dois últimos anos, você realizou alguma formação continuada ofertada pela EAPE? * Marcar apenas uma.

- () Sim
- () Não

3) As formações continuadas ofertadas envolveram à utilização das TIC? *

- Marcar apenas uma.
- () Sim
 - () Não
 - () Em partes

4) Nas últimas formações que você realizou, o seu saber profissional foi valorizado? *

- Marcar apenas uma.
- () Sim
 - () Não
 - () Em partes

5) Quais as principais dificuldades que você vivenciou em relação às formações continuadas permeadas pelas TIC? * Marque todas que se aplicam.

- () Dificuldade de acesso;
- () Falta de assistência para sanar as dúvidas em relação aos conteúdos;

- Dificuldades em relação à realização das atividades do curso;
- Inabilidade com as ferramentas digitais;
- Dificuldade de relacionar o conteúdo e sua aplicabilidade; Outros.
- Outro: _____

6) De que forma as TIC podem contribuir com as formações continuadas? *

7) Alfabetizador e/ou Coordenador, marque as 2 alternativas que devem ser consideradas prioridade em relação às formações continuadas. Elas devem: *

- Marque todas que se aplicam.
- Resgatar a compreensão dos Documentos Norteadores, como a BNCC, LDB etc.
- Valorizar a prática pedagógica e o saber profissional de cada alfabetizador;
- Incentivar a participação da comunidade escolar;
- Ter parcerias com as Universidades públicas;
- Promover debates, palestras e discussões de alfabetizadores, gestores e pais/responsáveis;

8) O que não pode faltar nos espaços de formação continuada? *

Google Formulários

APÊNDICE 4

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

- Esta atividade refere-se à UNIDADE 3 do curso de extensão "DA CANETA AO CURSOR: FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES PARA OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO".

Nome Completo: *

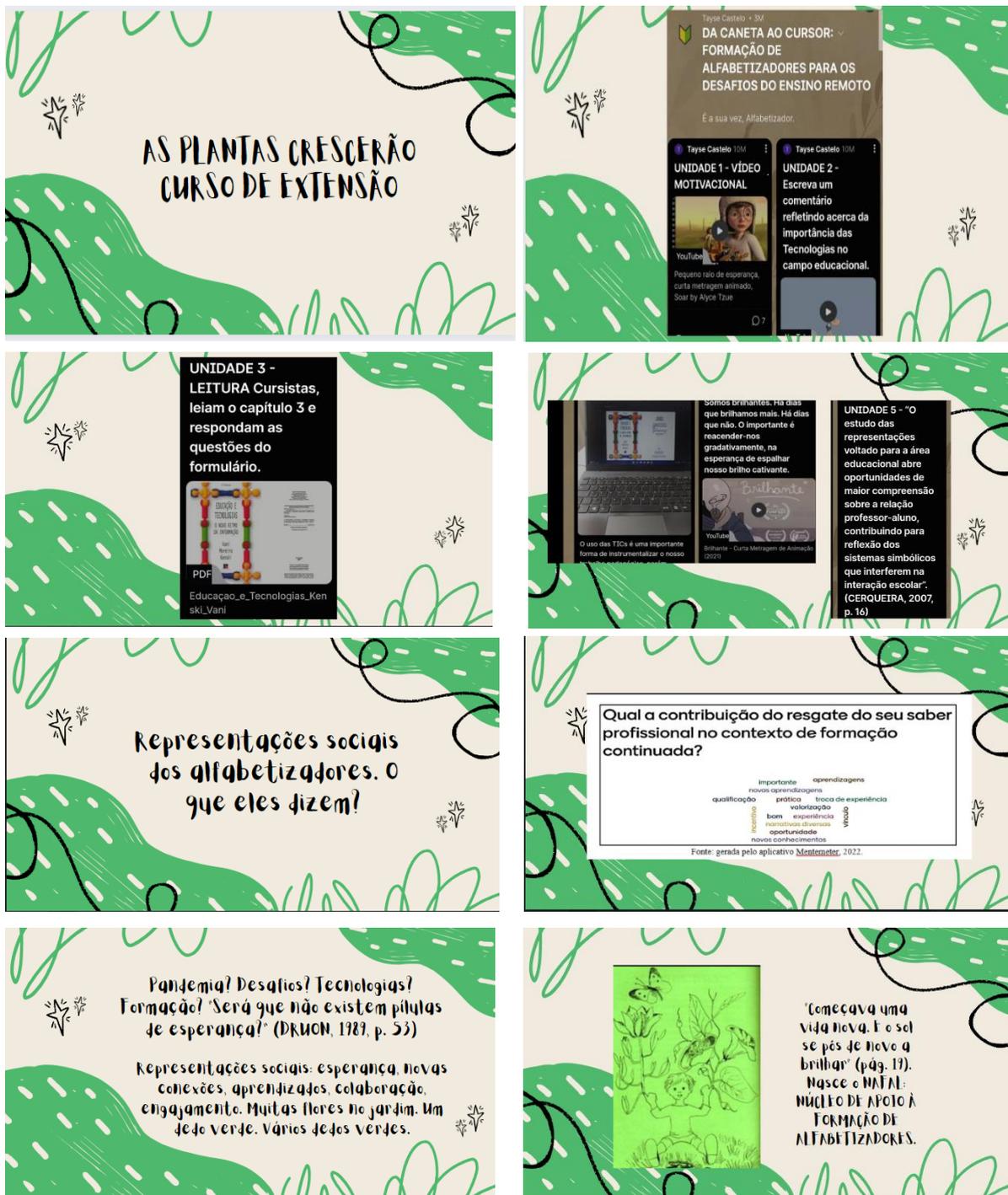
Sua resposta

1) Kenski (2012, p. 43) afirma que "a simples divulgação de um produto novo pelos meios publicitários não mostra como o usuário deve fazer para utilizar plenamente seus recursos". Para a autora, "é preciso buscar informações, realizar cursos, pedir ajuda aos mais experientes, enfim, utilizar os mais diferentes meios para aprender a se relacionar com a inovação" (p.44). A partir dessa afirmativa, descreva de que forma a equipe escolar pode contribuir com o professor alfabetizador para disseminar conhecimento em relação às novas tecnologias? * Sua resposta

2) Kenski (2012) discorre que as tecnologias mais utilizadas em educação ainda não provocam mudança significativas em relação à forma ministrada dos conteúdos, dos cursos e conseqüentemente, do professor, pois as TIC ainda são tratadas como recursos didáticos. Quais as mudanças que você sugere para potencializar o uso das TIC? * Sua resposta

