

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES**

GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA O USO DAS TIC'S NO ENSINO MÉDIO EM
HUMAITÁ/AM**

HUMAITÁ/AM

2022

GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA O USO DAS TIC'S NO ENSINO MÉDIO EM
HUMAITÁ/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas PPGECH/UFAM como requisito parcial para Obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Valmir Flôres Pinto

Linha de Pesquisa 1: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas

HUMAITÁ/AM

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C957f Cruz, Gustavo Queiroz da
Formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para o uso das TIC no ensino médio em Humaitá/AM / Gustavo Queiroz da Cruz . 2022
120 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Valmir Flôres Pinto
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação Continuada. 2. Língua Portuguesa. 3. Professores. 4. Ensino Médio. 5. Tic. I. Pinto, Valmir Flôres. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

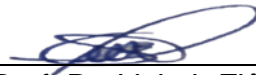
GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA O USO DAS TIC'S NO ENSINO MÉDIO EM HUMAITÁ/AM**

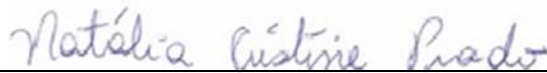
Dissertação aprovada pela Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Dissertação aprovada em 25 de novembro de 2022.

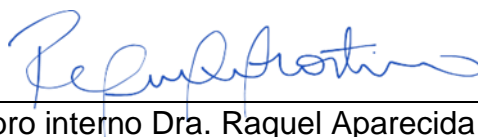
BANCA EXAMINADORA



Orientador Prof. Dr. Valmir Flôres Pinto



Membro externo Dra. Natália Cristine Prado



Membro interno Dra. Raquel Aparecida Dal Cortivo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida.

À minha família pelo apoio e compreensão.

Ao meu orientador pelo incentivo e paciência.

E ao PPGECH pela oportunidade da realização de um sonho.

O futuro da educação começa no estudo da maior tecnologia já inventada:

o cérebro humano.

Rodrigo Quintão

RESUMO

A formação continuada passou por diversos processos ao longo da história: tida inicialmente com uma abordagem tecnicista com foco no mercado de trabalho, passa por críticas e é objeto de estudo de diversos pesquisadores como Tardif (2012), Candau (2003), Libâneo (2013), Chalita (2001) e outros que servirão como base teórica desta pesquisa. Atualmente, tendo esta temática pautada na reflexão e no preparo do professor para enfrentar as adversidades frente a novos contextos sociais, a presente pesquisa tem como problemática a formação continuada dos professores de Português para uso das tecnologias nas turmas de ensino médio como os *hardwares*, *leptops*, *desktops*, celulares, *datashows* e *softwares* como redes sociais, jogos digitais educacionais e outras constatadas na pesquisa de campo. Partimos da hipótese de que os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio, ou boa parte desses professores, não tiveram formação suficiente para uso das tecnologias, logo, questões tais quais como aprenderam a lidar com as tecnologias no contexto educacional, se tiveram formação continuada para uso dessas tecnologias, como as ferramentas tecnológicas auxiliam no processo de ensino da língua materna foram norteadoras para a presente pesquisa. Sendo assim, fizemos um questionário aberto que foi respondido por professores de Português que atuam no ensino médio. Os dados obtidos através desse questionário foram analisados com base em uma abordagem qualitativa a fim de identificar a melhora do processo de ensino e aprendizagem com o uso das TIC pelos professores de Língua Portuguesa em escolas do ensino médio em Humaitá/AM. Após análise de dados confirmou-se a hipótese e constatou-se que os professores não tiveram formação continuada para uso das TIC, tendo que recorrer a amigos, familiares ou cursos particulares para aprender o manuseio. Ademais, notou-se que os professores defendem o uso das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa afirmando que as TIC auxiliam em aulas mais criativas, lúdicas e produtivas evitando, inclusive, a evasão escolar.

Palavras-chave: Formação Continuada. Língua Portuguesa. Professores. Ensino Médio. TIC.

ABSTRACT

Continuing education has gone through several processes throughout history: initially with a technical approach focused on the labor market, under goes through criticism and is the object of study by several researchers such as Tardif (2012), Candau (2003), Libâneo (2013), Chalita (2001) and others that will serve as the theoretical basis of this research. Currently, having this theme based on the reflection and preparation of the teacher to face adversities in the face of new social contexts, this research has as problematic the continued training of Portuguese teachers for the use of technologies in high school classes such as laptop hardware, desktop, mobile phones, datashows and software such as social networks, educational digital games and others found in field research. We hypothesize that Portuguese language teachers working in high school, or most of these teachers, did not have sufficient training to use the technologies, so issues such as learning to deal with technologies in the educational context, whether they had continued training for the use of these technologies, as technological tools help in the process of teaching the mother tongue were guide to the present research. Therefore, we made an open questionnaire that was answered by teachers Portuguese who work in high school. The data obtained through this questionnaire were analyzed based on a qualitative approach in order to identify the improvement of the teaching and learning process with the use of ICT's by Portuguese language teachers in high schools in Humaitá-AM. After data analysis, the hypothesis was confirmed and it was found that teachers did not have continuous training for ICT use, having to resort to friends, family or private courses to learn handling. In addition, it was noted that teachers defend the use of technologies in Portuguese language classes, stating that ICT helps in more creative, playful and productive classes avoiding even school dropout.

Keywords: Continuing education. Portuguese Language. Teachers. Middle school. ICT.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Estadual Plínio Ramos Coelho (E1).....	52
Figura 2 – Escola Estadual Oswaldo Cruz (E2).....	54
Figura 3 – Escola Estadual Duque de Caxias (E3).....	56
Figura 4 – Laboratório de Informática da E1.....	76
Figura 5 – Laboratório de Informática da E2.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Utilização de Internet por domicílio.....	45
Gráfico 2 – Motivos da não utilização de Internet por domicílio.....	42
Gráfico 3 – Domicílios com telefones fixos e celulares.....	43
Gráfico 4 – Formação dos professores.....	69
Gráfico 5 – Formação a nível de pós-graduação dos professores.....	69
Gráfico 6 – Formas que os docentes utilizaram para aprender a usar as TIC.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilitações à docência.....	25
Quadro 2 - Escolas pesquisadas.....	51
Quadro 3 – Gestores da E1 e período de gestão.....	52
Quadro 4 – Gestores da E2 e período de gestão.....	54
Quadro 5 – Gestores da E3 e período de gestão.....	57
Quadro 6 – Estratégias do PNE que incluem tecnologias.....	62
Quadro 7 – Distribuição e referência aos docentes entrevistados.....	66
Quadro 8 – Idade e sexo dos professores participantes.....	67
Quadro 9 – Tempo de formação e atuação dos docentes.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Emprego das tecnologias nas aulas de LP.....	83
Tabela 2 - Ferramentas tecnológicas usadas pelos professores.....	93
Tabela 3 - Mídias e redes sociais usadas pelos professores.....	93

LISTA DE SIGLAS

AM	Amazonas.
ANPEDSUL	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação do Sul.
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAMs	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
CF	Constituição Federal.
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EM	Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GEPFICA	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Continuada.
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
LABINFO	Laboratório de Informática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Desporto.
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PBLE	Programa Banda Larga na Escola
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PEB	Programa de Educação Básica.
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SADEAM	Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas
SEDUC	Secretaria de Educação, Cultura e Desporto.
SEI	Secretaria Especial de Informática
SEMED	Secretaria Municipal de Educação.

TCLC	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICE	Tecnologias Digitais da Informação, Comunicação e Expressão.
TI	Tecnologia de Informamação.
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação.
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. DIMENSÕES HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	16
2.1 OS MÚLTIPLOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	20
2.2 PARÂMETROS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	23
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS NO BRASIL.....	28
2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS.....	33
2.4.1 Inclusão digital de docentes e discentes.....	39
2.4.2 Redes sociais e educação: um encontro possível.....	43
3. DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	48
3.1 CAMPO DE PESQUISA.....	51
3.1.1 Escola Estadual Governos Plínio Ramos Coelho (E1).....	51
3.1.2 Escola Estadual Oswaldo Cruz (E2).....	53
3.1.3 Escola Estadual Duque de Caxias (E3).....	55
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETAS DE DADOS.....	57
3.3 ANÁLISE DE DADOS.....	58
4. ANÁLISE DOS DADOS: URGÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ERA DIGITAL	60
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	66
4.2 EMERGÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA USO DAS TIC NAS ESCOLAS PÚBLICAS AMAZONENSES.....	70
4.3 A INFRAESTRUTURA COMO FATOR DETERMINANTE NO USO DAS TIC.....	74
4.4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS.....	78
4.4.1 As Redes sociais como ferramentas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa.....	84
4.5 O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DE PANDEMIA.....	89
4.5.1 Os desafios de políticas públicas em TIC para enfrentamento da pandemia no Amazonas.....	92
5. CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE I	110
ANEXO I	113
ANEXO II	122

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada é o objeto de estudo de autores como Tardif (2012), Candau (2003), Chalita (2001), Libâneo (2013) e outros. As concepções contemporâneas remetem a formação de um professor reflexivo sobre sua prática, entretanto, inicialmente, era pautada em uma abordagem tecnicista com foco na prática. Esta visão tornou-se obsoleta, assim, a visão de uma formação técnica, o modo de se pesquisar, estudar e discutir a formação continuada também mudou. Se antes era problematizada a formação do professor apenas para o mercado de trabalho, hoje problematiza-se as ações pedagógicas e didáticas desse docente no contexto escolar. O professor está preparado para enfrentar as adversidades de atuar em um ambiente notoriamente tecnológico? Está pronto para modernizar tecnologicamente a sala de aula fazendo uso das novas tecnologias? Está apto a lidar com os diferentes contextos sociais e tecnológicos encontrados no ambiente escolar?

No âmbito do ensino de línguas, tem-se o ensino da língua materna: a Língua Portuguesa. As aulas de português são plurais e multiculturais, fazendo uso de produções textuais das mais diversas áreas do conhecimento nas aulas de interpretação textual e conhecimentos gramaticais, especialmente no Ensino Médio onde se iniciam os trabalhos voltados às diversas provas e vestibulares. Sendo assim, os professores dessa disciplina buscam dinamizar suas aulas e tornar mais lúdico o processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser feito, não exclusivamente, mas principalmente com o auxílio de ferramentas tecnológicas.

Conforme Karasinski (2013), a palavra “tecnologia” não se resume ao estudo das técnicas. O autor aborda um novo conceito: equipamentos tecnológicos, especialmente os de compartilhamento de dados e informações como notebooks, celulares, *tablets*, *datashows* e as TIC de modo geral.

A sociedade vem passando por transformações graças ao grau de inserção das tecnologias nas mais diversas atividades humanas, como na educação. O universo tecnológico está em constante evolução e os professores precisam se atualizar no campo das novas tecnologias. Alguns professores chegaram e ainda chegam ao magistério sem saber lidar com as tecnologias; outros professores, com maior domínio das tecnologias, sabem usá-las, mas no contexto pessoal e não no pedagógico. Essas questões podem ser resolvidas através da formação continuada.

A forma como trivializaram a formação dos docentes para uso das tecnologias

nos levantou questionamentos. O professores receberam a formação adequada para o uso das TIC? Caso não, como ministram suas aulas sem auxílio das tecnologias? E os que usam as TIC, como aprenderam? O que nossa legislação diz sobre esse tema? Buscando responder a esses questionamentos fizemos uma pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, com método indutivo, entrevistando professores de Língua Portuguesa que lecionam em três escolas de Ensino Médio na zona urbana da cidade de Humaitá, estado do Amazonas.

Os dados foram colhidos através de entrevista: questionário impresso ou oral/gravado. O questionário foi composto por perguntas abertas e entregue a seis professores de Língua Portuguesa. Os professores participantes tinham duas opções: responder ao questionário impresso ou responder oralmente, de forma presencial, às perguntas. Neste segundo caso as respostas seriam gravadas, mas para que ela ocorresse de forma segura seriam respeitados os protocolos de saúde. Todavia, a escolha de responder ao formulário impresso foi unânime. As informações obtidas foram analisadas com base em uma abordagem qualitativa.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de se estudar os mecanismos tecnológicos em sala de aula e a formação do professor para uso desses aparatos modernos, tendo em vista que, apesar das diversas dificuldades advindas juntamente às tecnologias, planos de aulas, planos de ensino, provas, diários e até mesmo atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas com maior facilidade com auxílio dessas ferramentas.

Ademais, ainda que os alunos precisem aprender a lidar com o analógico e ter contatos com livros físicos como forma de fomento à leitura, é fato que a maioria dos estudantes estão acompanhando a evolução da tecnologia tornando-se, para eles, obsoletos e desinteressantes algumas atividades que não envolvam internet ou ferramentas das tecnologias digitais e/ou não digitais, especialmente porque através da internet podem ter acesso a todos os fatos e conhecimentos existentes, sejam eles bons ou ruins, verdadeiros ou falsos.

Sendo assim, o professor, para atuar no atual contexto tecnológico, precisa de uma formação construída em bases sólidas que ofereça condições de desenvolverem uma prática educativa, buscando proposições para manterem uma relação de ensino e aprendizagem com seus alunos.

O atual trabalho tem como objetivo geral desenvolver um estudo investigativo acerca da melhora do processo de ensino e aprendizagem com o uso das TIC pelos

professores de Língua Portuguesa em escolas do ensino médio em Humaitá/AM. Como objetivos específicos pretende-se analisar a ludicidade entre as aulas de professores que receberam ou não receberam formação continuada nesse sentido, investigar como a formação continuada para uso das TIC contribui com o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.

A fim de se alcançar os objetivos, a presente pesquisa foi dividida em três seções: a primeira seção aborda as dimensões históricas da formação continuada, levantando questões históricas, conceituais e legais. Ademais, aborda a historicidade da formação do professor de Português, do Brasil colônia aos tempos atuais. A seção número um aborda, ainda, a formação continuada para o uso das tecnologias, trazendo questões sociais de acesso à internet por professores e alunos e a influência das redes sociais no contexto educacional.

A segunda seção ocupou-se com as dimensões metodológicas da pesquisa. Aqui estão descritos os métodos de coleta e análise de dados e as abordagens usadas. As escolas que serão os campos de pesquisa também estão descritas e detalhadas, caracterizando-as de sua fundação até os tempos atuais. Nesta seção discorreremos sobre o quantitativo de professores que participaram da pesquisa e a quais escolas-campo pertencem.

Na seção de número três analisou-se as respostas de todos os partícipes com base nos discursos dos teóricos e pesquisadores abordados nesta dissertação. Inicialmente pesquisou-se acerca de políticas públicas educacionais no Brasil e em seguida no estado do Amazonas. Partindo desse prisma discutiu-se sobre as formações promovidas pelo Estado e sobre a manutenção da infraestrutura das escolas-campo para uso das tecnologias.

A partir das respostas dos professores participantes criou-se cinco categorias: emergência de implementação de políticas públicas em TIC nas escolas públicas amazonenses, o ensino da Língua Portuguesa por meio das novas tecnologias, as redes sociais como ferramentas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa, o uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia e os desafio de políticas públicas em TIC para enfrentamento da pandemia no estado do Amazonas. Todas as categorias são embasadas na análise das respostas dos professores participantes e com base nas teorias estudadas.

2. DIMENSÕES HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Formar um professor é prepará-lo para enfrentar o cotidiano e as adversidades diárias da docência. A formação inicial, ainda na graduação, leva ao indivíduo os primeiros contatos com as teorias pedagógicas e os conhecimentos específicos de sua licenciatura. Entretanto, o professor não está formado apenas porque cursou uma licenciatura (TARDIF, 2012), após a aquisição do diploma a atualização para a docência é contínua.

Para uma efetiva atuação pedagógica espera-se do professor um crescimento filosófico, amadurecimento político e o constante desenvolvimento de suas técnicas pedagógicas. Todavia, para que isso seja possível, o professor precisa estar em constante formação, o que será possível através da formação continuada.

Apesar de não ser uma invenção nova, a formação continuada docente pautada na reflexão ainda é frágil por não ter se consolidado como uma efetiva necessidade do professor. Hoje, “dentro das novas perspectivas, busca não somente o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também uma identidade para o professor” (FREITAS e PACÍFICO, 2020, p. 143), mas nem sempre essa foi a concepção.

Conforme Silva (2019), os escritos mais antigos acerca da formação continuada no Brasil datam o início da década de 1960. Nesse período, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), dialogando com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, realizou uma pesquisa acerca do aperfeiçoamento docente. O INEP, através de questionários, tinha como objetivo verificar o que os professores pensavam sobre os cursos. Conforme a autora, observou-se que os cursos de aperfeiçoamento não foram considerados satisfatórios pelos docentes, uma vez que não atendiam às necessidades do contexto escolar.

Os resultados da pesquisa demonstraram que 80% dos docentes propunham uma reforma no sentido de se tratar de assuntos práticos de interesse do professor primário; 69% sugeriram que as aulas deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar; 42% opinaram que tais aperfeiçoamentos deveriam ser planejados levando em consideração as sugestões dos docentes; 43% recomendaram mais ênfase nas questões práticas (SILVA, 2019, p. 53).

Na década de 1970, a formação visava uma perspectiva técnica voltada para o método de treinamento docente, uma vez que os próprios currículos da época eram

focados em dimensões tecnicistas. Os alunos eram formados para o mercado de trabalho, o ensino era embasado na técnica e os professores eram formados com base nessa visão. Nesse período foram realizados diversos estudos que tinham como objetivo identificar as atitudes dos professores em relação a formação continuada.

Nesse contexto predominava uma formação individual, ou seja, cada professor era responsável pela busca e realização da própria formação continuada (SILVA, 2019). Ainda assim, as universidades passaram a elaborar programas de formação continuada para professores. Essa formação tinha enfoque no preparo e no treino para o mercado de trabalho. A visão acerca da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, era marcada por uma concepção empresarial: “preparação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (SILVA, 2019, p. 54).

Somente a partir de 1980 surgiram as primeiras críticas a essa visão tecnicista. Essas críticas afirmavam, de acordo com Pereira (2007), que essas formações não eram o suficiente para preparação e formação docente por não atenderem os reais problemas enfrentados pelos professores e por não haver continuidade.

Essa mudança de concepção acarretou em avanços no sentido de superar a divisão entre docentes e pesquisadores, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas pois levou a escola avançar no processo de democratização nas relações de poder internamente a para elaboração de novos projetos em nível coletivo. “No Brasil, esse período caracterizou-se pela organização de movimentos de educadores e pela discussão sobre a formação de professores” (BRASIL/MEC, 1999, p. 28). Foi um período de greves, debates e luta da classe docente por reajustes salariais, valorização da classe e uma formação continuada que atendesse às demandas reais do contexto educativo.

Visando atender à necessidade da formação de professores, foram propostos os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). A ideia surgiu através de encontros realizados em 1982 entre o Ministério da Educação (MEC) e algumas instituições que tinham o objetivo de elaborar uma proposta ao MEC de formação de professores para o, então, 1º grau.

Quanto a criação dos CEFAMs, o texto dos Referenciais para Formação de Professores (1999) diz que

Pretendia-se criar um tipo de escola de formação de professores que pudesse promover atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, desenvolver práticas inovadoras e pesquisa, formar professores leigos, atuar como agente de mudanças. O principal objetivo da proposta original era a articulação de todos os graus do ensino, constituindo-se, cada centro, em pólo disseminador de conhecimentos que permitissem a renovação educacional (BRASIL, 1999, p. 29)

Implantados experimentalmente em 1983, os CEFAMs expandiram-se, no período seguinte, seguindo caminhos diferentes dependendo do estado que o implantava. Independentemente dessas diferenças, foi possível coloca-los como uma alternativa de formação acelerada para habilitação ao magistério.

A partir de 1990 ocorreram muitos avanços nas concepções de formação docente, principalmente no que tange a formação continuada “devido, especialmente, às pressões do mundo do trabalho e à constatação dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população pelos sistemas governamentais” (SILVA, 2019, p. 53). Esse tema tem sido, desde então, o objeto de estudo de muitos pesquisadores, grupos de estudo¹ e a base de discussões em simpósios, congressos, conferências, seminários e debates em nível nacional² e internacional³.