APÊNDICE 5

PRINTS DO VÍDEO SOBRE MOMENTOS IMPORTANTES DO CURSO



APÊNDICE 6 – PROJETO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

ANTEPROJETO DE CRIAÇÃO DE UM NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES - NAFAL

Elaboração: Tayse Castelo Ribeiro

Orientação: Profa Dra Ormezinda Maria Ribeiro

Brasília – DF

Julho de 2023

SUMÁRIO

1 IDENTIFICAÇÃO	151
1.1 Instituição	151
1.2 Unidade Responsável	151
1.3 Projeto	151
1.4 Período de Implantação	151
1.5 Endereço da Instituição	151
1.6 A quem se destina.....	151
2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	151
2.1 Justificativa.....	151
2.2 Finalidade do Projeto.....	154
2.3 Objetivos	154
2.4 Ações	155
2.5 Propostas para discussão	155
3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO	156
3.1. Implantação.....	156
3.2. Recursos Humanos.....	156
3.3 Estrutura Física	156
4. AVALIAÇÃO E METODOLOGIA.....	156
4.1 Avaliação.....	156
4.2 Metodologia.....	157
REFERÊNCIAS.....	158

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Instituição:

Escola de Aperfeiçoamento aos Profissionais de Educação - EAPE

1.2 Unidade Responsável:

Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF

1.3 Projeto:

Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores - NAFAL

1.4 Período de Implantação:

Plano estratégico 2024/2025

1.5 Endereço da Instituição

SGAS I St. de Grandes Áreas Sul 907 - Asa Sul, Brasília – DF

1.6 A quem se destina

A servidores que atuam em turmas regentes e coordenação pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal -SEDF

2. JUSTIFICATIVA

2.1 Justificativa

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 206 estabelece alguns princípios acerca do ensino. Destacamos aqui os inciso II, III E VII que preconizam “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e “garantia de padrão de qualidade”. Ressaltamos que os princípios citados estão interligados à formação docente, que se inicia no ingresso do curso de graduação e ao longo de toda a carreira.

Para tanto, enfatizamos a importância da formação continuada durante o exercício da profissão, pois os tempos mudam, os contextos sociais também e,

consequentemente, as metodologias e estratégias de ensino sentem essas transformações que, muitas vezes, impactam o perfil de aluno também. Ou seja, mudanças, adaptações, os documentos e tantas outras situações impactam na vida de um professor durante seus 25 a 30 anos de profissão. Por isso, é necessário que este profissional esteja capacitado para lidar com os desafios advindos da profissão.

Em consonância com a Constituição, o artigo 62 da LDB determina que Estados, União e Municípios brasileiros promovam “a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Em diálogo com a LDB, a meta 16 do Plano Nacional de Educação – PNE, por meio da lei nº 13.005/2014, em seu artigo 7º estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração”. Além disso, o PNE acrescenta que, até 2024, metade dos professores da educação básica precisa ter nível de pós-graduação. Acrescenta ainda que União, Estados e Municípios devem promover formação continuada na área de atuação dos profissionais, “considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

A resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 dispõe acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). No Art. 5, o documento expressa o arcabouço teórico dialogando com a LDB, BNCC e Constituição Federal de 1988. Destacamos os seguintes aspectos incisos:

(...)

II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas – para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente;

III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;

IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com:

- a) o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (...)
- b) o Estatuto da Criança e do Adolescente (...)
- c) as diretrizes do Plano Nacional de Educação; e
- d) a Base Nacional Comum Curricular em vigência.

VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento.

VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais, assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explicita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal.

Assim, compreendemos que as Diretrizes discorrem acerca da formação continuada com destaque ao comprometimento nas três instâncias: a nível macro (instituições/órgãos de Educação nacionais), meso (secretarias estaduais e municipais) e micro (contexto escolar). Vemos que as 3 instâncias se comprometem em garantir uma educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros.

Sabemos que para manter a qualidade no ensino, compreendemos que as formações continuadas valorizam as 3 dimensões do conhecimento, que deve estar imbricado na ação docente, conforme o Art. 3º da BNCC preconiza: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (p. 02). Quando citamos conhecimento, ampliamos seu alcance também ao desenvolvimento pessoal e profissional das equipes pedagógicas, que visam a “constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta” com vistas ao respeito pela diversidade de pessoas e ideias, conforme disposto no Art. 6º inciso VIII (p. 04).

Mais adiante, o Art. 7º destaca acerca do impacto positivo da Formação Continuada, na prática docente, caracterizado pela ênfase a) no conhecimento pedagógico do conteúdo; b) no uso de metodologias ativas de aprendizagem; c) no trabalho colaborativo entre pares; d) na duração prolongada da formação e coerência sistêmica que, de maneira geral, contribuem para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes sobre como estabelecem o aprendizado, as diferentes atividades a partir da utilização de metodologias ativas, o diálogo entre os pares para refletirem sobre a prática pedagógica, aliadas ao progresso no plano de carreira, valorização salarial e titulação em nível de pós-graduação.

Portanto, nos aparatos legais, vemos o compromisso firmado entre os órgãos responsáveis e os profissionais que atuam na Educação Básica, com vistas a aprimorar o conhecimento teórico e prático, a fim de comprometer-se com a ética profissional.

Com a implementação do Núcleo para assegurar uma formação mais específica para os alfabetizadores e demais servidores que atuam no BIA é possível alcançar melhorias na prática e atuação docente.

2.2 Finalidade do Projeto

Destina-se à implementação de um Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores e coordenadores pedagógicos que acompanham turmas do BIA, coordenado pela EAPE, especificamente por professores/pesquisadores da Secretaria de Educação do Distrito Federal em parceria com estudantes da graduação da Faculdade de Educação da UnB, a fim de propor reflexões, debates, pesquisas e análises acerca das melhorias no âmbito da formação continuada, com foco no: a) trabalho cooperativo, b) desenvolvimento do saber profissional a partir da perspectiva do professor como sujeito de formação, c) inovação e mudanças e d) espaços de formação.

2.3. Objetivos

- Estimular o engajamento dos profissionais a partir da coletividade, com destaque na profissionalidade e pessoalidade em ação, o compartilhamento de suas práticas pedagógicas, considerando os referenciais teóricos que possuem.
 - Promover atividades e momentos de autoavaliação.
 - Reconhecer situações problemáticas e fatores de risco que estejam interferindo na atuação profissional dos alfabetizadores.
 - Propocionar momentos de autovalorização, considerando o servidor em suas dimensões psíquicas, sociais, individuais.
 - Implementar ações de formação, tendo em vista o saber profissional;
 - Aproximar a parceria Universidade e professores por meio de encontros e debates acadêmicos, sob o tripê – ensino, pesquisa e extensão.
 - Propiciar a reflexão teórico e prática continuamente, para que o servidor desenvolva o senso crítico e reflita sobre sua atuação e papel como cidadão.

- Desenvolver ações coletivas que estimulem o trabalho colaborativo.
- Incentivar a participação de atividades comunitárias, extensionistas, interdisciplinares e investigativas.
 - Integrar as ações citadas num plano de formação explícito na Proposta Pedagógica - PP da escola.
 - Organizar e desenvolver reuniões mensais de formação continuada com carga horária de 4 horas/mês, sendo obrigatória a participação dos alfabetizadores e coordenadores junto com a direção e supervisão pedagógica, direcionadas por cada Regional de Ensino – CRE.
 - Realizar visitas mensais às turmas de alfabetização para aproximação de alfabetizadores e alfabetizados, por meio de observações o contexto escolar.
 - Oferecer suporte técnico e pedagógico para que os alfabetizadores iniciantes compreendam os preenchimentos dos documentos necessários.

2.4 Ações

Desenvolvimento de ações de Formação, presencial e on line, com profissionais da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (fe-UnB) e/ou convidados a partir da:

- criação de um Grupo de Trabalho - GT que acompanhe e incentive a participação dos professores em pesquisas educacionais;
- Organização de:
 - Congressos nacionais e internacionais; e seminários;
 - Mesas redondas, debates, mostras culturais, círculos de leitura;
 - Acompanhamento de plantões para atendimento psicopedagógico;

2.5 Propostas para discussão

As propostas para discussão serão baseadas nas necessidades de formação que os próprios alfabetizadores e coordenadores do Bia relatarem. Os relatos subsidiarão alguns elementos sugestivos como:

- Trabalho colaborativo;
- Relações pessoais e interpessoais;
- Espaços de formação;
- Sujeito como construtor de sua formação;

3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

- Formação a partir das TIC.

3.1. Implantação

O Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores será composto por equipe multidisciplinar de Pedagogo, Formadores, Docente e Coordenador e por um responsável principal, o Supervisor, que acompanhará as ações pedagógicas propostas pela equipe e irá fazer a ponte com a CRE acerca do acompanhamento e desenvolvimento nas escolas.

3.2. Recursos Humanos

Para a implantação do Núcleo haverá a necessidade de:

- 1 Pedagogo;
- Formadores;
- 1 Coordenador;
- 1 Docente experiente na área temática;
- 1 Supervisor;

3.3 Estrutura Física

- Uma sala de apoio com mesas, computadores e impressoras;
- Salas para realização de cursos e oficinas;
- Auditório da EAPE.

4. AVALIAÇÃO E METODOLOGIA

4.1 Avaliação

A equipe do Núcleo de Apoio à Formação de Alfabetizadores acompanhará o desenvolvimento das ações executadas a partir desse anteprojeto com avaliações contínuas por meio da elaboração de um Portfólio com registros das práticas desenvolvidas e também relatório final com atividade autoavaliativa, que deverá ocorrer a cada semestre. Os registros avaliativos das atividades desenvolvidas poderão servir

de suporte e guia para produção de um livro sobre práticas da formação continuada de alfabetizadores. Como sugestão, um site poderá ser criado para registrar tais práticas.

4.2 Metodologia

As ações do projeto serão desenvolvidas a partir de:

- Dinâmicas e debates de reflexão conjunta;
- Leitura e análise crítica dos textos norteadores acerca da formação continuada: como arcabouço teórico: Nóvoa, Imbernón e Tardif; Soares; Kleiman.
- Leitura e análise crítica dos documentos norteadores: Currículo em Movimento do DF, Diretrizes de Formação Continuada e Plano Nacional De Educação – PNE.
- Encontros virtuais para discussão dos temas que versam a temática Alfabetização e Letramento;
- Eventos acadêmicos para os relatos de experiência;
- Palestras interativas;
- Grupo de Trabalho (GT) para discussão das ações a serem desenvolvidas e para incentivar a pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> >. Acesso em 05 de janeiro de 2023.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 20 de maio de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARAÚJO, Fabiana Rodrigues de. **Ouvir estrelas: o que pensam os Servidores Técnicos Administrativos do Instituto de Letras da Universidade de Brasília sobre sua Formação**. Programa de Pós -graduação em Educação Modalidade Profissional. UnB. Brasília: 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38072/1/2019_FabianaRodriguesdeAra%C3%B4.pdf. Acesso em 15 de maio de 2023.

APÊNDICE 7 – REGIMENTO DO NÚCLEO



Universidade de Brasília- UnB

REGIMENTO DO NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES - NAFAL

Elaboração:

Tayse Castelo Ribeiro

Orientação:

Prof^a Ormezinda Maria Ribeiro

Brasília - DF

julho de 2023

SUMÁRIO

CAPITULO I	161
DA NATUREZA.....	161
CAPITULO II	161
DA SEDE.....	161
CAPITULO III	161
DA MISSÃO.....	161
CAPITULO IV	161
DA ABRANGÊNCIA.....	161
CAPITULO V	162
DOS OBJETIVOS.....	162
DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.....	163
CAPITULO VI	165
DAS PARCERIAS.....	165
CAPITULO VII	165
DOS TIPOS DE ATIVIDADE E PROJETO.....	165
CAPITULO VIII	166
DO FUNCIONAMENTO.....	166
CAPITULO IX	167
DA DIVULGAÇÃO DOS TRABALHOS.....	167
CAPITULO X	167
DO ORÇAMENTO.....	167
CAPITULO XI	168
DAS PUBLICAÇÕES.....	168
CAPITULO XII	169
DO REGIMENTO.....	169
CAPITULO XIII	170
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS.....	170

REGIMENTO DO NÚCLEO - NAFAL

CAPÍTULO I

DA NATUREZA

Art. 1º - NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES - NAFAL é um segmento da Escola de Aperfeiçoamento aos Profissionais de Educação – EAPE e caracteriza-se essencialmente por oferecer apoio de apoio pedagógico de natureza científica e didático-pedagógica aos professores que atuam em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA e coordenadores que orientam os professores do BIA.

CAPÍTULO II

DA SEDE

Art. 2º – O NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO - NAFAL está localizado na parte interna da Escola de Aperfeiçoamento aos Profissionais de Educação – EAPE.

CAPÍTULO III

DA MISSÃO

Art. 3º - O NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO - NAFAL tem a missão de promover reflexões acerca de práticas significativas e debates embasados por teóricos do campo de estudo com vistas a melhorar o trabalho pedagógico dos alfabetizadores da rede, oferecendo suporte didático e pedagógico na perspectiva da formação continuada com foco na valorização do saber profissional, no destaque ao docente como sujeito de sua formação, na amplitude dos espaços de formação e, também, no trabalho colaborativo.