Ainda nessa década, iniciou, no Brasil, a construção de vários modelos educacionais objetivando melhorar a formação continuada docente, com ênfase aos instrumentos de avaliação educacional (SILVA, 2019). Sendo assim, foram criados diversos dispositivos legais no âmbito educacional como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei número 9.394 de dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 para o ensino fundamental e em 2000 para o ensino médio, Referências para Formação de Professores em 1999 e os demais dispositivos legais promulgados pelos estados e municípios.

O advento da LDB contribuiu para o desenvolvimento de diversos cursos voltados a formação continuada, entretanto, mesmo com o crescente número de pesquisas na área, “grande parte dos programas de formação do Brasil ainda vem se pautando em uma tendência liberal-conservadora, inspirada numa perspectiva

1 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização GEPFICA – UFSM. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/grupo-de-estudos-e-pesquisas-sobre-formacao-inicial-continuada-e-alfabetizacao-gepfica/>>.

2 ANPEDSUL Disponível em: <<https://anpedsul.online/>>.

3 VII Colóquio Internacional de Educação e II Seminário Nacional de Formação Docente. Disponível em: <<https://www.unoesc.edu.br/cursos/evento-single/vii-coloquio-internacional-de-educacao-e-ii-seminario-nacional-de-formacao>>.

homogeneizadora, autoritária, instrumental e de base acadêmica e teórica [...]” (SILVA, 2007, p. 105), o que não atente às necessidades docentes.

Frente às necessidades de uma formação continuada que responda aos anseios dos professores, nota-se uma nova tendência que vem se construindo e solidificando entre os docentes: uma formação voltada para o professor reflexivo que tem como centro a escola.

Candau (2003) assera sobre três eixos que servem como norteadores das novas tendências de formação continuada: a valorização das escolas como lócus de formação continuada; valorização dos saberes das experiências dos docentes, também defendida por Tardif (2012); consideração do ciclo de vida profissional dos docentes.

O primeiro eixo tem a escola como lugar principal da formação, pois é no dia a dia que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre. “Os saberes são, de um certo modo, comparáveis a ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis” (TARDIF, 2012, p. 34) e cotidianamente o professor aumenta esse estoque no contexto escolar.

O segundo eixo diz respeito à valorização do saber docente. Para falar sobre esse, Candau (2003) bebeu na fonte de Tardif (2012), que classifica os saberes docentes em plural, estratégicos e desvalorizados. Segundo os autores, os saberes docentes são plurais e vão muito além de uma mera reprodução pedagógica do conhecimento científico. Sua prática integra diversos saberes a qual o corpo docente se relaciona constantemente, saberes estes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Segundo Candau (2003), o terceiro eixo considera a experiência docente, o saber adquirido com a prática ao decorrer dos anos. O ciclo da vida docente inicia com a graduação e continua enquanto o professor estiver lecionando. Todavia, o professor, no decorrer de sua carreira, não pode manter-se igual. O docente precisa reinventar-se conforme a necessidade da época e do contexto social vigente.

Dessa forma, a formação continuada deve ser entendida como uma formação contínua que visa a constante reflexão e ascensão do professor. Segundo Freitas (2007), uma formação estática e técnica que não pondera sobre a prática docente não é formação continuada.

A formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais ou extensivas de formação, cujos efeitos são bastante limitados e discutíveis. Mesmo quando são planejados visando divulgar novas ideias ou sensibilizar os professores para aspectos importantes de seu trabalho (através de minicursos ou oficinas, por exemplo), esses eventos não carregam as características da formação continuada. Esse tipo de intervenção não tem como potencializar o processo de tematização da prática, bem como a observação sistemática de outras experiências (FREITAS, 2007, p. 25).

Não obstante, enquanto Libâneo (2013) defende que as pós-graduações são formas de formação continuada, já que existem mestrados e doutorados profissionais focados na prática, Freitas (2007), discordando dessa visão afirmando que a formação por titulação, as pós-graduações, não podem ser consideradas formações continuadas uma vez que essas formações abordam uma ótica teórica e científica e não levam o professor a uma reflexão de sua prática docente, didática e pedagógica.

Sendo assim, conforme o autor, a formação continuada não é uma extensão da formação inicial, ela “não se trata de ‘suprir as carências’ ou ‘corrigir as deficiências’ dos professores em exercício” (FREITAS, 2007, p. 26), mas é um dispositivo formativo em uma dimensão metodológica no que tange às próprias ações do professor, levando-o a considerar uma possível melhoria em determinados pontos de sua prática profissional de acordo com o contexto social, político e econômico.

Dessa forma, seguimos a teoria de Libâneo (2013) acerca das pós-graduações serem formações continuadas. É fato que os mestrados e doutorados, acadêmicos ou profissionais, são voltados às colaborações científicas e publicações de pesquisas, mas são justamente os resultados dessas pesquisas que podem corroborar com a reflexão do professor. Não obstante, a própria tese ou dissertação pode ser pautada na reflexão, o que configura formação continuada para Freitas (2007).

2.1 OS MÚLTIPLOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nas últimas décadas do século passado foram utilizados muitos termos em referência a formação continuada para aqueles que ainda estavam em serviço: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação continuada, formação contínua, educação continuada, educação permanente. Esses termos representam os paradigmas de uma época que tinha outras concepções acerca da sociedade, do professor, do aluno, das teorias de aprendizagem e dos métodos

didáticos.

Verdinelli (2007) e Marin (1995) analisam criticamente os diversos conceitos para formação continuada encontrados na educação brasileira em discussões e produções acadêmicas.

O primeiro tema abordado por Verdinelli (2007) foi “reciclagem”. Conforme a autora, “reciclagem” é um aprimoramento pedagógico que visa obter resultados melhores em comparação aos já adquiridos. “O termo foi bastante utilizado, na década de 80 do século XX, para referir-se a cursos realizados na formação em serviço, em diferentes áreas, inclusive na educação” (VERDINELLI, 2007, p. 21), entretanto, o vocábulo em questão passou ser visto negativamente com difusão da expressão “reciclagem de lixo”.

O termo “aperfeiçoamento”, também citado e criticado por Verdinelli (2007), não foi considerado adequado para educação. O termo expressa a busca pela perfeição, o que, de acordo com Marin (1995) é inexequível quando remete-se a seres humanos.

No caso dos professores da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas às interferências. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, e desde há muitos anos temos a clara idéia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos de educação continuada (MARIN, 1995, p. 16).

Para o termo “capacitação”, Verdinelli (2007) traz mais de um sentido: tornar capaz, habilitar, persuadir, convencer. Conforme as pesquisadoras, os dois primeiros significados são os mais adequados no que se refere a educação contínua, visto que, “para exercer as funções de educadores, os professores precisam se tornar capazes, adquirindo desempenhos próprios à profissão” (VERDINELLI, 2007, p. 22). Por outro lado, Verdinelli (2007) e Marin (1995) discordam dos significados seguintes que entendem capacitar como persuadir e convencer, dado que o professor não deve ser persuadido ou convencido de nenhuma ideia. Ele deve conhecê-las, analisá-las, criticá-las e refutá-las ou aceitá-las à luz do conhecimento e da razão.

“Educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” são termos com conotações similares. Despontam de outra concepção de formação continuada que difere das anteriores, são voltadas para as pesquisas em educação, para os compromissos institucionais e dos profissionais. A concepção em questão

“seria o conhecimento, centro de formação inicial ou de formação continuada, a realização e utilização de pesquisas que venham a valorizar o conhecimento dos profissionais da educação e aquilo que eles podem ajudar a construir (VERDINELLI, 2007, p. 22)

O termo “educação continuada”, especificamente, é entendido como a ação contínua e prolongada do desenvolvimento de competências e habilidades dos professores. Essas competências e habilidades são a capacidade de fazer bem aquilo que se deve fazer dentro da especificidade de sua especialidade e não deve ser entendido como algo estático, mas como algo em constante movimento que evolui com a prática cotidiana em direção a uma atuação cada vez mais competente.

Assim sendo, são condições para um trabalho competente: as características que qualificam o educador, o local onde ele exerce sua prática, os sujeitos com os quais interage e quais as possibilidades e limites que apresentam para uma ação coletiva. Entende-se [...] a educação continuada como um processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento. (VERDINELLI, 2007, p. 22)

Desse modo, Formação Continuada compreende diversos conceitos dependendo da abordagem. Se por um lado ela é compreendida como um processo de adequar ou treinar o profissional da educação a um sistema, utilizando termos como treinamento, capacitação e reciclagem, por outro ela é compreendida como um método de reflexão sobre as práticas docentes objetivando o desenvolvimento pessoal e profissional, abrangendo, portanto, termos como educação permanente, educação continuada, formação continuada.

O presente estudo fará uso do termo “formação continuada”. Entretanto, o que vem a ser formação continuada?

Nas palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 388), formação continuada refere-se a

- a) ações de formação durante a jornada de trabalho-ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.;
- b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal

requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

Nesse sentido, a formação continuada se dá em dois níveis: individual e coletivo. O primeiro é realizado pelo próprio docente e ele se torna responsável pelo processo de formação. Essa formação se dará através das leituras, participações em simpósios, seminário e outros eventos de cunho educacional; não obstante, os cursos de pós-graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*, também são exemplos de formação individual. O nível coletivo deverá ocorrer prioritariamente no contexto escolar, uma vez que as leituras, cursos e estudos serão aplicados dentro da escola.

Ademais, cotidianamente o professor se vê submetido a atender exigências burocráticas. A fim de superar esses trâmites, é necessário que frequentemente o professor tenha algum tempo fora da sala de aula em um ambiente que sinta-se confortável para refletir sobre suas práticas e sobre si como educador, compartilhando com os colegas as experiências, dificuldades encontradas, metodologias usadas e métodos de superar essas dificuldades, embora em muitas instituições não haja infraestrutura para isso.

2.2 PARÂMETROS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao olharmos para o passado observamos através da história da educação no Brasil que o professor, em determinados momentos, foi reduzido a um simples executor de ordens e reproduzidor de conhecimentos científicos. A docência era vista como uma profissão simples e técnica onde, para ser um bom professor, bastava seguir os passos pré-definidos de como chegar a objetivos já estabelecidos: promoção para série seguinte, repetência da série ou evasão escolar (MARQUES, 2018).

Frente aos inúmeros problemas reais do cotidiano enfrentados pelos professores e aos problemas e possíveis soluções levantadas por políticos, administradores educacionais e pesquisadores, em geral sobre formação dos professores, foi impulsionada uma visão legal da formação continuada.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF), o magistério iniciou seu processo de valorização legal, como é possível observar nos incisos V e VIII do artigo 206.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - **valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira**, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes pública;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL/CF, 1988. Grifo nosso).

A CF endossou a valorização docente, assegurou o plano de carreira e o piso salarial, entretanto, a formação continuada permanecia marginalizada. Somente em 2020, com a Emenda Constitucional (EC) número 108/20, foi incluído o inciso IX ao artigo 206 que trouxe “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL/CF, Art. 206, inc. IX, 1988).

A EC supracitada garantiu aos professores o direito de estudar e se aperfeiçoar, o que para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) é um tipo formação continuada. Entretanto, a EC citada traz essa afirmação de maneira genérica, sem fazer menção ou abordar termos que remetam especificamente à formação continuada de professores.

Em 1996, com a publicação da LDB, o professor passou a ter sua profissão reconhecida como desenvolvedor de senso crítico e não apenas como uma profissão técnica. Não obstante, a lei 9.394/96 veio regulamentar a prática docente especificando, dentre muitas coisas, as exigências mínimas para ser professor.

No artigo 61 da LDB, inciso I, é especificado o que é necessário para um sujeito ser considerado um profissional da educação no que tange à docência.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (BRASIL/LDB, 1996).

Mas o que é, de fato, ser habilitado em nível médio ou superior? Inicialmente, para ser professor, a formação inicial mínima exigida se dava na conclusão das séries iniciais: saber ler e escrever habilitava o indivíduo a lecionar. Posteriormente, a exigência foi elevada ao nível médio. A partir de então, para atuar na docência, era preciso concluir o ensino médio e fazer um curso normal de nível médio, o magistério. Entretanto, a LDB, em 1996, trouxe mudanças quanto a formação no magistério, determinando que os “cursos normais de nível médio fossem apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007)” (TANURI, 2000, p. 61).

Findada a década da educação, o curso médio de magistério deixa de ser a formação inicial mínima. Conforme o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para ser professor passa a se ter como exigência mínima a conclusão de um curso superior de graduação.

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

Como visto na letra da lei, o curso médio de magistério continuou sendo admitido, porém, a partir daí, apenas para educação infantil e exclusivamente nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Atualmente, a formação inicial exigida para tornar-se professor é um curso de licenciatura que pode variar de acordo com a pretensão do sujeito. O MEC (2018), no *site* Seja um Professor, aborda quatro tipos de cursos que habilitam à docência: cursos de licenciaturas, Normal Superior, Magistério e Pedagogia.

Segundo o Ministério da Educação (2018a), as definições, atribuições e habilitações de cada um são:

Quadro 1: Habilitações à docência

Cursos	Habilitações
Licenciaturas	Os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. São cursos superiores de graduação que formam profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia (BRASIL/MEC, 2018a, n. p.).
Normal Superior	Curso superior de graduação, na modalidade licenciatura. Tem por finalidade formar professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL/MEC, 2018a, n. p.).
Magistério	Não é curso superior, mas de nível médio. Habilita o professor para lecionar na Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2018a, n. p.).
Pedagogia	O curso de Pedagogia é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano). É aquele professor que assume integralmente o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores (BRASIL/MEC, 2018a, n. p.).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

O curso de Pedagogia, quanto licenciatura, está separada das demais por ser um curso focado apenas e exclusivamente na educação. Enquanto as demais licenciaturas se focam no ensino de sua área (letras para o ensino da língua, matemática para o ensino da matemática etc), a pedagogia forma o professor para a educação em si, preocupando-se com a primeiras etapas da educação básica, com o processo de aprendizado, métodos avaliativos etc. Não obstante, o MEC (2018a) ainda fala acerca da docência para bacharéis. Segundo o Ministério,

os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. São cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica. E para lecionar no Ensino Superior exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização) (BRASIL/MEC, 2018a, n. p.).

A formação inicial não é separada da formação continuada, as duas dialogam durante todo o processo de aperfeiçoamento docente, uma vez que o professor não está pronto só porque cursou uma faculdade (LIBÂNEO, 2004). A graduação é o primeiro passo a ser dado e a formação fundamental à docência e a partir dela se busca a continuidade de uma formação de qualidade. Sobre a relação entre formação inicial e formação continuada, Libâneo (2004, p. 227) afirma:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Nesse sentido, o artigo 62 da LDB não se preocupou apenas com a formação inicial, mas garantiu ao professor, no parágrafo 1º, o direito à formação continuada atribuindo à União, ao Distrito Federal e aos demais entes federados a responsabilidade pela promoção.

Art. 62

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL/LDB, 1996)

Ao atribuir à União, ao Distrito Federal e aos entes federados a

responsabilidade pela promoção da formação continuada, a LDB garantiu esse direito aos professores, mas sem apresentar muitos detalhes. Contudo, a lei 9.394/96 não desassistiu a formação continuada docente garantido expressamente, no artigo 67, o direito a capacitação em serviço, o aperfeiçoamento continuado e o tempo para estudos incluído na carga horária de trabalho.

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - **período reservado a estudos**, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL/LDB, 1996. Grifo nosso.)

O artigo citado traz o termo “sistemas de ensino” com um sentido muito amplo, mas que, de modo geral, é uma unidade ou uma rede de institutos, instituições ou secretarias responsáveis pelas organizações de ações voltadas à educação, sejam elas legais, financeiras, fiscalizadoras, de coordenação etc.

Ao usar o termo “sistemas de ensino”, a LDB abre o leque dos responsáveis pela exequibilidade da formação continuada, abrangendo, assim, órgãos como o ministério da educação, as secretarias estaduais e municipais de educação e instituições ou rede de instituições privadas no âmbito educacional.

Dessa forma, independentemente do professor ser funcionário público ou privado, a formação continuada é assegurada, garantindo não apenas cursos de formações periódicas, mas o afastamento remunerado e o tempo para estudos incluso na carga horária. “Assim, a formação continuada passa a ser um direito do professor e deve acontecer dentro do seu ambiente de trabalho, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (MARQUES, 2018, n. p.).

No âmbito do estado Amazonas, é a lei número 3951/13 que rege o trabalho no magistério. No decorrer dos seus quarenta artigos, acha-se uma única menção à formação continuada. O artigo 5º da referida lei é o único a trazer o termo.

Art. 5.º A jornada de trabalho do Professor em função docente inclui 1/3 (um terço) da carga horária, destinada, de acordo com a proposta pedagógica da escola, à preparação e avaliação do trabalho didático, ao nivelamento, à **formação continuada**, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional (AMAZONAS, 2013. Grifo nosso).

O artigo 5º da Lei 3951/13 aborda o tempo destinado ao Horário de Trabalho

Pedagógico (HTP). Em consonância ao inciso V do artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esse artigo versa sobre os dispositivos a serem desenvolvidos durante o HTP.

Assim como a CF, a lei 3951/13 marginaliza a formação continuada docente, fazendo, apenas, menções ou referências, mas sem trabalhá-la profundamente e com a atenção que lhe é merecida, como ocorre na lei 9.394/96.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS NO BRASIL

A Língua Portuguesa se instaurou como disciplina efetiva em instituições escolares em meados do século XIX, embora já existindo há tempos uma sistematização de ensino. Mesmo havendo a promoção dessa disciplina aos alunos, “a formação de profissionais para área se iniciou muito tardiamente, nos anos 30 do século passado” (GOMES, 2008, p. 72).

Soares (2005) explica que a escolarização no Brasil, em meados do século XVIII, focava-se na alfabetização e, para aqueles que sabiam ler e escrever, o estudo do latim. Somente em 1759, no então Brasil colônia, após a Reforma Pombalina que tirou a educação das mãos da igreja e passou ao Estado, que o ensino da Língua Portuguesa tornou-se obrigatória, ao lado do latim, da gramática, da retórica e da poética.

Somente no século XIX essas disciplinas mesclaram-se e passaram a oferecer nas escolas o que temos hoje como Língua Portuguesa, criando o cargo de Professor de Português através do Decreto Imperial 4.773 de 23 de agosto de 1871. Contudo, a nova nomenclatura não atualizou os objetos de estudo, manteve-se a tradição de ensinar gramática, retórica e poética até os anos 40 (SOARES, 2005).

Se a formação para lecionar Português só começou a partir dos anos de 30 do século passado, quem eram, então, os profissionais que ensinavam gramática, retórica, poética e, mais tarde, Português? Gomes (2008, p. 73) responde a esse questionamento dizendo que “eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais e do exercício de cargos públicos, que quase sempre tinham, dedicavam-se também ao ensino”, ou seja, os professores geralmente eram médicos, advogados, engenheiros etc.

Sobre esses “ensinadores”, Soares (2005), comenta que

a competência atribuída a esses professores de Português que hoje chamaríamos "leigos" fica evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentários pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários). Assim, o professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a Retórica e a Poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos (SOARES, 2005, p. 5).

Sabe-se que a formação continuada de professores é um processo sistemático e organizado com aprendizagem contínua que começa na formação inicial. Entender a formação como um processo que também ocorre na escola implica aceitar que não existe separação entre a formação pessoal e profissional, isto é, não há separação entre formação formal (acadêmica, técnica e científica) e informal (experiência, conhecimentos empíricos). Dessa forma, para que o professor de Português tenha uma formação continuada com qualidade e resultados positivos, a formação inicial tem que ser uma base sólida.

Leva-se em consideração que o curso de Letras, a graduação para tornar-se professor de Língua Portuguesa, tem características próprias e tempo definido (3 a 4 anos). Ele impõe aos alunos um currículo baseado nas grandes áreas de Linguística, Literatura e Gramática. Cada uma dessas ramificações terão disciplinas específicas, sendo assim, o graduando em Letras estudará disciplinas como Análise do Discurso, Sociolinguística e Psicolinguística na grande área de Linguística; Teoria da Literatura, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa na área de Literatura; Morfologia e Sintaxe na área gramatical, que cientificamente está inserida na área de Linguística (BRASIL, 2001).