CAPÍTULO IV

DA ABRANGÊNCIA

Art. 4º - O NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO – NAFAL propõe-se a assessorar, acompanhar e desenvolver ações de Formação Continuada, de modo presencial e mediante o uso das TIC, direcionadas ao professores e coordenadores que trabalham com turmas do BIA.

CAPÍTULO V

DOS OBJETIVOS

Art. 5º - Especificamente O NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO - NAFAL visa:

- Estimular o engajamento dos profissionais a partir do compartilhamento de suas práticas pedagógicas, considerando os referenciais teóricos que possuem.
- Promover atividades e momentos de autoavaliação.
- Reconhecer situações problemáticas e fatores de risco que estejam interferindo na atuação profissional dos alfabetizadores.
- Propiciar momentos de autovalorização, considerando o servidor em suas dimensões psíquicas, sociais, individuais.
- Implementar ações de formação, tendo em vista o saber profissional;
- Aproximar a parceria Universidade e professores por meio de encontros e debates acadêmicos, sob o tripê – ensino, pesquisa e extensão.
- Propiciar a reflexão teórico e prática continuamente, para que o servidor desenvolva o senso crítico e reflita sobre sua atuação e papel como cidadão.
- Desenvolver ações coletivas que estimulem o trabalho colaborativo.
- Incentivar a participação de atividades comunitárias, extensionistas, interdisciplinares e investigativas.
- Integrar as ações citadas num plano de formação explícito na Proposta Pedagógica - PP da escola.
- Organizar e desenvolver reuniões mensais de formação continuada com carga horária de 4 horas/mês, sendo obrigatória a participação dos alfabetizadores e coordenadores junto com a direção e supervisão pedagógica, direcionadas por cada Regional de Ensino – CRE.
- Realizar visitas mensais às turmas de alfabetização para aproximação de

alfabetizadores e alfabetizandos, por meio de observações o contexto escolar.

- Oferecer suporte técnico e pedagógico para que os alfabetizadores iniciantes compreendam os preenchimentos dos documentos necessários.

DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Art. 6º - O NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES - NAFAL terá a seguinte Estrutura Organizacional:

1. Supervisão
2. Coordenação
3. Secretaria
4. Equipe Multidisciplinar: Docentes formadores e Pedagogo.

Art. 7º - Caberá à Coordenação do NAFAL:

- Definir cronograma semestral de reuniões;
- Participar e coordenar as reuniões;
- Desenvolver ações de formação ao público do NAFAL;
- representar o NAFAL, ou indicar representante, em eventos públicos e acadêmicos;
- responder pelas ações do NAFAL, junto aos segmentos do setor público e demais instituições parceiras da SEDF e EAPE;
- avaliar continuamente as necessidades do NAFAL, para reivindicar aos órgãos e autoridades competentes, ações, recursos e materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos;
- elaborar os documentos necessários para a permanência do Núcleo, como Plano de Ações Integradas -PAI, em consonância com a missão da EAPE e da SEDF;
- coordenar todas as atividades do NAFAL, responsabilizando-se pelas informações e decisões referentes às formações;
- estabelecer metas a serem alcançadas ao longo do semestre, em articulação

com a direção da EAPE;

- zelar pelo cumprimento das metas;
- solicitar projeto(s) para a secretaria da EAPE;
- definir quantidades de materiais gráficos necessários ao trabalho da equipe também às necessidades estruturais de funcionamento do NAFAL;
- elaborar documento para análise e avaliação do NAFAL;
- estimular o bom relacionamento da equipe com os professores participantes das ações a fim de promover formações éticas e construtivas.

Art. 8º - Caberá à Secretaria do NAFAL:

- acompanhar as reuniões do NAFAL;
- registrar as informações das reuniões em ata;
- definir, juntamente com a Supervisão e equipe, as prioridades de trabalho e ações de formação do Núcleo;
- elaborar cronogramas de execução de ações formativas;
- receber as propostas de eventos acadêmicos, projetos e palestras;
- Acompanhar a realização de eventos acadêmicos, projetos e palestras;
- montar arquivo base para armazenamento de notícias, reportagens, divulgações na mídia e publicações de interesse do NAFAL;
- atualizar os registros de ações do NAFAL, arquivandoos documentos;
- lavrar e arquivar devidamente as atas das reuniões ordinárias e extraordinárias do NAFAL;
- Arquivar o memorial dos eventos realizados pelo NAFAL;
- zelar pelo bom ambiente de trabalho e pelo alcance das metas da SEDF.

Caberá à Equipe do NAFAL:

- elaborar projetos e desenvolver ações de formação;
- assessorar os eventos culturais, propostas pelas CREs;
- participar das reuniões do NAFAL e da EAPE;
- obedecer às diretrizes de trabalho estabelecidas junto à equipe da EAPE;

- orientar e supervisionar as interfaces na condução das suas atividades, repassando informações necessárias;
- promover adequações físicas e de infraestrutura no local de realização das atividades previstas;
- fazer o levantamento e dimensionamento das necessidades gerais para os serviços de logística da EAPE;
- desenvolver o Roteiro Geral dos Eventos Acadêmicos e Projetos sob sua coordenação a cada semestre;
- elaborar o cronograma de eventos com a atribuição da equipe;
- participar das reuniões do NAFAL;
- revisar o material para os eventos e projetos, observando as normas vigentes da ABNT;
- normatizar o material dos eventos e projetos;
- analisar e dar parecer sobre todos os materiais produzidos e encaminhados para publicação;
- coordenar os trabalhos e ações formativas junto às UnB, UnDF e demais faculdades privadas;
- promover ampla divulgação das ações formativas do NAFAL.

CAPÍTULO VI DAS PARCERIAS

Art. 10 - O NÚCLEO DE APOIO A FORMAÇÃO – NAFAL - por sua natureza, contará com diversas parcerias.

Serão convidados a celebrar parcerias:

§ 1º -A celebração das parcerias será realizada, mediante solicitação das partes, segundo critérios da EAPE e SEDF, e se concretizará por meio de um Termo de Celebração de Convênios.

a) Além do previsto no Termo de Celebração de Convênios, constituem direitos dos

parceiros:

- solicitar atendimento, mediante agendamento, sempre que necessário, para resolver questões relacionadas às atividades, ações e ou projetos;
- receber material informativo sobre os eventos, atividades, programas e projetos desenvolvidos e/ou assessorados pelo Núcleo.
- tomar conhecimento do Regimento do NAFAL e demais documentos pertinentes ao estabelecimento de convênios;
- propor e participar dos eventos e atividades promovidas pelo NAFAL, recebendo certificado de participação.

CAPÍTULO VII

DOS TIPOS DE ATIVIDADES E PROJETOS

Art. 11. –Para fins de organização e divisão de assessoria e acompanhamento, as atividades e projetos desenvolvidos e/ou assessorados pelo NAFAL estarão classificados em:

1. Projetos Culturais
2. Projetos Científicos e Acadêmicos
3. Projetos de Formação
4. Projetos de Integração e Promoção dos Talentos Humanos

§ 1º - São considerados Projetos Culturais aqueles relativos a atividades artísticas, e de promoção da cultura brasileira, que privilegiem a expressão das diversas linguagens.

§ 2º- São considerados Projetos Científicos e Acadêmicos aqueles destinados à divulgação de atividades educacionais dentro de uma linguagem normalizada, com vistas a dar visibilidade aos trabalhos elaborados pelos participantes das atividades do NAFAL.

.

§ 4º- São considerados Projetos de Formação aqueles voltados para o trabalho de apoio à formação de alfabetizadores, que subsidiem a prática do trabalho pedagógico e de formação.

§ 5º- São considerados Projetos de Integração e Promoção dos Talentos Humanos

aqueles destinados a ações que promovam a integração da equipe do NAFAL, com os demais segmentos da EAPE, no sentido de valorizar as contribuições individuais para o alcance do trabalho colaborativo.

CAPÍTULO VIII DO FUNCIONAMENTO

Art. 12 – O NÚCLEO DE APOIO A FORMAÇÃO - NAFAL funcionará de terça à quinta, no horário de XXXXXX, em observância aos horários de funcionamento definidos pela EAPE.

§ 1º- A equipe trabalhará em sistema de revezamento em plantões, para fins de atendimento aos servidores cursistas.

§ 2º- O atendimento ao público interno da EAPE será feito por agendamento, mediante solicitação à coordenação do NAFAL

§ 3º- O horário de sexta, de 08h às 12h, será reservado às reuniões da equipe do NAFAL.

CAPÍTULO IX DA DIVULGAÇÃO DOS TRABALHOS

Art. 15 – O NÚCLEO DE APOIO A FORMAÇÃO - NAFAL promoverá a divulgação dos trabalhos de apoio realizados no âmbito da SEDF, por meio de *folder(s)*, cartazes, e-mails, *sites* e atividades próprias, em parceria com os docentes e a equipe da EAPE

Parágrafo único Os *folder(s)* e cartazes serão encaminhados pela secretaria. Toda a divulgação é de responsabilidade da equipe do NAFAL.

CAPÍTULO X DO ORÇAMENTO

Art. 14 - As receitas e despesas do NÚCLEO DE APOIO A FORMAÇÃO – NAFAL

serão previstas em orçamento, consoante as normas específicas da SEDF.

§ 1º - O orçamento para desenvolvimento de ações de apoio e projetos serão provenientes da EAPE.

§ 2º - A receita recebida será destinada a cobrir parte das despesas, tais como: pró-labores, equipamentos, materiais gráficos, de divulgação, de registro, de consumo, dentre outros.

§ 3º - A prestação de contas será realizada segundo as normas da EAPE, colocada a disposição dos interessados, para transparência e alcance público, arquivada no NAFAL, e publicada de acordo com solicitações.

CAPÍTULO XI DAS PUBLICAÇÕES

Art. 15 – O NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES - NAFAL a partir das ações formativas produzirá artigos e documentos de cunho técnico-científico que poderão ser publicados: Catálogos, *Folders*, Livros, Periódicos (Jornais de Circulação Interna e Externa, Revistas e Anais de Eventos), em mídia impressa, ou eletrônica, além de periódicos e informativos *on line*.

§ 1º- Todo o material será publicado em Português, cabendo à Coordenação a responsabilidade pela coleta, padronização e revisão dos textos.

§ 2º- O material a ser publicado, sob a forma de periódicos ou livros, será submetido a apreciação de uma comissão editorial, constituída pelo NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES - NAFAL.

§ 3º- A comissão editorial será formada por profissionais especialistas, ou de notório saber na área de linguagem e editoração de textos, internos e externos à SEDF, sendo constituída por membros fixos e convidados.

§ 4º - As publicações sob a forma de catálogos, *folders* e outros informativos, e livros e periódicos aprovados pela comissão editorial serão revisados pela equipe do NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES - NAFAL, obedecendo às normas vigentes da ABNT.

§ 5º- Conforme o volume de material a ser revisado, o NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES poderá se valer de contratações temporárias de revisores, para atender às demandas imediatas.

§ 6º- Os originais, recebidos e aprovados pela comissão editorial, serão acompanhados de um termo de cessão de direitos para edição, assinado pelo(s) autor(es), reservando os plenos direitos de autoria.

§ 7º- As publicações do NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES - NAFAL não terão fins lucrativos. No caso de comercialização de alguma publicação, os recursos arrecadados serão revertidos para a compra e reposição de materiais de consumo do Núcleo.

§ 8- O(s) autor(es) não receberá(ão) remuneração em espécie, podendo, conforme termo de edição, receber um percentual dos exemplares que contenham produção(ões) de sua(s) autoria(s).

CAPÍTULO XII

DO REGIMENTO

Art. 16 – O NÚCLEO DE APOIO À FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES - NAFAL, terá como documento norteador de suas ações este Regimento, oferecendo fundamentação legal a todas as atividades desenvolvidas sob sua responsabilidade e/ou assessoramento.

§ 1º- O presente **Regimento** será apreciado em reunião do Conselho da EAPE com todos os membros do NAFAL. Para ser considerado aprovado, em primeira instância,

deverá contar com a avaliação positiva da maioria dos membros (50 + 1).

§ 2º- A apreciação final deste documento é de competência da SEDF, que poderá aprová-lo na íntegra, ou solicitar alterações.

§ 3º- Todas as alterações serão realizadas mediante reuniões ordinárias ou extraordinárias, que serão lavradas em atas. O documento substituído será arquivado juntamente com a cópia da ata, que aprova a sua modificação.

CAPÍTULO XIII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 17 – Os casos omissos neste documento serão levados, inicialmente, ao conhecimento da diretoria da EAPE, que decidirá pelo encaminhamento ao Conselho, ou por reunião extraordinária com sua equipe, quando definirão os procedimentos a serem adotados.