Não obstante, os cursos de licenciatura trazem disciplinas pedagógicas como Didática, Psicologia da Educação, Filosofia e Sociologia da Educação e outras que também serão cursadas pelos alunos do curso. “Assim, essa formação objetiva preparar o futuro professor, para que ele possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitem enfrentar os desafios iniciais da profissão” (GOMES, 2008, p. 61).

Ao concluir a graduação, o licenciado em letras está habilitado a lecionar disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura na educação básica – ou línguas estrangeiras, caso seja habilitado. Todavia, para Gomes (2008), as faculdades formam os professores através do ensino de diversas disciplinas isoladas. O problema, conforme a autora, é que muitos dos recém-formados não entendem a utilidade desse montante de disciplinas na sua formação.

Dessa forma, a bagagem desses egressos de Letras são fartas de teorias literárias, gramaticais, linguísticas e pedagógicas. Os instrumentos formativos específicos do curso de Letras formam pesquisadores da língua vernácula, mas são as disciplinas pedagógicas que os habilitam à docência. A questão, conforme Gomes (2008), é que para esses egressos parece não fazer sentido algum quanto ao uso de toda essa ciência linguística em sala de aula sem saber como e a importância de ensiná-las. Entretanto, é a união dessas disciplinas que formam o educador de línguas.

Todas as disciplinas, com ênfases diferentes, têm como objetivo a formação teórico-prática do futuro profissional em educação; mas, para que isso efetivamente ocorra, deve haver diálogo constante com o objetivo final dessa formação: a sala de aula. Ela deve ser pensada como o real espaço do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa (GOMES, 2008, p. 71).

O professor de português precisa conhecer em profundidade o objeto que vai ensinar, por isso, é importante dominar fonologia, morfologia, sintaxe. Além disso, deve saber conjugar esses saberes com sua prática de sala de aula realizando a transposição didática. Entender que o texto do aluno e suas hipóteses de escrita mobilizam todos esses conhecimentos. O professor precisa dominar o conhecimento para escolher melhor suas técnicas e métodos de aprendizagem, uma vez que o aluno na educação básica não aprende da mesma forma que ele aprendeu na graduação.

Sendo assim, as disciplinas dos cursos de Letras devem dialogar de modo que não sejam aplicadas separadamente. As pedagógicas precisam ser ministradas pensando a aplicação prática dos conhecimentos abordados nas específicas, ou seja, as disciplinas dialogam visando a sala de aula. Em outras palavras, as disciplinas didáticas do curso de letras devem ser pensadas no ensino da língua e voltadas para esta finalidade: formar um bom professor de Português que consegue transpor didaticamente os conhecimentos científicos da língua aos alunos da educação básica.

Nessa perspectiva contemplamos a formação de professores de Língua Portuguesa que não veem a língua apenas como um sistema de signos regido por estritas regras, mas como um conjunto de saberes linguísticos que são e serão efetivamente usados em contextos comunicacionais. Essa mudança de visão altera o modo como se constrói o ensino da língua.

Não obstante, foi construído um discurso no qual a norma culta da Língua Portuguesa é vislumbrada e tida como única aceitável na fala e na escrita. Esse discurso coloca em crise a identidade do professor de Português.

Soares (2005) também questiona a identidade do licenciado em letras na docência. A autora discute a necessidade de formados em letras transmitirem conhecimentos em torno do Português e não apenas ele propriamente dito, ou seja, a necessidade de ensinar o uso do Português nos diversos contextos, as variações da Língua de acordo com as regiões, o emprego formal e informal dependendo do meio inserido e não as regras gramaticais exclusivamente.

No entanto, como visto, no decorrer da história não ocorrem grandes alterações no ensino da língua que continua sendo recebida pela escola como um sistema de regras linguísticas a serem estudadas, seguidas e priorizadas. Possenti (1996, p 17), em seu livro *Por que (Não) ensinar gramática na escola?*, afirma que “o objetivo da escola é ensinar o Português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Isto é, é certo que a escola se preocupa com o estudo da língua através de uma perspectiva gramatical, não de uso.

Para o autor, a gramática vai sim ser ensinada, é preciso que isso aconteça, mas de forma contextualizada. Possenti (1996) propõe uma hipótese quanto ao ensino de língua. A hipótese supõe “que o aprendizado de uma língua ou de um dialeto é uma tarefa difícil, ou, pelo menos, difícil para certos grupos ou certas pessoas” (POSSENTI, 1996, p. 19).

O autor critica a ideia de haver línguas fáceis ou complexas, desenvolvidas ou primitivas, mas defende que todas as línguas são igualmente complexas com suas particularidades. Dessa forma, a dificuldade de se ensinar e de aprender uma língua, aqui a língua portuguesa, depende do público a que está sendo ensinado.

Um aluno de terceiro ano do Ensino Médio que teve acesso à educação e às melhores escolas, por exemplo, terá facilidade ao se deparar com a gramática em provas ou na universidade, por outro lado, um aluno de classe social menos privilegiada, que não teve acesso à educação formal de qualidade e não domina o

básico da gramática da língua portuguesa apresentará dificuldades nos estudos da gramática normativa.

Nessa perspectiva, é preciso iniciar a construção do ensino de uma gramática contextualizada através de textos, poemas, crônicas e as mais diversas produções escritas, especialmente as que se ligarem ao contexto social do aluno.

Para Soares (2005) essa construção já iniciou. Segundo a autora, a concepção de professor de Português alterou-se significativamente e podemos observar essa mudança nos manuais didáticos aos substituírem as gramáticas pelas antologias. Agora, em um mesmo livro, apresentam-se os assuntos gramaticais e textos para leitura para serem trabalhados juntos. Dessa forma, as disciplinas de leitura e de gramática, outrora separadas, passam a unir-se. O professor pode iniciar suas aulas trabalhando leitura e interpretação de texto e em seguida utilizar esses textos para o ensino gramatical.

A formação continuada dos professores possibilita esse aprimoramento. Soares (2005) envidencia essa evolução. Para ela, inicialmente,

A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio; ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética (SOARES, 2005, p. 3).

Atualmente, conforme Soares (2005) a concepção é outra. Para a autora o ensino do Português, agora, não foca-se mais na língua, mas no seu uso.

É verdade que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a deixar de ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2005, p. 6).

Entretanto, a identidade do professor de Língua Portuguesa continua indefinida e sua explicação complexa. De um lado, as novas concepções do ensino da língua o qual o uso é priorizado e a gramática será ensinada através de sua contextualização observando o contexto social do alunado; do outro lado, concursos, vestibulares e outras avaliações que ignoram as diferenças entre os alunos e exigem o conhecimento de uma gramática pura, ocasionando em uma exigência social do

professor para um ensino voltado à gramática, o que já foi superado.

Em meio a esse paradoxo, o que fazer? Se tratando do ensino da língua materna, reflexões acerca da prática e sobre os aspectos teórico-metodológicos são necessárias para atender às exigências das novas mudanças (GOMES, 2008).

Sendo assim, a formação continuada desse profissional precisa ser pautada em uma visão crítico-reflexiva que possa revelar a autonomia e autoaprendizagem a fim de sintonizar-se com a realidade dualista: ensino de uma gramática contextualizada (foco no uso da língua) versus ensino da gramática normativa (foco nas normas gramaticais).

“Dessa forma, é preciso que se instaure uma nova identidade para o egresso do curso de Letras e, conseqüentemente, que haja uma reflexão intensa sobre os objetivos e a concepção de Língua” (GOMES, 2008, p. 77). Entretanto, essa identidade será formada com o passar dos anos através das formações e, como assertou a autora, através de uma reflexão.

No mais, esse dualismo não é a única pauta nas formações continuadas para o professor de Português no século XXI. As tecnologias adentram o contexto escolar cada vez mais e a formação continuada do professor para o uso dessas tecnologias não deve ser algo idealizado, mas algo prático e real.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS

O vocábulo “tecnologia” é originalmente grego: *tekne* que significa “arte, técnica ou ofício” e *logos* que significa “conjunto de saberes”. Nesse sentido, vemos que a palavra tecnologia define conhecimentos que permitem produzir objetos e modificar o meio. Em outras palavras, é o estudo da técnica e um conjunto de técnicas, métodos e processos específicos de uma ciência.

Observa-se que a palavra “tecnologia” é multiconceitual, dependendo do autor que a conceitua e do contexto a ser empregada. Cegalla (2012, p. 814), por exemplo, define tecnologia como um “conjunto de conhecimentos, particularmente científicos, relativos à produção em geral”; para Abbagnano (2007, p. 942), tecnologia é o “estudo dos processos técnicos de determinado ramo da produção industrial ou de vários ramos”. Karasinski (2013, n. p.), por outro lado, conceitua tecnologia como sendo “o desenvolvimento de aparelhos que lidam com a distribuição da informação de forma cada vez mais veloz, abrangendo um número crescente de pessoas e realizando

cálculos cada vez mais avançados”.

Observa-se que cada autor conceitua da sua forma, mas um conceito não inabilita o outro. Os conceitos são amplos, tal qual as áreas que a conceitua. Entretanto, os conceitos de tecnologia por vezes se confundem ou se misturam com o conceito de inovação. Enquanto tecnologia é o estudo das técnicas ou equipamentos modernos, inovação é a evolução de determinada tecnologia para uma forma nova e totalmente inexistente anteriormente. Por exemplo, o fogão: os primeiros fogões utilizados tinham a lenha como combustível. Para época, o fogão a lenha era uma tecnologia. Entretanto, James Sharp, em 1826, inventou o fogão a gás. O fogão continuou sendo uma tecnologia, mas a mudança de combustível foi uma inovação. Já em 1892, Thomas Ahearn estreou sua nova invenção: o fogão elétrico. Novamente houve uma inovação, uma mudança inédita para uma tecnologia já existente. “As tecnologias são evolutivas, pois estão sempre em transformação” (RODRIGUES, 2009, p. 72) e as inovações estão e são essas evoluções.

Como visto, a tecnologia é definida de acordo com o período e com o contexto. Na era primitiva, por exemplo, a tecnologia foi o fogo, quando descoberto. Segundo Rodrigues (2009, p. 75),

na Idade da Pedra, os homens - que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza - conseguiram garantir a sobrevivências da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza. A água, o fogo, um pedaço de pau ou um osso de um animal eram utilizados para matar, dominar ou afugentar os animais e outros homens que tinham o mesmo conhecimento e habilidades (RODRIGUES, 2009, p. 75).

Na era clássica a tecnologia foi a roda, quando inventada; na era medieval foram as espadas e assim por diante. Em um contexto militar, as tecnologias baseiam-se em armas, começando pelas espadas, passando pelas lanças e, no século IX, com a descoberta da pólvora pela China, a invenção das primeiras armas de fogo. Atualmente, existem armas de longo alcance, mísseis teleguiáveis, bombas nucleares e assim por diante.

O raciocínio do homem tem levado a um crescente processo de conhecimento, e esses, colocados em prática deram origem diferentes tipos de equipamentos, instrumentos, produtos, recursos, ferramentas, todos colocados a serviço do homem para realização de suas atividades que chamamos de invenção tecnológica (RODRIGUES, 2009, p. 75).

Por outro lado, ao falar em tecnologia associa-se automaticamente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). TIC, para Rodrigues (2009, p. 74) são “os meios que levam a informação e a comunicação a população em geral como TV, Vídeo, Computador e Internet”. Ademais, celulares, notebooks, tablets, lousa digital também são tecnologias de informação e comunicação. Mas afinal, o que é informação e o que é comunicação? “Entende-se por informação, uma mensagem, transmitida por meio de som, de uma escrita, por imagens, orquestra, música, fotografias, filmes ou por cenas” (RODRIGUES, 2009, p. 80), enquanto comunicação é o processo de interação entre um indivíduo e outro para partilha dessas informações.

No contexto tecnológico a informação é mais valiosa que a comunicação. Não obstante, há uma área voltada exclusivamente a ela: a Tecnologia de Informação (TI). A informação é um patrimônio precioso. Não se trata de um amontoado de números organizados binariamente, mas de um agrupamento de dados organizados de modo que o usuário ou uma empresa consiga visualizá-lo, entendê-lo e usá-lo, caso precise.

A informação é tão valiosa que, através dela, uma empresa pode falir ou ascender em seus lucros: imaginemos o que aconteceria a um banco perdesse todas as informações de seus clientes; agora imaginemos o lucro de uma empresa multinacional de fabricação e venda de refrigerantes onde ela é a única no mundo a ter fórmula da bebida.

Sendo assim, a TI é a profissão ou os meios que ocupam-se em trabalhar com esses dados. O modo de trabalho pode ser definido de inúmeras formas, estando ligado as mais diversas áreas. Em todo caso, sendo a informação um bem de valor, é necessário fazer uso da TI de modo apropriado, especialmente porque as tecnologias evoluem diariamente.

Atualmente, a vida das pessoas está acompanhada pelas tecnologias de informação nos mais diversos contextos. O uso de aparelhos eletrônicos como celulares, agendas eletrônicas, computadores, notebooks, internet etc, fazem parte do cotidiano, bastando alguns cliques para acessar qualquer coisa em qualquer lugar do mundo (RODRIGUES, 2009).

A criação de novas tecnologias acarretam em novos desafios para a sociedade que precisam de um certo preparo para usá-la. No contexto escolar, por exemplo, o advento de um novo contexto tecnológico impôs novos desafios à educação, em particular à escola: inserir a tecnologias pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no âmbito educacional, as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação para o Ensino Médio (DCN) (2011), ao discorrer sobre o projeto político pedagógico (PPP), aborda o uso de um tipo de tecnologia: as mídias.

Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes (BRASIL/MEC, Projetos Políticos Pedagógicos/Cap. VIII, 2011).

Através das DCN é enfatizada a necessidade de analisar o uso das tecnologias em sala de aula, não apenas as disponibilizadas pela escola, mas também as de uso particular dos alunos.

Atualmente os discentes evoluem concomitantemente às tecnologias, dessa forma os próprios alunos levam essas ferramentas para sala de aula. A escola chegou ao ponto em que não é mais possível separar a educação da tecnologia. Todavia, quem fará a mediação entre educação e tecnologia se não o professor? “As novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes” (LEOPOLDO, 2004, p.13), logo, para que o professor consiga ser o mediador, ele precisa dominar não apenas os conteúdos curriculares da disciplina, mas, também, o básico das ferramentas tecnológicas como laptops, desktops, jogos pedagógicos digitais, celulares, datashows, redes sociais etc que entram em sua sala de aula fazendo da formação continuada uma necessidade e um fator imprescindível.

A formação é um fator fundamental para o professor. Não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, as atualizações e o aperfeiçoamento. Não basta que um professor de matemática conheça profundamente a matéria, ele precisa entender psicologia, pedagogia, linguagem, sexualidade, infância, adolescência, sonho, afeto, vida. (CHALITA, 2001, p.162).

Diante disso, a formação é necessária para que o professor possa refletir sobre sua prática de modo que possa construir ou reconstruir métodos de lidar com a cibercultura que tem adentrado a sala de aula. Não obstante, é importante salientar que os recursos tecnológicos servirão apenas como ferramentas facilitadoras da prática pedagógica, uma vez que, segundo Santos (2012, p. 28), é o professor “quem será responsável pelo processo de organização e seleção dos conteúdos a serem trabalhados durante as aulas e sempre de forma contextualizada”, não deixando de ser um dos agentes necessários para o processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias usadas em sala de aula podem estabelecer um elo entre os interesses tecnológicos dos alunos e o conhecimento científico, acarretando em maior produtividade e melhores resultados por parte dos discentes que têm contato com o mundo cibernético. Por outro lado, a formação continuada voltada para as tecnologias educacionais também servirá para que o professor possa aproximar do ciberespaço os alunos que não dispõem desses equipamentos em casa. Entretanto, conforme Rinaldi e Reali (2005, p. 149), “na realidade brasileira, ainda é bastante comum, os professores terem pouca familiaridade com computadores e não reconhecerem suas potencialidades como instrumento para implementar as situações de aprendizagem”.

Todavia, o fato de que há alunos que não têm acesso à Internet e tecnologias afins faz com que a necessidade do uso de recursos tecnológicos na escola seja ainda maior. “Isso quer dizer que mesmo que uma parcela de alunos não possua acesso à informática em casa, ela deve ser utilizada na escola, justamente para possibilitar que esses alunos disponham de seus benefícios” (SANTOS, 2012, p. 29). A aula não é exclusivamente para saberes da disciplina, mas para aproximar o aluno ao que ele não conhece e a tudo aquilo que acrescentará em sua formação, o que inclui as tecnologias digitais.

Ademais, é importante destacar que quando se fala em aula, a primeira coisa que nos vem à mente é a tradicional e errônea imagem do professor à frente da turma transmitindo informações aos alunos, todavia, não podemos limitar o conceito de aula a este único raciocínio. Como conceitua Libâneo (2013), aula é como um conjunto de meios e condições que o professor dirige e estimula o processo de ensino e aprendizagem em função da atividade própria do aluno, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos trabalhados em sala.

Considerando a concepção do autor, temos a aula enquanto espaço de comunidade, interlocução e troca de opiniões e experiências. Nesse sentido, os professores de Língua Portuguesa devem se questionar acerca de qual conhecimento podem e devem compartilhar durante a aula de Português através dos recursos tecnológicos e como o farão, além de proporcionar uma relação de proximidade entre os alunos que têm e os que não têm acesso às tecnologias.

Entretanto, “para a incorporação da informática na prática dos professores não basta que eles saibam operar os recursos computacionais, há que se aprender a integrá-los em sua prática” (RINALDI E REALI, 2005, p. 150), ou seja, é insuficiente ensinar o professor a manusear os equipamentos tecnológicos sem ensiná-lo a usar

esses equipamentos em sala de aula.

É importante que o professor tenha esse conhecimento para que possa analisar sua própria prática, especialmente no contexto da formação continuada. Dessa maneira, no que se refere ao uso da informática, refletir com clareza sobre quais equipamentos ou mídias sociais poderá usar, sobre as possibilidades e limites do uso na educação e, assim, decidir o quê, como, quais, quando e porque usará determinada ferramenta tecnológica. Essa reflexão é necessária para que o uso da tecnologia não seja desconexa com a realidade.

Ensinar e aprender utilizando o computador não se restringe à exploração de recursos computacionais e navegação a esmo na Internet. O uso desse recurso na educação deverá estar voltado à promoção da aprendizagem, procurando despertar o exercício da dúvida para que juntos os sujeitos envolvidos compreendam suas ações e representações, interagindo com o outro e com diferentes formas de conhecimento (RINALDI e REALI, 2005, p. 151).

De acordo com a percepção das autoras, o uso de computadores, celulares, mídias etc deve ter um objetivo claro na ação do professor. O emprego desses equipamentos deve ser pautado no processo de ensino e aprendizagem e não no uso singular sem aporte pedagógico.

O uso correto das tecnologias pode provocar significativas mudanças no processo de ensinar e aprender. Isso porque qualquer pessoa, especialmente criança, que tenha um computador ou celular e uma sólida cultura de aprendizagem em seu lar é um agente de mudança na escola (LIMA, 2013). Não é o uso das tecnologias que melhorará a educação, mas quando o professor direciona o uso das tecnologias para o contexto educacional, os conteúdos de ensino da sua disciplina podem ser abordados a partir de ambientes de aprendizagem ligados ao contexto tecnológico.

No contexto das aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, Lima (2013) assera que

no caso do ensino de língua portuguesa, o uso das TIC possibilita a aquisição de capacidades tecnológicas e sociais que permitem aos alunos adquirir autonomia e autoconfiança enquanto utilizam o computador como um instrumento de trabalho, meio de comunicação e recurso de pesquisa e exploração (LIMA, 2013, p. 5).

Dessa forma, sendo plural as aulas de Língua Portuguesa, o uso das tecnologias possibilitam o desenvolvimento pessoal do aluno ao adquirir

autoconfiança e autonomia para realizar pesquisas e explorar assuntos por eles desconhecidos.

Sendo assim, é preciso que haja a formação continuada para o uso das tecnologias uma vez que, conforme Lima (2013), a inclusão das TIC nas aulas de português pode contribuir para a melhoria na qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Ainda conforme a autora, se as tecnologias forem utilizadas corretamente poderão tornar-se corresponsáveis pela melhoria da educação não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas.