ANEXO A

Reportagens e notícias sobre o impacto da pandemia no desenvolvimento pessoal e profissional de professores

REPORTAGEM 1 – PORTAL EBC – TV BRASIL

Professores e as lições da pandemia

Educadores tiveram sentimentos como ansiedade, sobrecarga e estresse

Caminhos da Reportagem, No AR em 18/10/2020 - 20:00

“Eu sinto falta do contato, do cheiro, do abraço”. Essa afirmação é da professora Jackelyne Moraes e abre o episódio do Caminhos da Reportagem desta semana em que comemoramos o Dia do Professor. A pandemia do novo coronavírus modificou a rotina de vários profissionais e com os educadores não foi diferente. Quase que de um dia para o outro a sala de aula foi substituída pelas telas do computador e professores se viram diante de um desafio inédito: o fechamento das escolas públicas e particulares, que afetou, só no Brasil, 44 milhões de crianças e adolescentes.



44 milhões de alunos foram afetados com o fechamento das escolas. Divulgação/TV Brasil

Esse fechamento, no entanto, não representou o fim das atividades escolares. Pelo contrário. Levantamento feito pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, mostrou que 96% das redes municipais ofereceram atividades não presenciais, online e offline. “O primeiro ponto que a gente tem que falar é sobre a força e a coragem dos docentes que assumiram, com muita coragem, num momento histórico, o seu papel de continuar vinculados aos estudantes, ainda que à distância” afirma a educadora Gina Vieira, que tem quase 30 anos de sala de aula.

A pandemia revelou a desigualdade de acesso à internet

Caminhos da Reportagem - Professores e as lições da pandemia, por Divulgação TV Brasil

O início não foi fácil. Valéria Barbosa, que dá aulas para o quinto ano em uma escola do Distrito Federal, conta que começar a dar aulas virtuais “gerou muita angústia, muita aflição”. Com o passar

dos meses e o aumento da intimidade com a tecnologia, ela conseguiu se adaptar bem e comemora o envolvimento e a evolução de alguns alunos. “Tem uma aluna que foi assim como uma flor, ela desabrochou. É a primeira a responder, quer ler. É uma gracinha”, relata a professora.



*Caminhos da Reportagem - Professores e as lições da pandemia.
por Divulgação TV Brasil*

Mesmo com exemplos positivos, a pandemia revelou uma faceta da desigualdade social: nem todos os estudantes têm acesso à internet para a realização das atividades. A professora Valéria mesmo envia, semanalmente, tarefas impressas para que ninguém fique sem estudar. Ainda assim, segundo o Unicef, em todo o Brasil, 9% dos estudantes estão sem nenhum tipo de atividade escolar durante esse período. “O nosso objetivo é não perder esse aluno, que ele não saia da escola, porque está longe”, torce o professor de biologia do Rio de Janeiro, Félix Hermínio. Conhecido por ser um inovador, ele implementou um grupo de robótica e diversos outros projetos na escola onde leciona, em Duque de Caxias (RJ), após participar do programa de capacitação STEM Brasil, da ONG Educando.

Impacto emocional

O cenário de pandemia, somado à preocupação com os alunos e à adaptação aos formatos digitais, mexeu com as emoções dos docentes. Pesquisas apontam que os principais sentimentos dos educadores durante a pandemia foram a ansiedade, cansaço, sobrecarga e estresse. 65% dos professores entrevistados pela Fundação Carlos Chagas sentiram a carga de trabalho aumentar durante esses meses. “Acho que é muito importante ter a consciência que o professor, assim como cada um de nós, está imerso nessa pandemia com os mesmos dramas, as mesmas dificuldades. Ali não é uma máquina, não é um software, não é um aplicativo, o professor é gente”, pondera o presidente da Undime, Luiz Miguel Garcia.

Professores precisaram se reinventar - Divulgação/TV Brasil

No programa desta semana vamos mostrar como os professores conseguiram se reinventar em tão pouco tempo e se empenharam para que os alunos não perdessem o ano letivo. “A gente não pode desistir”, afirma Jackelyne. “Porque o tempo da criança é aquele, ela só vai ter oito anos uma vez, ela só vai passar por aquela etapa uma vez”, complementa. Também vamos mostrar como foi a volta às aulas em Manaus e discutir quais lições e legados podem ficar dessa pandemia.

Fonte: <https://tvbrasil.ebc.com.br/caminhos-da-reportagem/2020/10/professores-e-licoes-da-pandemia>

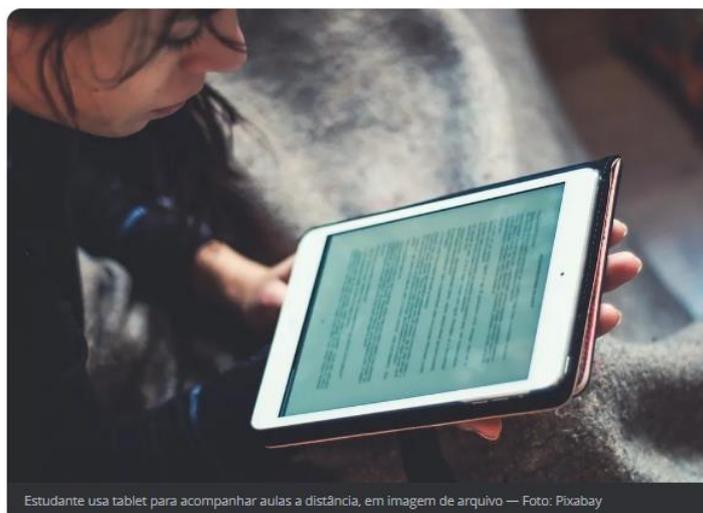
REPORTAGEM 2 – SITE G1 GLOBO.COM

Educação a distância em tempos de pandemia; veja relato de estudantes e professores do DF

Suspensão das aulas até 31 de maio alterou rotina de quase 600 mil estudantes do ensino fundamental ao médio. Educadores também precisaram se adaptar.

Por Milena Castro*, G1 DF

15/04/2020 06h29 Atualizado há 3 anos



Estudante usa tablet para acompanhar aulas a distância, em imagem de arquivo — Foto: Pixabay

Após a suspensão das aulas até 31 de maio no Distrito Federal, como medida de combate à Covid-19, estudantes, pais e professores tiveram que adaptar a rotina de aprendizado ao isolamento social. Apenas entre o ensino fundamental e médio, a medida afetou quase 480 mil alunos da rede pública e mais de 170 mil da rede privada, segundo dados da Secretaria de Educação.

O G1 conversou com pais, alunos e professores envolvidos na tarefa de adotar uma nova rotina. A maioria defende as aulas a distância como forma de garantir, em parte, "a normalidade" nesses tempos de pandemia.

Para a psicopedagoga Andrea Vani de França, o ensino a distância é importante para manter, pelo menos, parte da rotina, bem como estimular e ativar as funções cerebrais que auxiliam

no aprendizado.

A médica Fabiana Mendes reforça a tese. A pediatra esclarece ainda que, dentro da rotina, é possível definir momentos para as principais atividades que estão na vida criança e do jovem, como o estudo.

"A palavra de ordem é rotina, essa tem que ser a palavra que guia todas as outras."

Segundo Fabiana, "na rotina, a gente vai colocando os cabides". Ela lista esses cabides como o da alimentação, o cabide do sono, da atividade física, da atividade escolar e das brincadeiras, por exemplo – cada qual com seu espaço.

Para os professores, uma experiência desafiadora



Professores criam música de apoio à alunos durante período de quarentena por conta do coronavírus, em Goiânia — Foto: Divulgação/Externato São José

Para os professores, o modelo de ensino não presencial adotado durante a pandemia também é novo.

"A experiência está sendo desafiadora. Tem hora que dá vontade de desistir, mas a gente não pode desistir né? "

O desabafo é da professora Patrícia Passos. Ela dá aula de matemática para o 9^a ano do ensino fundamental e para estudantes dos três anos do ensino médio.

O desafio, diz Patrícia, é lecionar – ao vivo – pela internet. Para ajudar na dinâmica da aula, a professora comprou um quadro branco que usa como apoio.

Patrícia entende que a experiência também é desafiadora para os estudantes "principalmente porque eles precisam ter disciplina para assistir o conteúdo, fazer as tarefas e depois corrigir". Ela conta que todos estão vivendo um processo de adaptação.

A escola onde a professora trabalha, em um primeiro momento, havia colocado apenas os vídeos das aulas para os alunos assistirem. "Só que não estava dando certo", diz ela.

"A gente precisa ter essa interação aluno e professor. Em uma semana, a gente mudou o perfil da nossa aula."

Essa mudança também foi sentida pela professora universitária Fabiana Coelho do Nascimento. "Eu sou professora presencial e de EAD, mas aquele ensino a distância no qual a gente só dá o suporte através dos conteúdos e de alguns vídeos gravados, não é uma assistência online como é agora, então é tudo novo", aponta.

Para esse novo modelo de ensino, Fabiana comprou um quadro branco e usa dois computadores.

"Uso o quadro branco para explicar alguma ideia ou detalhar de forma mais minuciosa, desenhar para o aluno entender melhor, porque quando a gente está em contato presencial, ali é uma relação e uma comunicação mais estreita."

Além de professora, Fabiana também tem outro emprego, no qual está em home office. Ela ainda cuida de um filho especial, que faz parte do grupo de risco da Covid-19.

Fabiana conta que não sai de casa desde o início do isolamento social no DF. Para comprar alimentos – ou utensílios, como o quadro branco que passou a usar nas aulas – ela usa a internet.

"Eu, como professora, mãe e dona de casa tenho me reinventado", conclui.

Fonte: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/04/15/educacao-a-distancia-em-tempos-de-pandemia-veja-relato-de-estudantes-e-professores-do-df.ghtml>

REPORTAGEM 3 – METRÓPOLES - DF

Professores de áreas rurais do DF precisam se reinventar na pandemia

25/05/2021

Em meio à pandemia, professores e alunos de escolas em zonas rurais do Distrito Federal enfrentam uma série de dificuldades impostas pelo coronavírus para conseguir levar boa educação para quem precisa. Sem ensino presencial há pouco mais de um ano, alunos da rede pública enfrentam diversas dificuldades todos os dias, como falta de acesso a internet de qualidade.

Para driblar esse tipo de problema, professores de áreas rurais do DF têm que se reinventar para transmitir conteúdos aos alunos. Um exemplo é a professora Nelma Rabelo, de 43 anos, que compartilha os desafios da sala de aula remota. Ela é educadora do 1º ano do ensino fundamental I em uma escola da zona rural de Sobradinho e conta as dificuldades com a tecnologia e o novo “normal”.

A educadora relata que na região da Fercal (DF), onde leciona, existe um grave problema de condições sociais e acesso à internet. Devido a esse problema, que afeta principalmente crianças, a alfabetizadora teve de se reinventar e descobrir novas metodologias que cativassem, de forma genuína, os estudantes.

Nelma aponta diversos aspectos quanto à metodologia de ensino adotada por ela, além de compartilhar algumas soluções que tentaram ser impostas, mas acabaram falhando por causa da situação da internet na região. Confira a entrevista.

Como as aulas remotas para as crianças da zona rural têm sido realizadas?

Entregamos kits escolares contendo apostila com aulas sequenciadas e material pedagógico individual para auxiliar em cada aula. Marcamos lugares, pontos de apoio com os pais e vamos ao encontro deles, pois a retirada na escola se torna inviável para a maioria, devido à dificuldade de acesso e a poucas linhas de ônibus. Também fazemos uso de grupos de WhatsApp para informações, tirar dúvidas e auxiliar os responsáveis. Semanalmente, há postagem de um pequeno vídeo

norteando o tema e as aulas semanais, gravado pela professora. A escola faz a oferta do mesmo material impresso também na plataforma Google Classroom (Escola em Casa). Plataforma essa que, infelizmente, não tem êxito para nossa comunidade.

Qual a maior dificuldade que você enfrentou neste período de aulas remotas?

Lidar com as emoções das crianças, por conta da falta que a escola faz. Todas, sem exceção, sentiram muita saudade do ambiente escolar. Chegar ao novo “normal” foi um caminho árduo. Vivenciei apatia, desânimo e até depressão em três alunos.

De que forma você acha que esse período vai interferir na vida dessas crianças?

A sensação triste que tenho é como se estivesse sendo retirado um pedacinho de suas infâncias. A falta de socialização, sem dúvida, é uma grande perda.

O que as crianças pensam sobre as aulas?

Gostam muito, mesmo. Estão aprendendo a conviver com esse novo “normal”.

Os familiares desses alunos tentam ajudar, de alguma forma, na educação deles?

Sim. As famílias têm tentado ajudar, acompanham as atividades on-line com as crianças, buscam e entregam as atividades desenvolvidas por elas nos dias e nos horários estipulados pela escola.

Como tem sido o suporte governamental em relação ao colégio? Esse suporte existe?

O governo disponibilizou as plataformas na internet, mas grande parte das crianças da região não têm acesso à tal. Também ofereceu pacotes de dados móveis gratuitos pelas operadoras Vivo, Oi e Claro, mas a maioria de nossas crianças não têm acesso aos sinais de telefonia e de internet.

Quais têm sido as orientações da coordenação, tanto para os professores quanto para os alunos, para que haja uma melhora na qualidade da aula?