2.4.1 Inclusão digital de docentes e discentes

Ao se falar em inclusão digital, fala-se na democratização do acesso a recursos digitais. Nesse sentido, “inclusão digital pode ser considerada como um conjunto de ações permeadas pelas TDICE que possibilitam ao indivíduo que a possui ascender social e economicamente” (PORTO, 2016, p. 40), ou seja, inclusão digital é a possibilidade do indivíduo ter acesso às Tecnologias Digitais da Informação, Comunicação e Expressão (TDICE) e, assim, saber usá-la de forma a crescer socialmente.

Esse crescimento social vai além do mero uso das redes sociais, estende-se ao emprego dessas tecnologias nos mais diversos contextos. No âmbito educacional, temos dois grupos a serem incluídos digitalmente: corpo docente e corpo discente. Da população brasileira, 82,7% tem acesso à Internet, como mostra uma pesquisa realizada em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse percentual inclui alunos e professores, mas navegar na rede não é, necessariamente, estar incluso digitalmente.

Sobre isso, Gomez (2010,) afirma que:

a inclusão digital vai além do ler e do escrever. Trata-se de entender, significar, de pensar e dar sentido ao mundo a partir do nosso contexto cultural. É a habilidade e a possibilidade para entender e usar informação em múltiplos formatos, é a visualização, a escuta e a colaboração com os outros, é achar e produzir textos e utilizá-los para a própria vida (GOMEZ, 2010, p. 12).

De acordo com a autora, escrever, publicar, conversar, ler não é a síntese da inclusão digital, é muito mais que isso. É ressignificar as tecnologias de acordo com o contexto social em que está inserida, é ter habilidades para empregá-las em qualquer

contexto, resignificar seus conceitos. Para uso docente, por exemplo, a inclusão digital vai além de conversar ou compartilhar publicações via redes sociais, é saber usá-las para o processo educacional.

Para Porto (2016, p. 41), a inclusão digital, “atualmente, não leva em consideração a assimilação de competências e habilidades necessárias para que os indivíduos obtenham sucesso em quaisquer ações mediadas pelas TDICE”, mas foca-se apenas em levar acesso à população sem preocupar-se com seu uso para além de redes sociais. É importante aproximar a população às tecnologias, entretanto, para o autor, aproximar o sujeito dos computadores, celulares e internet nos diversos fluxos sociais em que vivem sem desenvolver as habilidades para este uso pode se constituir como exclusão digital.

Desse modo, construir uma sala de informática, distribuir notebooks, tablets e colocar internet nas escolas sem preparar os alunos e professores para usá-los não é incluir, mas excluir, especialmente para aqueles aqueles que sequer sabem como usar essas ferramentas.

Surge então uma nova questão: como desenvolver habilidades para usar aquilo que não se tem para ser usado? Como supracitado, de acordo com o IBGE (2019), 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet de algum modo e os 17,3% restantes não têm. Dentre a menor porcentagem, assim como na maior, também estão inclusos professores e alunos.

É fato que aproximar os professores e alunos das ferramentas digitais sem desenvolver as habilidades para usá-las não é o suficiente. Por outro lado, antes de desenvolver essas habilidades é preciso compreender que, por motivos diferentes, nem todos os professores e alunos têm acesso à internet e às ferramentas digitais.

No início de 2020, por exemplo, com o advento da pandemia da COVID-19, doença causada pelo coronavírus Sars-CoV-2, foi possível observar as dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes que não têm acesso às ferramentas digitais. Foi nesse ano que o sonho do famoso maluco beleza, Raul Seixas, realizou-se. Todavia, não foi por apenas um dia que a Terra parou, não foi um “dia em que as pessoas do planeta inteiro resolveram que ninguém ia sair de casa” (SEIXAS, 1977, n. p.). A partir desse período, milhares de pessoas entraram em isolamento por mais de um ano. A educação, no entanto, não parou; migrou da sala de aula para as salas virtuais.

Surge, então, o ensino remoto emergencial “como uma opção para atender o

funcionamento das instituições educacionais e sua inserção no cotidiano dos alunos se deu nesse novo contexto, como uma alternativa para manter as atividades escolares em dia” (SILVA e TEXEIRA, 2020, p. 70074).

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020),

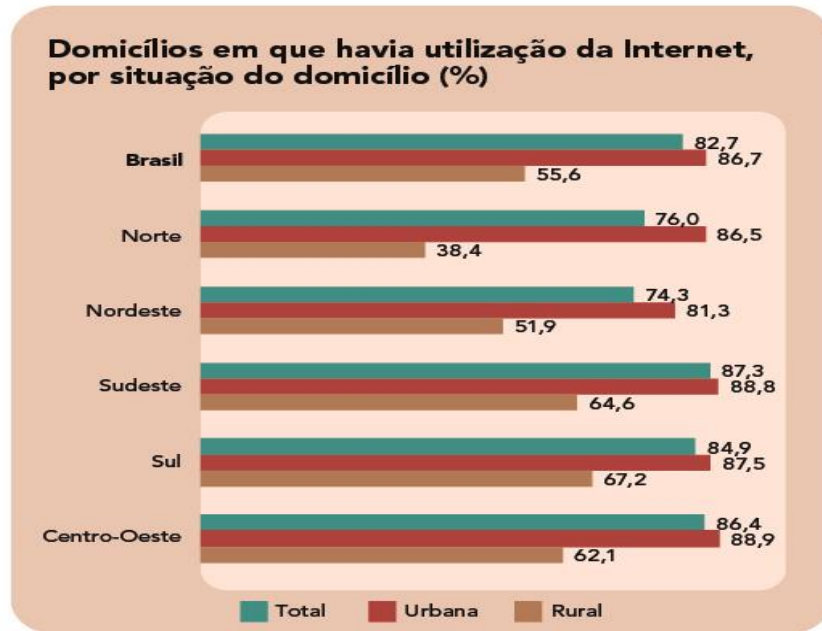
[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 9).

As aulas remotas revelaram as dificuldades enfrentadas por professores e alunos que não têm acesso à internet, dificultando o processo de ensino e aprendizagem em um contexto pandêmico. Nessa perspectiva, observa-se que muitos professores carecem de uma formação voltada para o uso das tecnologias (SILVA e TEXEIRA, 2020). Por outro lado, os alunos também precisam desse preparo.

Conforme Neto (*et al*, 2021) e Silva e Texeira (2020), os alunos e professores que já tinham acesso à internet e recursos tecnológicos não apresentaram tanta dificuldade nas aulas remotas. Em contra partida, os alunos e professores sem acesso a esses recursos apresentaram dificuldades consideráveis. Desse modo, os maiores afetados negativamente com o ensino remoto foram os indivíduos sem acesso às tecnologias digitais, especialmente os que residem nas zonas rurais e longe das grandes regiões.

De acordo com uma pesquisa do IBGE (2019), os locais com menor índice de conectividade à internet são as zonas rurais, conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Utilização de Internet por domicílios.

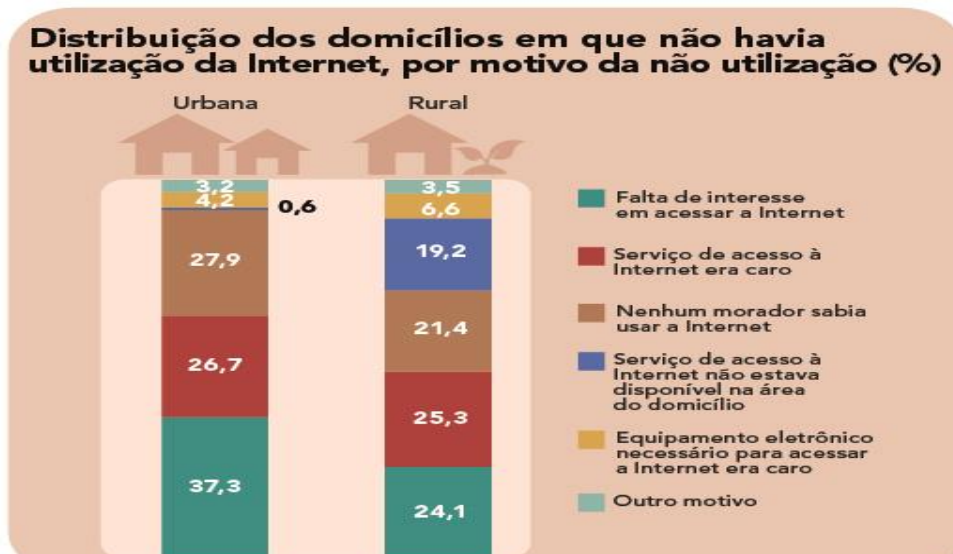


Fonte: BRASIL/IBGE, 2019.

De acordo com o IBGE (2019) 19,2% das residências não têm acesso a Internet pela indisponibilidade do serviço. Todavia, os motivos não se limitam a esse. As justificativas que mais se destacaram foram: falta de interesse em acessar a Internet (32,9%); os serviços de provedores eram caros (26,2%); nenhum morador sabia usar a internet (25,7%).

O gráfico 2 evidencia os domicílios sem acesso e internet e o motivo.

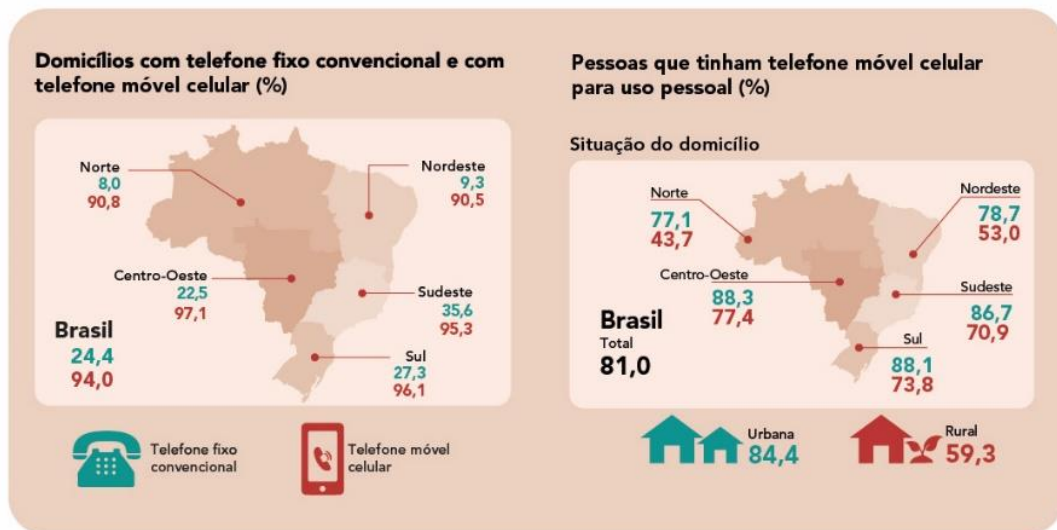
Gráfico 2 – Motivos da não utilização de Internet por domicílio.



Fonte: BRASIL/IBGE, 2019.

Quanto ao uso de ferramentas tecnológicas, as residências brasileiras que tinha microcomputadores eram de 40,6% e as que tinham tablet eram de apenas 11,3%. Em 4,7% das casas não haviam nenhum tipo de telefone, em 24,4% havia o telefone fixo. Por outro lado, 94% das residências haviam ao menos um celular para uso coletivo. Quanto aos celulares para uso pessoal, 81% da população acima de 10 anos tinha um, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Domicílios com telefones fixos e celulares.



Fonte: BRASIL/IBGE, 2019.

Ainda de acordo com a mesma pesquisa, um dos principais objetivos para uso da internet é o envio e recebimento de mensagens (95,7%). Conversar por chamadas de ligação ou vídeo também está entre os principais motivos (91,2%). Logo, nota-se que o maior motivo para acesso à internet por parte da população brasileira são as redes sociais.

2.4.2 Redes sociais e educação: um encontro possível

As redes sociais são estruturas sociais que unem diversas pessoas com um propósito em comum. Do ponto de vista sociológico, o conceito de rede social remete a uma forma de analisar ou estudar como determinados indivíduos, grupos, organizações e até sociedades inteiras interagem entre si desde o final do século XIX. De modo geral, é um conjunto de participantes autônomos que compartilham ideias, ideais, pensamentos, desejos e valores (MARTELETO, 2001).

Partindo desse prisma, nota-se que as redes sociais antecedem o advento da internet e da comunicação digital. Todavia, com a difusão social da internet, ascendemos de uma rede social para uma sociedade em rede. Em poucas palavras, criamos, enquanto sociedade, mais uma forma de rede social, desta vez no âmbito digital. Nas palavras de Perfeito (2012, p. 158), redes sociais “são comunidades em formato de site que agrupam e organizam pessoas com acesso à internet por meio de interesses em comum” ou, de forma mais sucinta, são sites com grupos formados por pessoas com desejos similares. Nesses sites o indivíduo pode adicionar amigos, seguidores, fotos, informações sobre si ao seu perfil permitindo uma gama de possibilidade de contato e comunicação.

Nota-se que independentemente de o indivíduo estar no espaço físico ou no ciberespaço, estará compartilhando interesses com outros indivíduos envolvidos e criando novas formas de socializar-se por meio da conexão em rede através da inclusão e exclusão, de acordo com o interesse pessoal. Nas palavras de Cardoso e Costa (2022, p. 3600), “é possível falar em novas formas de sociabilidade, que possibilita conexão de variados níveis: global, nacional, regional e local. Percebe-se que as redes ganharam proporções maiores, incluindo uns, excluindo outros, formando aldeias globais de comunicação”.

Em virtude do encontro de diversos pensamentos iguais, as redes sociais são palcos de inúmeras manifestações, seja para difundir ideias ou criticar ideias contrárias. É fato que através das redes sociais as informações são propagadas mais rapidamente e mantém as pessoas à luz da informação. O ponto é que as frequentes mobilizações digitais resultam dessa rápida difusão de informações em todos os campos ideológicos, fazendo com que questões como decisões governamentais, abaixo-assinados, *FakeNews*, crimes entre outras ganhem destaque nas redes, repercutindo negativa ou positivamente, com o intuito de instigar a população a algum ideal premeditado. Para Barros, Carmo e Silva (2012, p. 12) “essas manifestações só servem para comprovar que as redes sociais não são apenas fontes de informação e relacionamento, mas também, uma forma de mobilizar e promover mudanças na sociedade, afinal, elas potencializam a comunicação e dão força a casos da vida real”.

Faz parte da natureza do ser humano a necessidade de se comunicar, se expressar, manter vínculos, compor círculos de amizade e rede de contatos (CARDOSO e COSTA, 2022). Em posse das redes sociais, essa necessidade pode ser atendida sem exigência da presença física, o que o leva a uma busca constante

por conectividade, tentando evitar o isolamento ao máximo, ainda que de forma virtual, embora Santos (2012, p. 4) defenda que “as redes sociais disfarçam a solidão, uma ‘solidão interativa’, em que as pessoas passam horas na Internet, mas não tem uma relação humana de fato”.

Por outro lado, antes da relação via conectividade, há a relação real, física, palpável. É nela que o ser humano se desenvolve e torna-se ator de sua própria vida. A primeira rede social física é a familiar, a segunda é a escola. É nesta segunda rede que iniciará a formação formal do cidadão, é no contexto escolar que o indivíduo será formado para vida social uma vez que “é inegável o papel da educação na constituição das pessoas e organização da sociedade” (MARTÍNEZ, 2007, p. 17).

Dentro dos muros escolares é considerável a parcela dos alunos que possuem acesso a redes sociais através dos mais diversos equipamentos digitais. É certo que as tecnologias digitais podem auxiliar no processo pedagógico se bem empregadas, com as redes sociais não é diferente.

No ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, não há dúvidas que o papel do professor de Português seja ensinar a língua materna para o uso. Objetivando o alcance dessa meta, o licenciado em letras estará, em suas aulas, preparando, instruindo e forjando o sujeito como cidadão crítico e reflexivo. Manifesta-se, então, como ferramenta nesse processo a utilização das tecnologias e redes sociais.

Para Perfeito (2012, p. 157) “as redes sociais de relacionamento, uma forma de tecnologia, empenham relevante papel na sociedade brasileira”. Entretanto, se, do ponto de vista social, houver o uso errado das tecnologias, ataques simbólicos podem ocorrer com os usuários. O mau uso pode acarretar no negativo processo denominado cyberbullyng que “é um tipo especial de preconceito que ocorre na esfera virtual, seja por meio da internet ou qualquer elemento tecnológico com poder de disseminar informações depreciativas sem a necessidade do agressor se apresentar de modo físico ou presencial” (PERFEITO, 2012, p. 157). É um novo formato de bullying concebido via celulares, notebooks, tablets, redes sociais e sites diversos. Os indivíduos que praticam o cyberbullying tendem a perpetuar sua conduta justamente pela dificuldade da vítima em determinar a verdadeira identidade do agressor.

Cada vez mais são formados discursos violentos mediados pelas TIC justamente por essa dificuldade em determinar a pessoa por trás das redes. Logo, por mais que as redes sociais permitam a disseminação da cultura e a troca rápida de informações, igualmente é propagado discursos de ódios e crimes contra a pessoa,

raça, credo etc. Por esse motivo que o professor, não só de Português, quando utilizar as redes sociais como ferramenta pedagógica precisará atentar-se em como ela está sendo usada pelos alunos. Em vista disso, as redes sociais no contexto educacional podem, por um lado, ser um recurso positivo, enquanto por outro lado, negativo.

Mesmo que as tecnologias e as redes sociais não sejam necessárias para a construção do saber, elas já estão inseridas no âmbito educacional. Sendo assim, é preciso formar o professor com base nos saberes do século XXI (LIMA, 2013). Logo, pode-se pensar na informática e nas redes sociais como possibilidades na aprendizagem e na formação do conhecimento contemporâneo, tanto para o aluno quanto para o professor através da formação continuada (PERFEITO, 2012).

Desse modo, as instituições de ensino podem ter um sistema modificado ou alternativo de ensino através das redes sociais. É incontestável que grande parcela dos alunos comunicam-se entre si e com os professores através das redes sociais e isso pode ser uma forma de enriquecer a aula com novas informações ou com contestação de informações anteriores.

Por meio destas [redes sociais], os alunos possuem acesso a reportagens, artigos e fotos postados em outros sites e compartilhados pelo mesmo. Assim, em uma aula, os discentes podem contestar informações já vistas antes ou ainda sugerir a discussão de uma matéria publicada em tempo real e divulgada na rede de relacionamento (PERFEITO, 2012, p. 160).

Assim, as redes sociais iniciam um novo processo de aprendizado diferente do método clássico onde a escola é o lugar de todo o saber. Tem-se, então, dois polos: de um lado instituições de ensino alicerçadas em regras e didáticas sistematizadas voltadas a concepção tradicional de ensino; no outro sentido tem-se as redes sociais quebrando os paradigmas de que apenas na escola se pode aprender e ter acesso às informações e saberes científicos. Em meio a essa dualidade, o fato é que a escola não deixou de ser o centro de estudos e busca pelo saber, ainda que não seja o único lugar para se obter o conhecimento. As redes sociais enquanto TIC são apenas ferramentas facilitadoras para o ato de ensinar devido sua facilidade para acesso às informações, mas são as figuras do professor e do aluno, assim como escola como espaço de estudo e maior aprendizado que promovem o processo de ensino e aprendizagem.

Por meio da conexão, os estudantes se tornam os construtores do seu conhecimento. No *Facebook*, por exemplo, curtem e compartilham informações, no

Twitter basta “*retwittar*” para aquela informação seguir a diante, no *WhatsApp* é só compartilhar o link ou enviar o dado diretamente nos grupos. No século atual está ocorrendo a organização e multiplicação de conhecimentos compartilhados em tempo real de modo imensurável, o que se torna uma facilidade na aquisição do saber. “Portanto, as redes podem ser consideradas ótima ferramenta para que os docentes possam qualificar sua conduta profissional, além da troca informativa, facilitando a formação e explanação de diferentes culturas” (PERFEITO, 2012, p. 161).

Atualmente as tecnologias se tornaram peça fundamental no auxílio do processo de ensino e aprendizagem, inclusive por meio das redes sociais. Insistir nas antigas ferramentas (quadro, pincel e apagador) pode tornar-se desestimulante para um público cibernético. Todavia, é importante salientar que as ferramentas digitais não são a essência da educação, mas sim ferramentas que auxiliarão no processo educacional.

3. DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A palavra pesquisa tem origem no latim, *perquirir*, que significa “procurar; buscar com cuidado; procurar em toda parte; informar-se, inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca” (MATTOS e CASTANHA, 2008, p. 2). Conforme os autores, a pesquisa faz parte do nosso dia a dia, a todo momento estamos pesquisando ao comparar preços, marcas ou antes da tomada de qualquer decisão.

Não obstante, a pesquisa também está presente no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Para Bagno (2005), a pesquisa é o fundamento de toda ciência. Dessa forma, pesquisar é construir saberes que têm por objetivo gerar novos saberes. Entretanto, para se fazer uma pesquisa que contribua com a ciência e gere novos saberes, “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (LÜDKE E ANDRÉ, 2013 p. 1).

As pesquisas na educação, especificamente na área de ensino, são impulsionadas por diversos problemas e questões a serem discutidas, investigadas e modificadas. Para os autores Borba, Almeida e Gracías (2019, p. 25), “as pesquisas na área de ensino e educação são, em geral, originadas por inquietações que nasceram em sala de aula”, isto é, as pesquisas nessas áreas surgem a partir de experiências vividas ou observadas pelos professores/pesquisadores.

Nessas perspectivas, os pesquisadores nas áreas de educação e ensino estão envolvidos com essas práticas e, portanto, seu desejo é o resultado de pressões sociais, podendo, inclusive, ser induzido ou influenciado por políticas públicas que bradam por um determinado tipo de pesquisa (BORBA, ALMEIDA, GRACIAS, 2019).

A fim de contribuir com as construções de saberes no âmbito de ensino, a presente pesquisa é de cunho descritivo utilizando procedimentos técnicos de caráter bibliográfico e qualitativo. Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico dos autores que serviram como base para esta pesquisa. A plataforma de periódicos da Capes foi escolhida como base de dados a se pesquisar publicações científicas para o aporte teórico. Essa plataforma foi escolhida em virtude da confiabilidade e da diversidade de materiais publicados, especialmente no que tange à formação de professores e tecnologias educacionais.

Em termos metodológicos, a abordagem qualitativa será desenvolvida por meio de uma pesquisa de levantamento. De acordo com Almeida (não datado, p. 2),

a pesquisa de levantamento é uma “pesquisa que envolve questionamento direto das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”, o que confere ao presente trabalho uma vez que os dados serão obtidos através de questionários voltados a formação docente para uso das TIC e o uso prático das TIC na escola.

Classificando-se como uma pesquisa de natureza básica por buscar gerar novos conhecimentos sem aplicações práticas, será usada a abordagem qualitativa (LAKATOS e MARCONI, 2003). A abordagem escolhida justifica-se por considerar que é possível traduzir opiniões em informações que podem ser classificadas e analisadas e por considerar a existência de uma relação entre o mundo e o sujeito que auxiliam nas análises de dados de forma indutiva (GIL, 1994).

De acordo com Diniz e Silva (2008, p. 3), o método indutivo “prevê que pela indução experimental o pesquisador pode chegar a uma lei geral por meio da observação de certos casos particulares sobre o objeto (fenômeno/fato) observado”. Desse modo, o agente pesquisador parte de descobertas isoladas para uma lei ou teoria geral. É possível concluir, conforme o autor, que a trajetória percorrida pelo pensamento parte de casos particulares a leis gerais sobre os fatos investigados. No caso da presente pesquisa, por meio do método indutivo, podemos, através dos participantes, ter uma visão geral de como ocorreu - se ocorreu - a formação continuada dos professores de língua portuguesa que atuam no ensino médio para uso das TIC nas atividades profissionais diárias e, inclusive, no contexto da pandemia da Covid-19.

Para Figueiredo, Chiari e Goulart (2013, p. 130) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; com um nível de realidade que não pode ser totalmente quantificado”, ou seja, pelos sujeitos terem suas crenças, origens, culturas e valores distintos, os objetos estão inacabados e em constante evolução. Em consonância os autores citados, Mattos e Castanha (2008, p. 4), afirmam que “os métodos qualitativos não levam em conta a quantidade de informações para investigar fatos, fenômenos ou grupos; preocupam-se sim, com aspectos psicológicos que indicam o funcionamento das estruturas sociais”, afirmação também defendida por Chizzoti (2013)

Para coleta de dados, foi elaborado um questionário aberto que poderia ser respondido de duas maneiras, a critério do participante: gravado presencialmente, respeitando os protocolos de distanciamento em virtude da Covid-19 ou escrito,

respondido pelo participante no próprio formulário. Para os autores Lüdke e André (2013) esse método é um dos instrumentos básicos de coleta de dados e uma das principais técnicas utilizadas em pesquisas das ciências sociais. Entranto, a trivialização desse método causado pelas massas de comunicação, em especial a televisão, nos deixa “habitados e muitas vezes irritados com o seu uso e abuso” (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 38).

Para os autores, frequentemente podemos ver entrevistadores que forçam um determinado tipo de resposta através da própria pergunta deixando pouca ou nenhuma margem para resposta do entrevistado, restando apenas a confirmação do que foi perguntado. Todavia, esse método é uma arma poderosa e, como afirmam Lüdke e André (2013, p. 39), “pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em educação”.

A escolha do questionário como método para coleta de dados se deu em virtude da permissão da realização de questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa. Para Silva (2007), as perguntas constantes no formulário podem gerar frutos a novas hipóteses emergidas a partir das respostas dos entrevistados.

Outrossim, Chizzoti (2013, p. 25), asserta que “para quem inicia uma pesquisa, a questão se traduz na pergunta ‘qual é o problema a ser estudado?’”. Com base nesse questionamento, as informações obtidas através do questionário serviram para identificar o quantitativo de professores que recebem, receberam ou nunca receberam formação continuada para o uso das TIC. Em seguida, analisou-se como os professores que não gozaram dessa formação fizeram para ministrar suas aulas sem o auxílio da tecnologia.

Não obstante, foram comparadas as aulas dos professores que usam tecnologias e dos que não usam. Através dessa comparação, em análise às respostas dos participantes, foram apuradas a ludicidade, a influência do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem, o interesse dos alunos em participar das aulas e o efeito/resultado da formação do professor para o uso das TIC nas aulas de Português.

Com base nas informações iniciais, foi decidido realizar uma pesquisa que buscasse conhecer a formação continuada para emprego das TIC (laptops, desktop, datashow, celular, redes sociais, jogos pedagógicos digitais e outras) em sala de aula por parte dos professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino médio regular

e EJA em três escolas estaduais no município de Humaitá, estado do Amazonas.

3.1 CAMPO DE PESQUISA

Como aborda Diniz-Pereira (2013), os campos se estruturam através de alianças ou conflitos entre diferentes sujeitos que lutam pela posse de determinadas formas capital. No interior de cada campo, as hierarquias se estabelecem pelo deter ou não essas formas específicas de capital. Para o autor, “o universo da ciência está submetido às mesmas leis gerais da teoria dos campos e, ao mesmo tempo, assume formas específicas no interior dele (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 149).

O campo científico é subdividido em diversos campos de pesquisas. Campo de pesquisa é o lugar ou os lugares onde a pesquisa será realizada, ou seja, o *lócus* da pesquisa. No campo educacional, por exemplo, há a área de ensino que também é uma ramificação dentro das pesquisas em educação . É no campo de pesquisa onde ocorre a pesquisa de campo que, nas palavras de Mattos e Castanha (2008, p. 4), “é o tipo de estudo feito na própria realidade, ambiente ou situação onde os fatos ocorrem naturalmente”.

Como *lócus* desta pesquisa, foram escolhidas as escolas estaduais Governador Plínio Ramos Coelho, Oswaldo Cruz e Duque de Caxias como escolas-campo. Todas localizadas na zona urbana da cidade, ficando assim estabelecido:

Quadro 2: Escolas pesquisadas

Referência a escola	Escola	Quantidade de professores entrevistados
E1	Governador Plínio Ramos Coelho	3 professores
E2	Oswaldo Cruz	1 professora
E3	Duque de Caxias	2 professores
Total: 6 professores entrevistados.		

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa

3.1.1 Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), atualizado em 2022, a escola Governador Plínio Ramos Coelho teve sua inauguração no dia 02 de agosto

de 1994 durante a gestão do então governador Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, tendo Manoel Veríssimo de Andrade Filho como responsável pela pasta da Secretária de Educação, Cultura e Desporto (SEDUC).

Ainda de acordo com o PPP (2022), a escola foi criada pelo Decreto Lei 16.208 de 02 de setembro de 1994, o qual recebeu professores e alunos da extinta escola Narceu Rebelo, também estadual. No mês de dezembro daquele mesmo ano foram efetivadas as primeiras matrículas e formadas as primeiras turmas.

A escola Plínio Ramos Coelho localiza-se na zona urbana da cidade de Humaitá, estado do Amazonas, situando-se à Av. Brasil, número 1320, bairro São José. A escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, atuando com ensino médio regular nos três turnos e EJA apenas no noturno.

Figura 1 – Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho



Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa.

Atuaram como gestores da escola os professores evidenciados no quadro 3.

Quadro 3: Gestores da E1 e período de gestão

Gestor	Período de gestão
Sidney Alves Temo	1994 a 1997
Margarida Almeida Pereira	1997 a 1999
Romilson Malta de Souza	1999 a 2001
Cristina Pereira da	2001 a 2005

Cunha	
Luiz Nazareno Aleixo dos Reis	2005 a 2006
Manuel Albery Temo	2006 a 2007
Maria Luíza Oliveira Teixeira Temo	2007 a 2016
Ana Claudia da Silva Oliveira da Cruz	2016 a 2018
Graciene Nascimento dos Santos	2018 a 2021
Maria Eliana da Rocha Nina	2021 – Atualmente

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

3.1.2 Escola Estadual Oswaldo Cruz

Criada através do Decreto Lei número 1282 de 02 de maio de 1918 e inaugurada em 04 de maio daquele mesmo ano na gestão do governador Pedro de Alcântara Bacellar, a escola Oswaldo Cruz recebeu esse nome em homenagem ao fundador da medicina experimental no Brasil.

Conforme o PPP (2022) da escola, a Seduc enviava seus professores de Manaus para ministrar aulas nessa escola entre 1918 e 1949. Alguns desses professores chegavam a ficar um ano longe de casa. Não obstante, nesse período o professor acumulava a função de docente e gestor. Entretanto, a escola Patronato Maria Auxiliadora, hoje estadual, promoveu o primeiro curso afim de formar os primeiros professores Normalistas Rurais em 1959, fazendo com que em 1960 o problema da ausência de professores fixos começasse a ser solucionada.

Em 1969 é reconhecido o Grupo Escolar Oswaldo Cruz pelo então governador Danilo Areosa. Inicialmente a escola trabalhava apenas com turmas de 1ª a 5ª série do ensino primário, todavia, em 1976, devido a crescente demanda de alunos, a escola manteve as séries já existentes e criou novas turmas do 6ª a 8ª série e o 2º Grau com habilitação de Magistério para quatro primeiras séries do primário.

Quatro anos depois, em 1980, através do decreto Lei número 4870 de 24 de março de 1980, a escola foi oficialmente reconhecida pela denominação de escola de 1º e 2º Graus. No ano seguinte, 1981, a escola começou a ministrar cursos voltados a área de Agropecuária.

No ano de 2005 a escola se expandiu e “foi implantado na escola dois anexos que funcionavam nas escolas das Comunidades de Cristo Rei – Uruapiara e no Distrito

de Auxiliadora – Rio Madeira onde era ministrado o Ensino Médio Regular” (AMAZONAS/PPP, 2022a, p. 23). Entretanto, a escola de Cristo Rei – Uruapiara começou a receber o projeto de mediação tecnológica, ficando apenas Auxiliadora com o ensino regular.

Figura 2 – Escola Estadual Oswaldo Cruz



Fonte: Elaborada pelo autor da pesquisa.

Foi proposto a escola Oswaldo Cruz, em 2009, a implantação do Ensino Médio Inovador (PROEMI), um dos programas pilotos do MEC. Conforme consta no projeto político pedagógico (2022), o programa foi instituído pela Portaria 971 de 09 de outubro de 2009. Não obstante, em 2018 a escola foi nomeada para fazer parte do grupo de Escola Piloto do Programa Novo Ensino Médio. A equipe pedagógica da escola participou de todo o processo da Proposta de Flexibilização Curricular tendo como coordenadora dos trabalhos a pedagoga que é a Coordenadora do Novo Ensino Médio.

Atualmente, a referida escola enfrenta dificuldades em relação a estrutura pedagógica e administrativa em virtude do pouco efetivo, essa dificuldade influencia negativamente nos trabalhos voltados ao Novo Ensino Médio.

A escola Oswaldo Cruz tem 104 anos de existência e exerceram o cargo de Gestor:

Quadro 4: Gestores da E2 e período de gestão

Gestor		Período de gestão
Margarida Oliveira	Monteiro	1950 a 1956

Vanilda Aires Arguelles	1957 a 1960
Maria Augusta Rodrigues	1961 a 1965
Vanilda de Medeiros Chixaro	1966 a 1969
Ana Maria Santiago Neves	1970 a 1975
Antônio Jorge Cegatti	1976 a 1977
Luiz da Silva Santos	1978 a 1979
Auxiliadora Leal Fabrício	1980 a 1982
Marluce de Carvalho Lobato	1983 a 1986
Maria de Jesus Leal Nina	1987 a 1990
Cristina Pereira da Cunha	1991 a 1994
Airton Antônio Freire Guimarães	1995 a 2001
Maria Erbênia Pereira Araújo	2001 a 2005
Asclé Manoel da Costa Mendonça	2005 a 2010
Maria de Nazaré Souza de Oliveira	2011 a 2017
Nelma Alves Freire	2017 - atualmente

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

A escola Oswaldo Cruz situa-se na zona central da cidade de Humaitá, especificamente na rua Marechal Deodoro, nº 2333, Bairro Centro, Humaitá, Amazonas, em frente a orla da cidade.

3.1.3 Escola Estadual Duque de Caxias

A escola Duque de Caxias foi contruída em 1979 e sua mantenedora, inicialmente, era a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Somente em 04 de março de 1980 a responsabilidade pela escola foi passada a SEDUC através do decreto número 4870/80. O nome da escola é uma homenagem ao patrono do exército brasileiro Luiz Alvez de Lima e Silva, o Duque de Caxias

Ao longo de sua existência a escola passou por diversas manutenções: foi reconstruída em 1987, ampliada em 2006 e reformada em 2012. No decorrer do seu

funcionamento a escola ofereceu cursos com diferentes denominações, atendendo as legislações educacionais vigentes em cada período. No período de 1979 a 1991 a escola ofereceu a pré-escola e o ensino primário de 1ª à 4ª série nos turnos matutino e vespertino. De 1982 a 1994, visando atender às necessidades e o crescimento populacional dos bairros adjacentes a escola, implantou-se no período noturno o Ensino Supletivo de 1ª à 4ª série, recebendo várias denominações de acordo com as orientações emanadas da SEDUC tais como Educação Integrada, Programa de Educação Básica (PEB) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 3 – Escola Estadual Duque de Caxias



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Entretanto, de acordo com o PPP (2022), por determinação da SEDUC, a escola deixou de ofertar a EJA entre os anos de 1994 e 2000. Todos os seus alunos foram encaminhados a escola Governador Plínio Ramos Coelho. No ano de 2001 a EJA voltou a ser ofertada focando no 1º segmento do ensino fundamental da educação básica, o que corresponderia de 1ª a 4ª série. Em 2002, no entanto, foi implantado o 2º seguimento, que correspondia de 5ª a 8ª série.

Como as escolas estaduais Santo Antônio e Tancredo Neves encerraram seus trabalhos com a modalidade EJA, as escolas Governador Plínio Ramos Coelho e Gilberto Mestrinho passaram a ser as únicas escolas a oferecer a modalidade EJA no município de Humaitá.

Somente em 2010 a EJA expandiu-se ao Ensino Médio. “Passou a ser o único curso noturno, nesta modalidade, buscando reduzir a distorção idade/série de

alunos” (AMAZONAS/PPP, 2022b, p. 8). A escola desenvolveu, no período de 2003 a 2007, o projeto educacional Tempo de Acelerar; e nos anos 2008 e 2009 implantou o Projeto Avançar, fases 1 e 2, atendendo alunos com distorção idade/série para conclusão das séries iniciais do ensino fundamental. Uma vez reduzido os casos de distorção idade/série o projeto foi encerrado na escola.

Em 2015 a escola deixou de atender as séries iniciais da ensino fundamental, passando a atender somente o ensino fundamental séries finais no ensino regular, e ensino fundamental e médio na modalidade EJA.

Conforme o quadro 5, os professores que atuaram como gestores foram:

Quadro 5: Gestores da E3 e período da gestão

Gestor	Período de gestão
Marluce de Carvalho Lobato	1979 a 1980
Maria da Graça Limeira de Almeida	1980 a 1981
Margarida Almeida Pereira	1981 a 1983
Marli de Carvalho Lobato	1983 a 1996
Cidomar Lello de Miranda	1997 a 2001
Maria do Carmo F.N. Crispim	2001 a 2005
Juranilson de Oliveira Machado	2005 a 2009
Martinha Elena Lamana	2009 a 2011
Laura de Leão Nogueira	2011 a 2019
Neusônita de Araújo Garcia	2019 a 2021
Marcus Sérgio Germano de Araújo-	2021 – atualmente

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada com uma amostra total de seis professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio (EM) da E1, E2 e E3. A distribuição dos professores participantes ocorreu conforme explicitado no quadro 2: três professores da E1, uma professora da E2 e dois professores da E3.

Para coleta de dados foi solicitado o Termo de Anuência para a Coordenadora Regional de Educação de Humaitá e submetido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes.

A coleta consumou-se através de entrevista tendo como instrumento um questionário. O questionário, que consta no apêndice, poderia ser respondido de duas formas, a critério do participante: presencialmente respeitando os protocolos de saúde e as respostas seriam gravadas ou escrita pelo pesquisador ou de forma escrita no próprio formulário pelo participante. De forma unânime os participantes optaram por responder no próprio questionário.

O questionário é um importante instrumento de coleta de dados e o mais popular entre as pesquisas sociais. Constitui-se de uma ordenada lista de perguntas que foram encaminhadas para aos participantes. Goldenberg (2004) caracteriza diversos tipos de questionários. Para esta pesquisa usou-se o questionário aberto e rigidamente padronizado.

Questionário aberto, para Goldenberg (2004, p. 86) é uma forma de entrevista que admite “resposta livre, não-limitada por alternativas apresentadas, o pesquisado fala ou escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto”. Não obstante, o questionário foi rigidamente padronizado, isto é, as perguntas foram apresentadas “a todas as pessoas exatamente com as mesmas palavras e na mesma ordem, de modo a assegurar que todos os entrevistados respondessem à mesma pergunta” (GOLDENBERG, 2004, p. 86).

A escolha pelo instrumento supracitado se deu em virtude da possibilidade da realização de questionamentos apoiados em hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa. Ademais, os questionários podem ser frutíferos no que tange a origem de novas hipóteses a partir das respostas (TRIVIÑOS, 1987).

3.3 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados com base em uma abordagem qualitativa. Isso significa que interpretou-se os dados obtidos através das respostas dos entrevistados por meio das respostas isoladas e das comparações entre elas (FIGUEIREDO, CHIARI E GOULART, 2013).

Por meio das amostras foi possível, via método indutivo, chegar a uma resposta geral quanto a formação continuada dos professores de língua portuguesa

para uso das TIC em Humaitá, Amazonas. Para os autores Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 67), “o método indutivo é aquele em que se utiliza a indução, processo mental em que, partindo-se de dados particulares, devidamente constatados, pode-se inferir uma verdade geral ou universal não contida nas partes examinadas”. Dessa forma, a partir da amostragem de seis professores pudemos, a partir do método de indução, inferir a realidade geral acerca da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa em Humaitá/AM.