Propor material e aulas diversificadas, desafiadoras e atrativas, mesmo o material sendo impresso.

Antes da pandemia, os estudantes também tinham essa dificuldade de acesso a conteúdos e de ir até a instituição?

Não. Eles tinham ônibus fretado pela Secretaria de Educação para locomoção. As aulas eram planejadas para o coletivo, sem dificuldades de assimilação, uma vez que as brincadeiras e ofertas lúdicas desses conteúdos eram facilitadores e multiplicadores dessas aprendizagens. Brincando aprendiam diariamente.

Em quais sentidos você, como professora, acha que a pandemia mais te afetou? Dá para tirar algum proveito dessa situação toda como profissional?

Inicialmente, me abalei ao ver as crianças sofrendo e os familiares apresentando dificuldades em mediar todo o processo de alfabetização. Se sentiam despreparados e, alguns, até incapazes. Depois, aos poucos e com muitas chamadas de vídeo ou áudios deixados aos responsáveis para ouvirem quando

conseguissem, as coisas foram se encaixando. Todo ser, sem exceção, é mais forte e capaz do que imagina. Me tornei mais resiliente, mais forte. Avançar era preciso, independentemente do cenário.

O que você acha que pode ser feito e/ ou desfeito para que as aulas, num âmbito público e rural, tornem-se de melhor qualidade? Seja iniciativa da própria equipe pedagógica ou, também, do governo distrital.

Hoje, sem dúvida, seria a oferta de internet para todos.

Fonte: https://andi.org.br/infancia_midia/professores-de-areas-rurais-do-df-precisam-se-reinventar-na-pandemia/

ANEXO B

CARTAZES DE DIVULGAÇÃO DE LIVES E CURSOS OFERTADOS PELA EAPE NOS ANOS DE 2020 ENTRE MAIO E DEZEMBRO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RELAÇÃO ÀS TIC

eape ao vivo

Estratégias e possibilidades

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

ANOS INICIAIS

TERÇA-Feira
30.06
10h

Patricia Andrade
Formadora da EAPE

Mediadora: Adriana Almeida

Envie suas dúvidas, sugestões ou relatos até 29/06.
<http://gg.gg/eapeaovivoterca>

YouTube Canal da EAPE

Secretaria de Educação GDF

eape ao vivo

Lei 10.639

Produção de materiais didáticos

QUINTA-FEIRA
19.11
16H

Élen Cintra Formadora Ma. de EAPE
Leonardo Café Formador Ma. de EAPE
Renata Nogueira Formadora Dra. de EAPE
Danielle Soares Prof. SEEDF - Brasília
Dilmara Ferreira Prof. SEEDF - Santa Maria

Karla Calazans Prof. Canal E
Alfredo Luz Prof. Me. SEEDF - Sobradinho

Mediador: Bruno Borges

<https://www.youtube.com/c/OcanaldaEape>

Secretaria de Educação GDF

CURSO

O Desenho Universal para a aprendizagem e o uso de software educacional

Quer saber mais? Aproveite e faça sua inscrição através do link:
<https://www.eape.crteweb.com>

eape SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

GDF E tempo de ação.

eape ao vivo

INFOZINE

NOVAS FORMAS DE CONSTRUÇÃO DAS APRENDIZAGENS

QUARTA-FEIRA
24.06
16H

VINÍCIUS SILVA
FORMADOR DA EAPE

MEDIADORA: ADRIANA ALMEIDA

Envie suas dúvidas, sugestões ou relatos até 23/06.
[HTTP://GG.GG/EAPEAOVIVOQUARTA](http://gg.gg/eapeaovivoquarta)

YouTube Canal da EAPE

Secretaria de Educação GDF

eape ao vivo

FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS PARA AULAS VIRTUAIS

INKSCAPE, GIMP, SMOOTHDRAW, OBS STUDIO

QUARTA-FEIRA
17.06
16H

BRUNO GOMIDES
FORMADOR DA EAPE

<https://www.youtube.com/c/OcanaldaEape>

Envie suas dúvidas, sugestões ou relatos até 16/06
[HTTP://GG.GG/EAPEAOVIVOQUARTA](http://gg.gg/eapeaovivoquarta)

Secretaria de Educação GDF

ANEXO C

CURSOS OFERTADOS PELA EAPE NO ANO DE 2020 REALIZADOS PELA PESQUISADORA

- Curso: MOODLE ONLINE – INICIANTE; desenvolvido no período de 08/06/2020 a 15/06/2020, com carga horária de 30 horas, conforme o documento de certificação.

Conteúdo

- Avaliação Formativa na EaD;
- Conceituação de E@D. Educação Híbridos, Educação Remota e AVA.
- Criação e gerenciamento das atividades: Fórum, tarefa e questionário;
- Criação e gerenciamento dos recursos: Arquivo, pasta, URL, página;
- Elaboração de Matriz do Design Educacional;
- Ferramentas e relatórios avaliativos disponíveis no Moodle;
- Organização do trabalho pedagógico na EaD;
- Planejamento, mediação e avaliação na EaD.

- Curso: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: PRÁTICAS SOCIAIS, PROPOSTA METODOLÓGICA E DESIGN; desenvolvido no período de 08/06/2020 a 12/06/2020, com carga horária de 30 horas, conforme o documento de certificação.

Conteúdo

Didática da Pedagogia Histórico-Crítica

Proposta metodológica

Importância do design para o material impresso e digital

Direitos autorais, classificação indicativa, linguagem pedagógica

Avaliação Formativa

Adequação/adaptação curricular

Gamificação e Ludicidade

- Curso: GSUITE - FERRAMENTAS DO GOOGLE PARA A EDUCAÇÃO; desenvolvido no período de 08/06/2020 a 12/06/2020, com carga horária de 30 horas, conforme o documento de certificação.

Conteúdo

- Apresentação da proposta. Apresentação preliminar do Google Classroom;
- Google Drive: Armazenamento em nuvem. adicionar/remover arquivos;
- Editor de textos - atividades práticas com participação dos cursistas;
- Apresentações - atividades práticas com participação dos cursistas;
- Formulários 1 - possibilidades de usos e alternativas. Criação de formulários;
- Planilhas - atividades práticas, preenchimento e análise de dados preenchidos a partir dos formulários;
- Classroom: Criação de Sala de Aula, Inserção de estudantes, inserção de professor auxiliar, inserção de atividades, Agenda;
- Ferramentas (apropriação de materiais): MapMaker e Google Maps e Google Drive: Sites.
- Revisão prática Google Classroom com apresentação das Sala dos Cursistas.
- Extras: Google Livros e Google Acadêmico, Instituto Cultural Google, Google Imagens, YouTube.