Dividiu-se as respostas em grupos e subgrupos a fim de analisá-las e compará-las. As categorias criadas foram: sexo, idade, tempo de formação, tempo de docência, se atua na EJA ou no regular, se recebeu formação continuada para uso das tecnologias como datashow, laptops, desktops, mídias digitais, jogos pedagógicos digitais, redes sociais etc, se não recebeu, como aprendeu a usá-las, se faz uso das tecnologias em suas aulas e caso use, de quem são essas ferramentas (próprias ou da instituição) e como os alunos reagem nas aulas que têm e nas que não têm uso das TIC. Bem como o emprego das TIC nas aulas de Português, o processo de aquisição do conhecimento para uso das tecnologias, o uso das tecnologias durante a pandemia e o suporte – ou falta dele – aos professores durante as aulas *online*.

4. ANÁLISE DOS DADOS: URGÊNCIAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ERA DIGITAL

Nesta seção abordamos as políticas públicas educacionais para inserção e uso das TIC nas escolas a nível nacional e estadual, com destaque para as escolas pesquisadas na cidade de Humaitá, Amazonas, onde ocorreram as entrevistas com os professores de língua portuguesa. Primeiramente investigamos a atuação na União em relação às tecnologias educacionais e em seguida a atuação do estado do Amazonas. As falas dos professores entrevistados foram analisadas individualmente e coletivamente a fim de identificar como o Estado tem atuado na formação continuada dos professores para uso das tecnologias, na manutenção da infraestrutura tecnológica da escola e do suporte aos professores antes e durante a pandemia da Covid-19.

Como expressam os capítulos II, III e IV do Título III da CF, em um estado democrático de direito cabe ao governo assegurar o bem estar dos cidadãos (BRASIL/CF, 1988). Além dos direitos assegurados em lei, outros podem ser garantidos através de políticas públicas realizadas pelos Estados. Para compreendermos bem a definição de política pública precisamos partir do seu sentido etimológico.

Separadamente, o vocábulo política deriva da palavra grega *politikó*, que expressa a participação de uma pessoa livre nas decisões sobre as cidades. Pública, por sua vez, tem origem na palavra latina *publica* que denota povo. Juntas, as duas palavras exprimem a concepção de decisões e ações governamentais em prol da população ou “a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (SOUZA, 2006. p. 24).

Dentro do âmbito das políticas públicas existem diversos seguimentos, a educação é uma delas. “Se ‘políticas públicas’ é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação” (OLIVEIRA, 2010, p. 4), o que inclui programas de fomento, preparação e acesso às tecnologias aos educadores e aos estudantes.

Entretanto, educação é um conceito muito amplo que engloba todo tipo de formação: educação básica, técnica, superior e educação informal. Em geral, grande parte das políticas públicas neste seguimento são voltadas às questões escolares. Apesar de os outros níveis de formação (superior e tecnológico) terem programas

públicos de fomento e regulamentação, Oliveira (2010) defende que políticas públicas educacionais dizem respeito basicamente à educação escolar.

Com a grande variedade tecnológica e a rápida inserção na escola, surge a necessidade de refletir acerca de realidade escolar e as mudanças oriundas da era digital, especialmente após a pandemia da Covid-19. Almejando atender esses desafios que aos poucos vão surgindo novas políticas públicas que buscam sanar os problemas que aí existem.

As primeiras veredas trilhadas pelo Brasil rumo a informatização educacional foi a partir da década de 1970, criando órgãos e programas voltados às tecnologias. O estado brasileiro passa, então, a reconhecer a informatização como um impreterível fenômeno mundial.

O Brasil deu os primeiros passos no caminho da informática educativa, em 1971, de acordo com o livro Projeto Educom, quando, pela primeira vez, se discutiu o uso de computadores no ensino de Física (na USP de São Carlos), em seminário promovido em colaboração com a Universidade de Dartmouth/EUA. As entidades responsáveis pelas primeiras investigações sobre o uso de computadores na educação brasileira foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (NASCIMENTO, 2009, p. 10).

Pensando nessas questões tecnológicas o Governo Federal elaborou programas de informatização das escolas públicas brasileiras, sendo os três primeiros o programa Educom, a TV Escola e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), mais tarde renomeado para Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

O Educom foi um programa criado pela Secretaria Especial de Informática (SEI) que posteriormente integraria o MEC. O programa “buscava inserir computadores nas escolas públicas brasileiras. Em 1984, o projeto passou a integrar a pasta do Ministério da Educação, bem como passou a estimular pesquisas voltadas à informática no processo de ensino-aprendizagem” (BRITO, 2020, p. 1)

A TV Escola, como explicam as autoras Amaral e Assunção (2017, p. 4), “é uma plataforma de comunicação baseada na televisão e distribuída também na internet. Ela é distribuída por satélite aberto, analógico e digital, para todo o território nacional, chegando a atingir de 15 a 20 milhões de antenas parabólicas”. A TV Escola é um instrumento pedagógico e objeto de estudo a mais onde a construção do conhecimento pode acontecer. É uma possibilidade de recurso tecnológico que os

professores, nas escolas que a têm, podem utilizar, não apenas com os canais dispostos pelo Governo, mas passando vídeos ou filmes que o educador julgar necessário.

O programa de política pública educacional PROINFO foi criado pelo MEC através da Portaria nº 522 em 09 de abril de 1997. O objetivo era possibilitar o uso da tecnologia em uma perspectiva pedagógica. O programa em questão deveria ocorrer descentralizadamente, isto é, deveria haver em cada escola um Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) “que deveria ser utilizado em uma infraestrutura adequada reunindo elementos de informática e comunicação, podendo ser utilizado pelos educandos e educadores, tendo o aparato de especialistas em tecnologia de hardware e software” (AMARAL E ASSUNÇÃO, 2017, p. 5). Em 2008 o MEC lança outra política pública voltada às tecnologias educacionais, o Programa Banda Larga na Escola (PBLE), que previa a instalação de internet nas unidades escolares.

Uma das maiores políticas públicas educacionais do Brasil é o Plano Nacional de Educação (PNE). Atendendo ao que dispõem no artigo 214 da CF, a lei 13.005/2014 é um plano nacional que dispõe de metas e estabelece diretrizes visando o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. É um documento de duração decenal que traça vinte metas a serem cumpridas até 2024. Dentro de cada meta existem submetas a serem alcançadas. Uma meta só pode ser considerada cumprida quando todas as submetas forem atingidas (BRASIL/PNE, 2014).

As tecnologias aparecem no PNE como fortes agentes transformadores da educação brasileira quando empregadas em regime de colaboração com outros atores. O PNE aborda as tecnologias em quatro dimensões: formação de professores, infraestrutura tecnológica, tecnologias educacionais e gestão.

O quadro 6 apresenta as estratégias do PNE a serem cumpridas até 2024 que incluem as tecnologias.

Quadro 6 – Estratégias do PNE que incluem tecnologias.

Item	Meta
2.6	Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das

	comunidades indígenas e quilombolas.
4.6	Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação.
4.10	fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
5.3	Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.
5.4	Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
5.6	Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-

	graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.
6.3	Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.
7.12	Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas
7.15	Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.
7.20	Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet

8.1	Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.
15.4	Consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos.
15.6	Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3.
16.4	Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no PNE 2014-2024.

Em específico ao ensino médio, levando em consideração o interesse dos jovens por tecnologia, a inserção tecnológica no contexto educacional aponta um significativo aspecto positivo: “aproxima a escola da vida real dos estudantes, tornando a aprendizagem mais atrativa e contribuindo para reduzir a evasão nessa etapa de ensino” (CIEB, 2018, n. p.).

Visando sanar os problemas tecnológicos o Governo Federal concebeu políticas que aspiravam levar as tecnologias às escolas, incentivar seu uso e aprimorar os aparatos tecnológicos, como a criação do PROINFO em 1997. Entretanto, a conectividade por parte dos alunos e professores ainda é precária em muitos

municípios.

As tecnologias estão avançando, mas, apesar do PNE, muitas escolas, principalmente públicas, continuam com equipamentos obsoletos e, quando novos, há casos de professores que não dominam seu uso por falta de formação continuada nesta área, que exige, não só domínio técnico, mas também conhecimento da literatura específica, no caso as tecnologias da informação e comunicação.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Todos os professores são residentes de Humaitá, Amazonas, e atuam em escolas públicas estaduais. Os dados foram obtidos na escola em entrevista com os docentes através de formulário escrito. Para isso, a presente pesquisa obteve autorização do Conselho de Ética e Pesquisa sob o parecer 5.300.408 e CAAE 54363521.0.0000.5020, conforme o anexo I. Os educadores serão referenciados por P, como abreviação de “professor”, seguido de um número cardinal. Esse código referenciador foi o método definido para manter o anonimato dos participantes nesta pesquisa.

Os professores participantes discorreram no formulário de coleta de dados acerca de políticas públicas educacionais voltadas às formações continuadas para uso das TIC que vivenciaram em sua carreira. Ao todo foram seis professores participantes que atuam no Ensino Médio (EM) nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme configura o quadro 7.

Quadro 7: Distribuição e referência aos docentes entrevistados.

Escola	Quantidade de docentes entrevistados	Referência aos docentes	Modalidade	Série
E1	3 professores	P1	Regular	3ª EM
		P2	Regular e EJA	1ª EM
		P3	Regular	2ª EM
E2	1 professor	P4	Regular	1ª, 2ª e 3ª EM
E3	3 professores	P5	Regular e EJA	2ª e 3ª EM
		P6	EJA	1ª, 2ª e 3ª EM

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Dentre os seis participantes, dois têm idade acima de trinta anos e abaixo de quarenta, dois acima de quarenta e abaixo de cinquenta e dois acima de cinquenta e

abaixo de sessenta, sendo mais nova a P1 com 35 anos e mais velha a P5 com 57 anos.

Quadro 8: Idade e sexo dos professores participantes

Professor	Idade	Sexo
P1	35 anos	F
P2	48 anos	F
P3	50 anos	F
P4	39 anos	F
P5	57 anos	F
P6	48 anos	M

Fonte:Elaborado pelo autor da pesquisa.

Quanto ao período de atuação no EM, o tempo é bem diversificado. A P6 é a professora com maior experiência com ensino médio, atuando há 23 anos; a professora com menos tempo de atuação no EM é a P4, atuando há 5 anos.

Ressalta-se que tempo de formação não é sinônimo de atuação, podendo o professor ter tempo igual de atuação e formação, tempo de formação superior ao tempo de atuação ou tempo de atuação superior ao tempo de formação. Entre os entrevistados contatou-se que apenas um professor, P6, tem tempo de formação igual ao tempo de ensino da Língua Portuguesa (LP).

Nesta pesquisa foi analisado separadamente o tempo de atuação dos docentes com LP e o tempo de atuação com LP especificamente no EM. Notou-se que a P5 é a professora com maior tempo de atuação com LP, 22 anos, sendo 21 deles no EM. O P6 sempre atuou no EM desde sua formação e a P4 é a com menor tempo de atuação no EM, 5 anos, mas com o dobro de atuação em LP, 10 anos. A P2, mesmo ainda não sendo formada em Letras/Português leciona ao EM há 12 anos, sendo apenas oito deles com LP.

Quadro 9: Tempo de formação e atuação dos docentes.

Professor	Ano e tempo de formação	Tempo de atuação em LP	Tempo de atuação no EM
P1	2013 - 9 anos	11 anos	11 anos
P2	Em formação	08 anos	12 anos

P3	2001 – 21 anos	22 anos	17 anos
P4	2011 – 11 anos	10 anos	5 anos
P5	2001 – 21 anos	28 anos	21 anos
P6	1999 – 23 anos	23 anos	23 anos

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

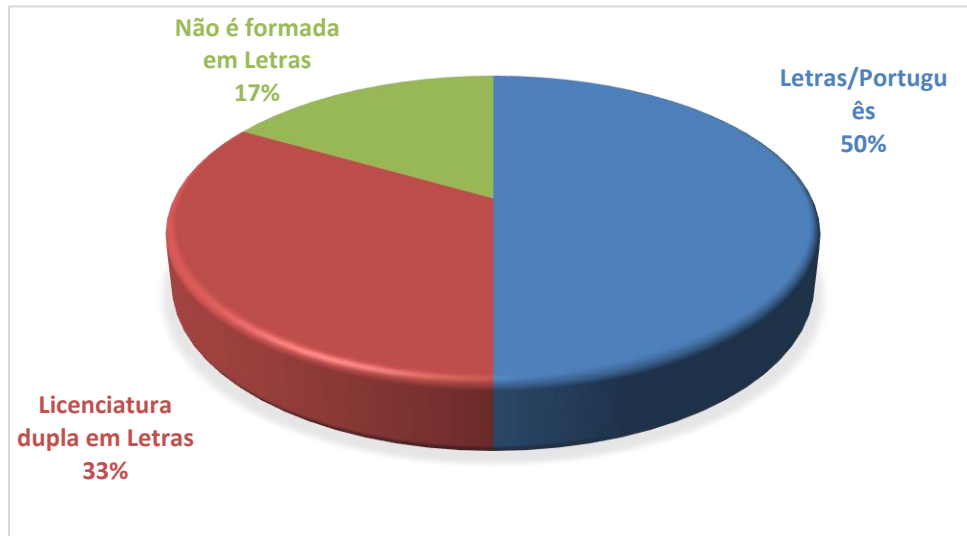
Como afirma a LDB no artigo 62, para exercer o magistério é necessário formação superior em nível de licenciatura plena para atuar no EM.

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

A lei em questão foi publicada há 26 anos, em 1996. Logo, é compreensível que antes da promulgação dessa lei existissem professores que atuassem sem formação superior. Atualmente ainda existem professores na ativa que antecedem a LDB, como é o caso da P5 que tem 28 anos de atuação, dois a mais que a existência da lei.

Ao observarmos o quadro 9 novamente, notamos que todos os demais professores iniciaram o exercício no magistério após a LDB ser sancionada, todavia, o tempo de atuação de alguns professores não condiz com o tempo de formação. A P1 tem nove anos de formação e onze de atuação, sendo todos eles no EM, o que indica que a professora começou a lecionar dois anos antes da obtenção do grau de licenciada. Não obstante, a P2 ainda não é licenciada em Letras. Ela está no oitavo período do curso, mas leciona LP há oito anos. A P2 possui licenciatura em Normal Superior e formação a nível médio em magistério.

Todos os professores, com exceção da P2, possuem formação em Letras, sendo alguns apenas em Português e outros em licenciatura dupla (Português/Inglês), conforme nos mostra o gráfico 4.

Gráfico 4: Formação dos professores

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa

De acordo com o gráfico 4, 17% dos professores não possui graduação em Letras. Essa porcentagem, como dito anteriormente, refere-se a P2 que é licenciada em Normal Superior; 33% têm licenciatura dupla, ou seja, P1 e P4; os 50%, P3, P5 e P6, têm graduação em Letras/Português.

Acerca de formação a nível de pós-graduação, todos têm algum curso, com exceção da P2, como apresentado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Formação a nível de pós-graduação dos professores

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Conforme o gráfico acima, P4 e P5 possuem título de mestre, P1, P3 e P6 possuem pós-graduação *lato sensu* e nenhum possui doutorado.

4.2 EMERGÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA USO DAS TIC NAS ESCOLAS PÚBLICAS AMAZONENSES

Há anos a sociedade é espectadora e participante da evolução tecnológica como um fenômeno global, especialmente após a chegada da Internet no Brasil em 1988, o início da sua popularização em 1996 e o aumento da facilidade de acessibilidade a partir dos anos 2008 com lançamento de *smartphones* que acessam a Internet. É possível questionar os benefícios e malefícios que as tecnologias trouxeram, entretanto, negá-las somente expõe a nostalgia e saudosismo do interlocutor da mensagem (BRITO, 2020).

Essa popularização estendeu-se para dentro das escolas, o que unificou definitivamente as tecnologias ao contexto pedagógico. Sendo assim, considerando que a sociedade está em constante transformação, “a escola precisa se reinventar para atender as demandas e situações complexas em seu cotidiano, tornando-a mais interessante e atrativa para os estudantes” (COSTA, 2021, p. 176), caso contrário poderá contribuir com as dificuldades de aprendizagem e os índices de reprovação ou evasão.

A escola pública brasileira incorporou nas últimas décadas sujeitos das mais diferentes classes sociais em um único ambiente. Frente a isso, é dever do Estado atender a todos de forma igualitária independentemente da origem, sexo, credo, condição econômica, origem étnica, cultural e necessidades especiais de aprendizagem, caso as tenha. Ainda, sem considerar se o aluno tem ou não acesso às tecnologias digitais em seu contexto social, a escola precisa fornecer possibilidades iguais de conectividade e acesso às TIC a todos os alunos.

Sabendo disso, o governo do estado do Amazonas lançou em 2012 o programa Amazonas Digital nas escolas da rede pública. O programa não era especificamente educacional, mas tinha como público as pessoas que residem no Amazonas e seu objetivo era facilitar o acesso da população à internet e a novas tecnologias visando a inclusão digital do cidadão. Segundo a SEDUC, o programa no âmbito do processo educacional seria importante para dinamizar os processos pedagógicos e disseminar o uso de novas tecnologias em prol da educação.

O diretor presidente da Prodam, Tiago Paiva, esclarece que a partir da implantação do Programa, alunos e comunidade poderão ter acesso gratuito à internet sem fio, por meio de aparelhos móveis pessoais como laptop, netbook, celular, tablet, entre outros aparelhos. O usuário deve se conectar

na rede Amazonas Digital, através de aparelho móvel, com capacidade para internet wireless (Wi-Fi), fazer seu cadastramento prévio (fornecendo no login número de CPF e nome completo) (AMAZONAS, 2012, n. p.).

Mais recentemente, em 2020, o governo do estado do Amazonas selecionou 106 projetos submetidos pelos professores da capital e interior que incentivavam o uso de TIC na escola. Os projetos são submetidos anualmente e, quando aprovados, financiados pelo Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e devem ser aplicados no mesmo ano que recebeu aprovação. A escolha de todos esses projetos voltados para tecnologias educacionais, segundo a gerente de Mídias e Conteúdos Digitais, Sabrina Araújo, ocorreu a fim de estimular o uso das plataformas digitais nas escolas, além de primar pelo trabalho interdisciplinar e incentivar o uso pedagógico de plataformas digitais.

Isso faz com que nossos professores e gestores fomentem a utilização dessas plataformas nas escolas, buscando atender também a uma necessidade dos estudantes. Queremos que as unidades consigam integrar as tecnologias através de projetos inovadores, facilitando o ensino dos professores e a compreensão dos alunos (AMAZONAS, 2020a, n. p.).

Outros projetos com essas temáticas foram aprovados em grande número em anos anteriores, mas em 2020 houve o maior número de aprovações de projetos voltados às tecnologias digitais.

Em 2022 o Amazonas distribuiu entre os professores *chips* telefônicos de dados móveis de 20 GB para ampliar acesso à internet. De acordo com o site do Governo foram 17.533 *chips* de dados móveis distribuídos, sendo 7.208 para professores da capital e outros 10.325 para os do interior. Os *chips* foram entregues aos professores lotados em sala de aula de acordo com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto.

O serviço vai possibilitar aos professores o acesso às tecnologias de informação e comunicação, em especial as educacionais. O dispositivo deve ser utilizado para a execução das atividades pedagógicas propostas ou elaboradas pelo professor. Entre elas, pesquisas para elaboração de plano de aula, sarau literário e feira de ciências, além do uso do e-mail institucional, das ferramentas Google e preenchimento do diário digital (AMAZONAS, 2022, n. p.).

Ainda que a SEDUC/AM promova de ano em ano atividades de fomento ao uso das tecnologias em uma perspectiva pedagógica, os professores participantes

dessa pesquisa afirmaram estar desamparados pelo Governo Estadual. Quando indagados sobre a atuação do Estado na formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para uso das TIC, os professores de Português, em sua maioria, foram enfáticos ao descortinar a desvalorização do estado do Amazonas. A P3, por exemplo, afirmou que a “atuação do Estado em relação a formação continuada para os professores de Língua Portuguesa, não há nenhuma formação para uso das tecnologias e nenhuma outra que venha sanar as dificuldades que encontramos no dia a dia”. Em conformidade a P3, a P1 assertou que não houve “nenhuma atuação. Oferecem muitos cursos *onlines*, mas nenhum recurso. Todos acontecem no horário de trabalho”. O único professor que afirmou ter formação para uso das TIC foi o P6 ao dizer que o Estado “sempre oferece diversos curso e treinamentos”.

Em abril de 2021 a SEDUC promoveu cursos de formação continuada aos profissionais da educação. A formação intitulada “Formação Híbrida em Tecnologias Digitais” consistia em auxiliar na atuação do professor com uso de tecnologias no ensino híbrido.

Aproximadamente 2.250 profissionais da Educação, entre gestores, pedagogos e professores, podem participar da “Formação Híbrida em Tecnologias Digitais”. Serão oferecidos cursos com o objetivo disseminar a cultura digital na Educação, possibilitando aos educadores compreender as tecnologias, contribuindo para o desenvolvimento das competências digitais na prática pedagógica, alinhadas às competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (AMAZONAS, 2021, n. p.).

A promoção dessa formação corrobora com a fala da P1 ao afirmar que os cursos são fornecidos no horário de trabalho. A orientação da SEDUC é que o professor deverá fazer os cursos no seu horário de trabalho pedagógico (HTP), conforme consta na lei estadual, mas quase sempre o curso é fornecido no horário que o professor está em sala de aula. Outrossim, nos desperta a curiosidade o fato da formação para uso de tecnologias ter sido através de Educação a Distância (EaD).

Sabe-se que para se estudar via EaD é necessário fazer uso de equipamentos tecnológicos. A questão paradoxal observada é que o Estado forneceu um curso para uso de tecnologias, mas para acessar o curso o professor primeiramente teria que saber usar as tecnologias. Se o professor não soubesse usar as TIC para acessar a formação, não assistiria ao curso que ensinava usar as TIC. Logo, ou o professor aprenderia usar as ferramentas digitais, acessaria ao curso e assistiria aos ensinamentos de algo que já sabia, ou o professor não saberia usar as ferramentas,

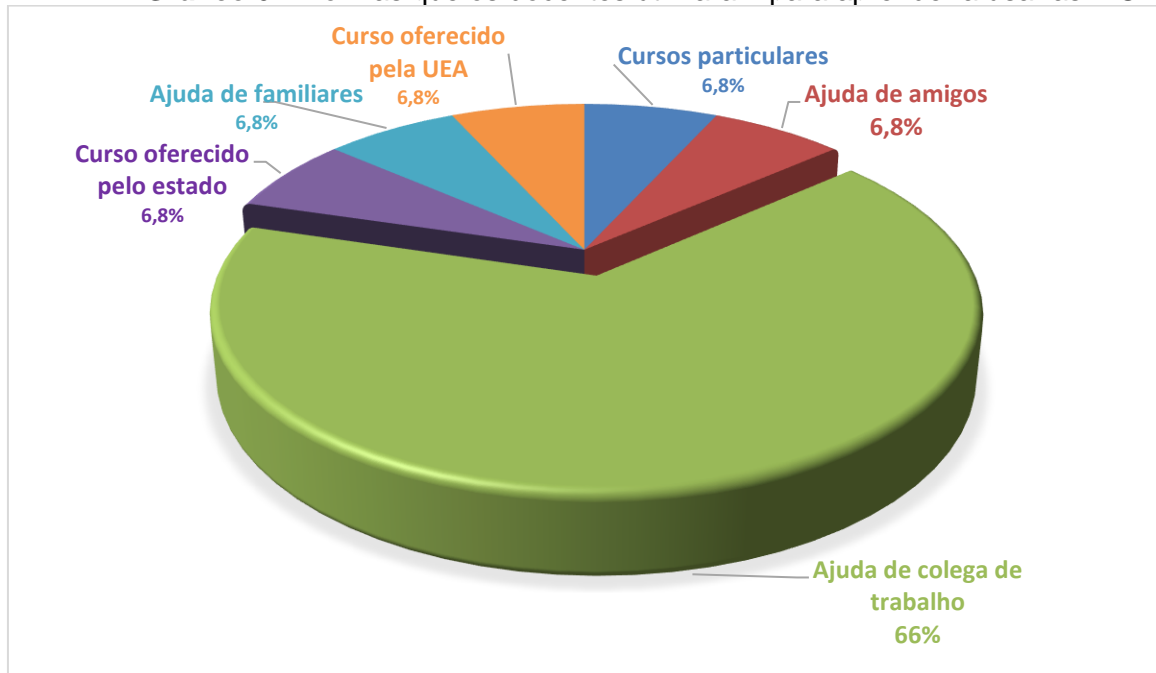
não acessaria o curso e continuaria sem saber.

A P4 afirmou que fez uma pós-graduação na área de tecnologia, mas não foi o suficiente e que o Estado “deve investir ainda mais em cursos e formações que tenham esse tema para que não ocorra os mesmos problemas do início da pandemia”. A fala da P4 evidencia os problemas enfrentados pelos professores durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), a qual os docentes se viram sozinhos ao ter que ensinar remotamente sem que o Estado tenha fornecido algum amparo.

A P2 afirmou que é necessário que o Estado “favoreça a oportunidade aos educadores a um curso de formação de forma eficaz e atuante no processo de ensino e aprendizagem”. Na fala da professora encontra-se duas palavras chave “eficaz” e “atuante”. Costa (2021, p. 176) defende que as formações para os professores devem considerar “metodologias e estratégias que contemplem o uso das [TIC] para que quando estiver no ‘chão da sala de aula’, tenha condições de desenvolver práticas de ensino adequadas para esta geração ‘antena’”. Isso implica que não se deve formar apenas por formar, mas que essas formações visem a atuação, um processo eficaz e de qualidade. Segundo a autora, formação continuada é preciso, mas com objetivos.

“Pensar na educação implica refletir sobre os paradigmas que caracterizam o século XX e a projeção das mudanças paradigmáticas no início do século XXI” (BEHRENS, 2011, p. 17), o que reflete em novos pensamentos por parte dos professores no que tange o uso das TIC. Para acompanhar essas mudanças, no âmbito das tecnologias, os professores precisaram se atualizar, estudar, formar novos saberes.

Os partícipes declararam que para aprender a usar certas tecnologias digitais, como o *Google Meet*, *Google Forms* e outros, precisaram fazer cursos, pedir ajuda de amigos, trabalhar em parceria com colegas de trabalho, assistir tutoriais, pedir ajuda dos filhos ou assistir vídeos no *YouTube*. O P6 afirmou ter aprendido participando de cursos oferecidos pelas secretarias estaduais, foi o único a afirmar que aprendeu a usar as tecnologias através do Estado.

Gráfico 6 – Formas que os docentes utilizaram para aprender a usar as TIC

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

O gráfico 6 evidencia os subterfúgios usados pelos professores para aprender a usar e empregar as TIC na sala de aula onde P1 pagou por cursos particulares e pediu ajuda de amigos próximos, a P2, P3, P4 e P5 recorreram a ajuda de colegas de trabalho, o P6 afirmou ter estudando em um curso oferecido pelo Estado, a P2 solicitou apoio da família e a P3 realizou um curso oferecido pela UEA.

Isso nos leva a outra questão: infraestrutura. Uma vez que o professor tenha aprendido a usar as tecnologias, a escola dispõe dessas ferramentas para serem usadas?

4.3 A INFRAESTRUTURA COMO FATOR DETERMINANTE NO USO DAS TIC

“Condições estruturais da escola também pode ser um fator atrativo para o aluno ou não” (BARBOSA, PUGA, NETO, 2014, p. 46). Dessa forma, as disposições físicas da escola também são fatores que influenciam no interesse do aluno pelo estudo. Nos últimos anos o estado do Amazonas teve uma alta no número de evasões. Bezerra (2013, p. 123) afirma que esse aumento se deu porque “as escolas públicas, em sua maioria, não estavam preparadas, no que diz respeito ao ambiente físico”.

Para acesso às tecnologias, o Estado não conta com nenhum projeto de implantação ou reforma de laboratórios de informática nas escolas públicas no

corrente ano. Por outro lado, em novembro de 2020 o governo do Estado equipou, com 455 computadores e 122 estabilizadores, laboratórios de informática do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) em Manaus, Itacoatiara, Tefé e Tabatinga. O CETAM de Humaitá não foi contemplado por esse programa (AMAZONAS, 2020b).

Os laboratórios das escolas públicas continuam esquecidos e contando apenas com os gestores e professores para mantê-los funcionando. De acordo com Barbosa, Puga e Neto (2014, p. 45), “a escola é um dos ambientes para construção e geração de valores de um indivíduo. É na escola que se desenvolvem aspectos cognitivos e sociais”, por isso é tão importante manter o ambiente escolar atrativo aos alunos, sejam com aulas que fujam ao tradicionalismo ou com infraestrutura que possibilite ao aluno o uso de recursos tecnológicos.

As escolas escolhidas para esta pesquisa tiveram sua infraestrutura tecnológica observada. A E1, por exemplo, tem uma sala ampla e climatizada, porém, a maioria dos computadores são obsoletos, boa parte não funciona e os poucos que funcionam não tem acesso à internet. No dia da observação o laboratório estava com diversos equipamentos jogados pelo chão: mouses, monitores, gabinetes abertos, teclados, estabilizadores, cabos HDMI, VGA, de energia e outros, como é possível observar na imagem 4. Os alunos não costumam ir ao laboratório da informática na E1, sejam sozinhos ou acompanhados pelo professor.

Os professores P1, P2 e P3 que lecionam na E1 afirmaram usar tecnologias em suas aulas e defenderam a importância das TIC nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto, quando questionados sobre a propriedade das tecnologias utilizadas, a P1 e P2 afirmaram usar os equipamentos tecnológicos pessoais e da escola; a P3 assinalou que usa apenas equipamentos pessoais. Os professores que usam as tecnologias da escola não usam o laboratório de informática (LabInfo), apenas datashow, caixas de som e televisões.

Figura 4 – Laboratório de informática da E1

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

De acordo com Danta e Holanda (não datado, p. 2) o laboratório de informática é um dos locais mais importantes da escola, especialmente na promoção do saber, da democracia e do acesso às informações. Para as autoras, um LabInfo eficaz “poderia contribuir para a democratização do acesso à informação e às variadas formas de produção e disseminação do conhecimento, favorecendo a inclusão digital dos seus alunos, que passariam a ter acesso a essa tecnologia e a beneficiar-se de sua utilização nas atividades de ensino” (DANTAS e HELENA, não datado, p. 2).

Dentre as escolas-campo, o laboratório de informática da E2 atende ao conceito de eficácia apontado pelas autoras, além de atender a estratégia 7.20 do PNE, mostrado no quadro 6. No que tange a ambientação física, a sala compreende duas funções: LabInfo e biblioteca.

Por ser uma escola de estrutura compacta, não sobram salas suficientes para cada atribuição. Ainda assim, a mescla dessas duas competências não é um problema. A união de livros e computadores mostrou-se benéfica para a construção do conhecimento que, além de atender ao dispositivo 7.20 do PNE, como supracitado, reforçam, na visão de Perrenoud (2000), a contribuição dos trabalhos didáticos e pedagógicos na atualidade.

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas

situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos. (PERRENOUD, 2000, p. 139)

Figura 5 – Laboratório de Informática da E2



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Ainda que apresente limitações quantitativas, as máquinas que compõem o LabInfo da E2 são atuais e funcionais. Não há um computador para cada aluno, exigindo que haja revezamento ou trabalhos em grupos. Até o momento desta pesquisa os computadores não estavam conectados à rede de Internet porque os técnicos da provedora contratada ainda não haviam ido à escola fazer a ligação, mas a promoção da Internet aos alunos via LabInfo era iminente. Poucos professores fazem uso do laboratório de informática, mas os que usam demonstram satisfação. A P4 está entre os professores que utilizam.

A E3, por outro lado, não tem laboratório de informática, mas, conforme o gestor, a escola já tem verba para compra dos equipamentos. Até o momento desta pesquisa a escola apresentava uma sala vazia onde seria implantado o LabInfo.

A infraestrutura das escolas-campo evidenciam a realidade das escolas brasileiras: poucas ou nenhuma máquina, espaço reduzido, compartilhado ou inexistente, a internet, quando tem, é de má qualidade ou restrita aos trabalhos administrativos. A E2, como visto, apresenta uma infraestrutura de caminha em

direção a atender a meta 7.20 do PNE, entretanto, a E1 e E3 mostram-se distantes e refletem o descaso estadual com o emprego das TIC nas escolas e o uso em sala de aula.

Dessa forma, as situações de aprendizagens ricas, complexas e diversificadas que Perrenoud (2000) afirma ser proporcionada pelo o uso das tecnologias não ocorrerão. Tampouco atenderá a realidade tecnológica do aluno aproximando a vivência escolar com a vivência pessoal do estudante, como defendeu Costa (2021). E certamente não aproximará os alunos que não tem acesso às tecnologias em casa às TIC, contribuindo para sua completa formação como afirmou Santos (2012).

O site oficial da SEDUC/AM traz a atuação do Estado sobre formação para uso de tecnologias mostrando uma preocupação por parte do governo com a formação tecnológica dos professores estaduais. Entretanto, as falas dos entrevistados e a realidade dos LabInfo das escolas mostram outro cenário.

4.4 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

A Língua Portuguesa é um dos componentes da grade curricular e compõe a área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando estimular a realização de práticas sociais mediadas por mais diversos tipos de linguagens (oral, escrita, corporal e visual). Nas aulas de LP aborda-se perspectivas enunciativo-discursivas a partir dos textos. “Embora a BNCC não explicita em qual base teórica se ancora, ela parte de uma abordagem dialógica e apresenta conceitos como interação verbal, dialogismo, gêneros do discurso e cronotopo” (OLIVEIRA e CORRÊA, 2020, p. 256).

Os conteúdos programáticos do Ensino Médio nas disciplinas em Língua Portuguesa dividem-se em três partes: Gramática (pautada na gramática normativa): frase, oração, classes de palavras, formação de palavras, orações coordenadas, subordinadas, complementos, modos e tempos verbais etc; literatura: todas as escolas literárias brasileiras e portuguesas (começando com o trovadorismo e a literatura de informação na 1ª série, chegando ao pós-modernismo na 3ª série); tipologia/gênero textual e produção textual: narrativo (crônica, conto, romances, fábulas, novela), descritivo (manuais de instrução, relatos falados, diários, notícias, biografias), dissertativo (artigos, monografias, resenhas, ensaios, editoriais),

expositiva (palestras, entrevistas, seminários, verbetes de dicionários, verbetes de enciclopédias) e injuntivas (propagandas, manuais de instrução, bulas de remédio, receitas culinárias, regulamentos). Todos esses conteúdos são divididos entre a 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio (BRASIL/BNCC, 2018).

Ressaltamos que apesar dos conteúdos serem pautados na normatividade, a BNCC também aponta conteúdos voltados às variações linguísticas, aos diversos modos comunicativos e às regionalizações linguísticas, especialmente nos sextos anos do ensino fundamental e na primeira série do ensino médio.

Dessa forma, sendo as comunicações oral e escrita fatores essenciais no relacionamento humano, a interação linguística pode ocorrer dos mais diversos modos: verbal, através de conversas, livros, exposições orais; não verbal, por meio de sons, gestos, cores; ou mista, via mescla dos dois modos anteriores. Quando usamos algum dos modos de interação supracitados estamos emitindo uma informação com significado a quem está recebendo a mensagem. Atualmente, na era tecnológica, essas interações linguísticas podem ocorrer mais intensamente em dois ambientes: físicos ou virtuais, criando um novo paradigma nas aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com Costa (2021, p. 178) “o uso adequado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação [...] na sala de aula é um grande facilitador e pode contribuir para a formação plena dos estudantes e culminar com grandes transformações na sociedade neste contexto contemporâneo”.

Essa fala reflete a importância de se usar as TIC em sala aula nos dias atuais. Uma das falas da P3 confirma a afirmação da autora. De acordo com a P3 é de suma importância que o professor de Português tenha formação continuada para uso das TIC “porque facilita muito mais o aprendizado dos nossos alunos possibilitando um conhecimento mais amplo dentro do campo linguístico”. Os demais participantes também fizeram afirmações que corroboram com o que Costa (2021) assevera. O P6, por exemplo, atua em outra escola, com outro público, mas ainda assim destaca a importância das TIC no ensino de Língua Portuguesa; segundo ele, “as tecnologias são fundamentais no atual momento da educação dos adolescentes e jovens. A realidade do cotidiano de cada discente clama por métodos cada vez mais inovadores”.

Apesar das dificuldades relatadas pelos professores e do impacto das tecnologias nas aulas de Português, eles ainda salientaram a importância da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa especificamente para uso das

tecnologias. A P5 afirmou que mesmo não tendo formação continuada, tê-la é de extrema importância tendo em vista que “sempre aparecerem inovações na área de tecnologia”. A P4 vai além e assera que não só os professores de Língua Portuguesa precisam dessa formação, “mas sim todos os que estão dispostos a terem uma aliada, a fim de que se tenha um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico”.

Nessa perspectiva, a fala de outro professor, P1, confirma outra afirmação de Costa (2021).

Esta geração é constituída por jovens que utilizam às novas tecnologias digitais e levam estas para dentro da escola através de celulares e tablets, tendo acesso facilitado às informações em suas mãos, portanto, a escola tem a oportunidade de utilizar estas ferramentas a favor da aprendizagem de seus alunos e se adequar a esta realidade e novo contexto para cumprir o seu papel principal, que é a formação acadêmica dos alunos (COSTA, 2021, p. 179).

Apesar de generalizar, a P1 corrobora com a autora ao dizer que “a geração de estudantes é totalmente tecnológica e precisamos nos atualizar”. A fala dos professores participantes trazem a prática diária da sala de aula. Essas falas evidenciam a necessidade de formação continuada para uso das tecnologias, já que os alunos estão cada vez mais tecnológicos, revelando uma realidade já conhecida: os alunos são nativos digitais e os professores precisam aprender as tecnologias.

Entranto, é fato que ainda existem diversos alunos, nas mais diferentes escolas, que enfrentam problemas que dificultam o acesso à Internet, seja por localidade, situação econômica ou outro motivo, mas o fato é que grande parte do público estudantil está imerso ao contexto tecnológico, o que exige mais formação, preparo e atualização dos professores.

De acordo com Barbosa e Ramos (2011), a inserção do professor no meio tecnológico não só redimensiona o ambiente escolar, como também redefine as reações entre educador e aluno, alterando o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o autores, o Ensino Médio do Amazonas “sofre as consequências da qualidade da formação de professores já licenciados [...]” (BARBOSA e RAMOS, 2011, p. 21).

A questão abordada pelos autores é acerca da formação de professores já graduados. A formação inicial, ou profissional, provenientes de Instituições de Ensino Superior, é onde ocorre os primeiros contatos com as ciências educacionais. É na graduação que o acadêmico iniciará as primeiras leituras sobre as teorias didáticas e

pedagógicas. Atualmente os cursos de licenciatura trazem em sua grade disciplinas voltadas às tecnologias educacionais ou ao uso das tecnologias na educação. Entretanto, há professores atuantes que a formação antecede o estudo nas graduações das tecnologias no contexto educacional, ou seja, não tiveram essas disciplinas na formação inicial.

É justamente sobre isso que abordam Barbosa e Ramos (2011), a educação do Amazonas sofre as mazelas da formação desses professores com mais tempo de serviço, uma vez que não estudaram sobre as TIC na graduação e não tiveram formação continuada no decorrer de sua carreira. Entretanto, culpa-los é um equívoco, já que de acordo com a LDB a obrigação de fornecer e fomentar a formação continuada é do Estado.

Foi perguntado aos participantes se na formação inicial tiveram alguma disciplina voltada para uso das tecnologias na educação. Apenas a P3 disse que sim; a P1, P2, P4, P5 e P6 afirmaram não terem tido nenhuma disciplina voltada para as tecnologias durante a formação acadêmica, o que vai ao encontro as afirmações de Costa (2021).

As transformações na sociedade exigem uma resignificação no processo de ensino e aprendizagem, em especial nas escolas públicas, para tanto é preciso considerar como é estruturado o currículo dos cursos de licenciatura voltados para a docência, pois neste contexto contemporâneo, onde a informação é instantânea e acessível através das mídias digitais, a formação inicial do professor deve ser capaz de oferecer suporte adequado a aprendizagens efetivas aos alunos (COSTA, 2021, p. 176).

Porém, de acordo com Cruz (2020, p. 4) “o professor estará sempre participando de formações continuadas e, os que escolherem, participando de programas de pós-graduação”. Em poucas palavras, a formação durante a carreira docente nunca é concluída, mas continua visando atender as necessidades da realidade do professor, seja por formações proporcionadas pelo Estado ou formações a nível de pós-graduação.

Os professores que participaram desta pesquisa destacaram a importância da formação continuada, especialmente para uso das tecnologias. A P2, por exemplo, afirmou que “os professores de Português precisam de formação continuada em tecnologia, pois esses recursos favorecem aos alunos uma aprendizagem de forma atraente e dinamizada”. A P3 salientou que a necessidade de formação continuada para uso das TIC é urgente porque, segundo ela, “o uso dessas tecnologias é de suma

importância na sala de aula”.

Torres (2007, p. 94) afirma que é preciso “que os professores envolvidos no processo educacional desenvolvam uma cultura de educação continuada, buscando qualificar-se sempre mais [...] para o bom desempenho do seu ofício”. Entretanto, Barbosa e Ramos (2011) dissertam que para que isso ocorra, o Estado precisa, primeiramente, cumprir com sua parte. O anseio dos professores por formação continuada é nítido em suas falas e a resposta da P3 evidencia esse anseio. De acordo com ela, “precisamos urgente de formação continuada porque já faz muitos anos, ou melhor, 30 anos sem nenhuma formação”; a resposta do P6 também reflete a mesma necessidade. Para ele os professores precisam o quanto antes de formação continuada “para que possam acompanhar o avanço tecnológico”.

Torres (2007, p. 93) declara que “na escola, o professor é o ser social chave na formação dos alunos que são os sujeitos da educação formal”. Zamperetti (2012) complementa a ideia asseverando que a escrita, a leitura, o ensinar e o aprender tornaram-se possíveis a partir de tecnologias e equipamentos destinados a esse fim. Para ela “as tecnologias estão presentes na escola, possibilitando a diversidade de maneiras para atingir o conhecimento” (ZAMPERETTI, 2012, p. 156). As falas das autoras refletem a escola como local de aprendizado e o professor como condutor desse processo. Ainda destacam as tecnologias como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.

Pela importância e responsabilidade que a escola tem na formação humana, é necessário considerar os avanços tecnológicos e o uso dos meios educativos para a diminuição das desigualdades sociais e democratização do acesso ao conhecimento através de aulas mais lúdicas e interativas, despertando o interesse do aluno pelo estudo da Língua Portuguesa, podendo, até, evitar o aumento no índice de evasão.

Com base nessa linha teórica, foi questionado aos partícipes se há diferenças perceptíveis nas aulas de Língua Portuguesa em que se emprega o uso de tecnologias e as aulas que não são utilizadas as TIC. As respostas, em sua maioria, foram de que as tecnologias em sala de aula são importantes para as aulas de LP, conforme demonstramos na Tabela 1:

Tabela 1: Emprego das tecnologias nas aulas de LP

P1	Em algumas situações as tecnologias fazem muita falta, por exemplo na hora de baixar livros, joguinhos, textos, pesquisas. Na maioria das vezes, na verdade, quem pode usar o tradicional e o tecnológico é perfeito.
P2	O uso das tecnologias tornam aulas de Língua Portuguesa mais atraentes, dinamizadas e efetivas.
P3	Os alunos dão mais atenção as aulas e a probabilidade de aprendizado é bem mais rápida e eles conseguem assimilar mais.
P4	Alcançará aulas mais dinâmicas e atrativas, além de proporcionar ao aluno um leque de meios que o levará rapidamente a aquisição do conhecimento.
P5	As tecnologias fazem com que os alunos tenham mais interesse e motivação, pois, eles prestam mais atenção porque tem mais a ver com a vivência deles.
P6	Existem muitas diferenças.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Como afirmou a P5, as tecnologias estão inseridas na vivência dos alunos e é impossível dissociar as TIC da vida pessoal dos estudantes e da escola. Se utilizá-las no processo de ensino, o retorno acadêmico será mais eficaz (COSTA, 2021).

Após questionados sobre a existência ou não de diferenças entre aulas de LP em que foram ou não empregadas as TIC, solicitou-se aos professores a comparação entre as aulas de Português que são usadas as ferramentas tecnológicas para as que não são: indagou-se quais foram as diferenças percebidas entre a participação, empenho e atenção dos alunos. Os professores foram unânimes em defender o uso das TIC e as respostas dos seis participantes foram semelhantes e pautadas no interesse e na participação dos alunos.

A P1 novamente defendeu o uso conjunto das metodologias tradicionais ao emprego das TIC afirmando que “o recurso tecnológico junto com o desempenho tradicional faz muita diferença. O número de ideias, informações e metodologias são bem mais rápidas com a ajuda das ferramentas tecnológicas. Ter essa parceria [tradicional/tecnologia] é fundamental, eu diria indispensável”. De acordo com as falas da P2 os alunos demonstram mais interesse aos assuntos apresentados quando são usadas as TIC. Para ela, os alunos “procuram participar mais dessa dinâmica de estudo proposta pelo professor”. A resposta da P5 corrobora a resposta anterior; a professora disserta que as aulas “são bastante diferentes, com as tecnologias eles [alunos] participam mais”. As resposta da P3 e P4 são próximas, apesar de lecionarem em escolas e séries diferentes. Elas afirmam, respectivamente, que “a participação dos alunos em aulas com as tecnologias são bem mais aceitáveis e o desempenho é

bem maior em relação as que não tem o uso de tecnologias” e que o uso das TIC “deixa a turma mais envolvida aumentando a participação. Além disso, melhora a produtividade ao despertar a atenção e o interesse pela aula”. O P6 não discorreu muito na questão, mas foi incisivo ao defender o uso das TIC; o professor afirmou que a diferença principal é o interesse do aluno e que “a tecnologia faz toda diferença no processo de ensino e aprendizagem”.

Com base na fala dos professores nota-se a marginalização da formação continuada e o descaso com o uso das tecnologias no contexto educacional. Observa-se que não ocorre formação para uso das TIC e que os professores precisaram aprender sozinhos ou através da busca de ajuda. Essa realidade valida a afirmação de Barbosa e Ramos (2011) sobre a qualidade do ensino médio no estado do Amazonas ser afetado pela formação dos professores já licenciados.

Não obstante, constata-se, via fala dos participantes, o que foi defendido por Perrenoud (2000), Perfeito (2012), Costa (2021), Santos (2012), Chalita (2001) e outros autores acerca do benefício do uso das tecnologias ao lecionar. É certo que a realidade de muitos estudantes não contempla o uso das tecnologias diariamente, todavia, na escola, o uso das TIC propicia uma aula mais dinamizada e desperta o interesse do aluno ao conteúdo estudando levando-o a participar mais e, conseqüentemente, aprender mais. Ademais, ajuda o aluno a desenvolver autonomia na construção do saber, sendo o professor o mediador dessa construção.

Todavia, para que isso seja possível é necessário, primeiro, preparar os professores tecnicamente para que estejam aptos a usar as tecnologias e utilizá-las na mediação da interação entre aluno e conhecimento, uma vez que elas podem ser ótimas ferramentas no processo de ensino, ainda que nada substitua um professor que domina o conhecimento.

4.4.1 As Redes sociais como ferramentas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa

Não há dúvidas que o papel do professor de Português seja ensinar a língua materna para o uso. Objetivando o alcance dessa meta, o licenciado em letras estará, em suas aulas, preparando, instruindo e possibilitando a formação do sujeito como cidadão crítico e reflexivo. Manifesta-se, então, como possível ferramenta pedagógica nesse processo a utilização as redes sociais.

Como visto, as redes sociais unem indivíduos que compartilham afinidades “e hoje, a cada dia mais, as relações entre as pessoas estão refletindo a coisificação do outro em diferentes contextos, o que tem mostrado o quanto as pessoas têm consciência do papel do outro em sua constituição pessoal e forma de viver” (MARTÍNEZ, 2007, p. 18). Dessa forma, temos o outro como agente ativo em nossas relações sociais por estarmos inseridos em um mundo intercultural com manifestações ideológicas plurais.

Sendo assim, ao informatizar-se e conectar-se, ocorre a crescente onda de mensagens que desterritorializam as pessoas. As distâncias, outrora expressivamente vultosas, encurtaram-se ao ponto de tornar possível ignorar sua existência. Mudanças essas oriundas da inserção tecnológica nas relações sociais. Em virtude disso, hoje observamos uma sociedade doada às tecnologias ao certo que não se imagina a vida sem os aparatos digitais.

O acesso à Internet possibilitou a liberdade criativa da aplicação das redes sociais nos mais diversos contextos, incluindo a educação e, especificamente, o ensino de Língua Portuguesa. “Tal fato pode ser enriquecedor no contexto educacional, pois a cibercultura se constitui como um possível e enriquecedor canal para a prática pedagógica” (FRANCO e PEDRINI, 2018, p. 3).

Redes sociais como *Facebook*, *blogs*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram*, *TikTok*, *vlogs* e outras redes vêm ganhando cada vez mais expressão em meios aos alunos, o que oportuniza o uso dessas ferramentas a favor da aprendizagem pois possibilitam a construção coletiva de um novo fazer educativo. Os próprios professores afirmaram usar redes sociais em suas aulas. P3 e P6, por exemplo, disseram usar o *WhatsApp*, enquanto a P2 e P5 usam, além do *WhatsApp*, o *Facebook*.

São justamente nessas redes sociais que o professor de Língua Portuguesa pode explorar, por exemplo, as variedades dos gêneros textuais. De acordo com as autoras Franco e Pedrini (2018, p. 3), “há uma diversidade de formas de ler e de escrever nas redes sociais e com o advento das novas tecnologias vários gêneros textuais se fazem presentes e que podem ser utilizados como ferramentas de aprendizagem para os alunos”. Todavia, Gênero textual é apenas um, dentro tantos conteúdos que podem ser explorados nas redes sociais.

A Língua Portuguesa é rica, plural e como língua é regida por regras e normas que a padroniza e normatiza. A língua é o resultado da transformação de uma informação em um código, seja escrito ou oral. Ressalta-se que língua e fala são

distintas e não podem ser confundidas, mas estão intrinsecamente ligadas uma vez que a fala é a capacidade de emitir sons fazendo uso oral da língua.

Codificar a mensagem significa transformar a ideia em um código comum aos interlocutores. Esse código é a própria língua que pode ser empregada de forma escrita ou oral. Conforme os autores Pires e Amaral (2011), ao falar sobre língua fala-se automaticamente da norma culta.

A norma culta é regida pela gramática normativa e composta pela variação padrão. “Entende-se por português padrão aquele que é utilizado por escritores, jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder. É utilizado por pessoas que apresentam grande conhecimento linguístico.” (PIRES E AMARAL, 2011, p. 4). Assim sendo, é a variante culta utilizada majoritariamente de forma escrita, além de ser equivocadamente considerada sinônimo de sabedoria e inteligência. Por ser considerada de prestígio, é justamente essa variação a ensinada nas escolas.

Cobrada em concursos, vestibulares e avaliação diversas, as normas constantes na gramática normativa e variação padrão também podem ser ensinadas via redes sociais. As postagens de conteúdos e ensinamentos no *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e vídeos postados em *vlogs*, *TikTok* e *Kwai* ensinando normas, regras e “macetes” são meios de construir o saber via rede social e manter a comunicação entre aluno e professor.

Essa comunicação é contínua e realizada das mais diversas maneiras possíveis. O ser humano é dotado da capacidade de se comunicar, tal qual outros seres. O que nos difere desses seres é a habilidade de mudar, evoluir ou transformar os meios e as formas de comunicação. Essa habilidade também é conhecida como linguagem (PIRES E AMARAL, 2011).

Com a tecnologia cada vez mais inserida nos grupos sociais, tornou-se habitual as pessoas comunicarem-se através das redes. Esse fato pode ser encarado como uma fonte inesgotável de práticas de leitura e escrita. É certo que em redes sociais específicas, como o *WhatsApp*, há a possibilidade de enviar e receber áudios, mas em sua maioria, as redes sociais são dotadas de textos e imagens. Dessa forma, o indivíduo, para poder interagir, precisará ler os textos e as imagens praticando leitura, compreensão e interpretação textual; ao comentar estará praticando a escrita.

Por outro lado, há o uso de outra linguagem: o internetês. Essa forma de se comunicar é restrita aos ciberambientes e constitui-se na “simplificação informal da escrita que consiste na utilização de caracteres alfanuméricos e a redução de letras

dentro das palavras” (PIRES E AMARAL, 2011, p. 9), como trocar o “você” por “vc” ou “c”.

Por outro lado, é interessante pensar que não se trata apenas da simplificação da linguagem e sim de novas práticas com letras em ambiente digital e talvez, também, releitura de outras práticas. O internetês é a prática da escrita no ciberambiente, entretanto a internet não se restringe ao uso dessa linguagem. A escrita na rede é complexa, não um amontoado de letras avulsas. Usar essa linguagem, como dizem Komesu e Tenani (2021, p. 12) não exclui, de “modo nenhum, o reconhecimento das normas apreendidas na prática escolar tradicional: vêm somar, e não diminuir, as experiências às quais as pessoas estão imersas na linguagem”.

Logo, a linguagem empregada depende do contexto conversacional, isto é, pode-se empregar, no ambiente digital, o internetês em conversas informais e o padrão em contextos formais. Exatamente por isso que recebemos mensagens como “Td bem?” ou “Kd vc?” como também recebemos “Promoção de até 75% e descontos, você não pode ficar de fora desta!”. Nos dois casos são mensagens enviadas pelo celular e apesar de apenas uma das formas atender às normatividades da gramática, nas duas situações há um diálogo onde as informações são passadas.

Dessa forma, o Internetês pode parecer um problema à primeira vista, mas ele nada mais é do que “uma prática de escrita que surgiu com as novas tecnologias de comunicação. É um acontecimento social, particularmente, um acontecimento de linguagem” (KOMESU E TENANI, 2021, p. 14). Sendo assim, a linguagem virtual é apenas mais uma variação, o que propicia ao professor de Língua Portuguesa outras possibilidades de ensino: a variação linguística (um dos conteúdos contemplados pela BNCC) abordando a diferença entre o internetês e a norma culta, explorando o conceito de que cada variação está correta se empregada em locais específicos; figuras de linguagem como a onomatopeia reportando-se aos “kkkkk”, “hahahaha”, “rsrsrsrs” como sons do riso; ou até mesmo ditados populares através dos emojis, como por exemplo: 🐎🎲🐶🦷 - cavalo dado não se olha os dentes.

Para mais, as redes sociais podem ser usadas pedagogicamente além do relacionamento aluno-professor. Isto é, até aqui abordamos formas do professor de LP ensinar os conteúdos aos seus alunos tendo as redes sociais como instrumento, porém, essas plataformas também podem ser usadas como promotoras dos saberes da língua para um público em geral, sem especificar a quem está sendo destinada aquelas produções e postagens, aguardando o aluno vir até o professor ou esperando

que o conteúdo, de alguma forma, chegue até o aluno.

Dessa forma, o ensinar vai além dos muros escolares alcançando distâncias inimagináveis. As tecnologias estão inseridas na vida dos alunos (COSTA, 2021), utiliza-las como forma de propagação do saber e compartilhamento do conhecimento é uma estratégia válida que pode ser explorada. A professora participante P3 afirma que o uso é importante “porque facilita muito mais o aprendizado dos alunos, possibilitando um conhecimento mais amplo dentro do campo linguístico”.

Seguindo esse raciocínio, é crescente o número de professores de Português criando perfis nas mais diversas redes sociais com o intuito de compartilhar conhecimentos linguísticos. No *Facebook*, por exemplo, dentre tantas páginas sobre o assunto, têm-se as páginas “Língua Portuguesa” e “Língua Portuguesa, Redação e Literatura”, onde a primeira aborda questões gramaticais e de léxico e a segunda foca-se em produção textual e discussão literária. Já no *Instagram*, para exemplificar, tem-se o perfil “linguaquefalamos”, a qual versa sobre questões gramaticais e resolução de atividades e o perfil “dalingua_portuguesa” tendo como nicho publicações voltadas à ortografia e etimologia. No âmbito das produções audiovisuais, como o *TikTok*, o perfil “@althiere_” vem ganhando destaque ao abordar assuntos linguísticos como evolução da língua, variações e dialetos; parecido a ele, o perfil “@professoramariaqueiroga” apresenta técnicas de redação e produção textual. Aliado a isso, o *YouTube* também apresenta inúmeros canais voltados ao ensino da Língua Portuguesa como o “Professor Noslen” que disserta sobre gramática e produção textual e o “LíteraBrasil” com enfoque em literatura e linguística.

As redes sociais, se mal utilizadas, podem corroborar com o cyberbullying e outras formas de desrespeito, entretanto, seu uso didático não pode ser coibido, ao contrário disso, deve ser incentivado, uma vez que está inserida na vida pessoal do aluno e usá-la despertará o interesse do estudante pelas aulas (COSTA, 2021).

Como visto, é ascendente o quantitativo de perfis voltados ao ensino da língua. Logo, caso o professor de LP opte por não criar um perfil próprio em nenhuma rede social ou, criar, mas usá-lo para fins pessoais, poderá usar os perfis já criados como ferramenta de suporte ou complementativa. A participante P4 afirmou que todas as tecnologias são importantes “porque podem transformar o processo educativo ao ampliar as possibilidades de conhecimento” e as redes sociais são uma dessas possibilidades.

P6 assertou que “a realidade do cotidiano de cada discente clama por métodos

cada vez mais inovadores”. Indicar aos alunos alguns desses perfis supracitados ou outros de preferência do professor é uma forma de inovar. O aluno está em constante acesso ao *TikTok*, por exemplo, e o docente pode usar disso como uma forma inovadora de manter o aluno em contato com os conhecimentos da língua. O professor pode apontar algum perfil dessa rede social que trate assuntos referentes à língua; o estudante, em casa ou em qualquer lugar que estiver, poderá assistir aos vídeos. Ainda que seja de forma descontraída e informal, o estudo da língua será constante.

4.5 O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DE PANDEMIA

A educação brasileira passou por uma nova fase que exigiu inovação das práticas pedagógicas. Verdum (2013) traz a prática pedagógica como construção de conhecimentos usando como meio a relação professor-aluno e aluno-professor. Essa relação ocorria diariamente nos encontros na sala de aula, todavia, o cenário social da pandemia do COVID-19 levantou questões sobre como ocorreria essa relação entre as partes e se a prática pedagógica não seria afetada de forma negativa, deixando de haver o processo educativo para ocorrer apenas o processo de ensino.

Para Marques e Oliveira (2016), a distinção entre educação e ensino é tênue. Enquanto o primeiro se ocupa com a formação social e humanitária, o segundo preocupa-se mais com a transmissão dos conhecimentos científicos e disciplinares. Com a necessidade de as aulas presenciais tornarem-se remotas, o processo educativo foi colocado em questionamento: é possível que haja educação sem a presença física do professor? Se os professores apenas enviarem vídeo aulas, conteúdos em PDF, atividades do livro didático ou digitais e responderem de forma direta e resumida aos questionamentos dos alunos via aplicativos de mensagens, não estaria ocorrendo apenas o processo de ensino? É possível haver o processo de ensino sem haver o processo de educação, mas até que ponto isso é benéfico? Por fim, é possível haver educação e ensino concomitantemente nas aulas remotas?

A primeira e a última indagação refletem a dúvida acerca da credibilidade a respeito das aulas à distância. Respondendo-as, é possível sim que haja educação e ensino sem a presença física do professor (VERDUM, 2013). Ausência física não é sinônimo de ausência pedagógica.

Ademais, a crise sanitária enfrentada pelo Brasil não poderia interferir no processo educativo e no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as aulas

não foram suspensas, apenas mudaram de lugar: da sala de aula à rede de Internet. Ainda assim, esse fenômeno deve ser levado em consideração para o processo didático. De acordo com Martins, Moraes e Santos (2014) a prática didática não pode ser desconexa ao contexto em que está inserida, desta forma, o processo educativo não poderia ser prejudicado, mas, também, não poderia se manter igual, ou seja, foi preciso que o professor adaptasse sua prática pedagógica ao contexto remoto. Entretanto, essa adaptação pôde facilmente levar a equivocada comparação do ensino remoto a Educação a Distância (EaD).

Embora não seja o fator determinante, a tecnologia é o principal pilar para o desenvolvimento da EaD no Brasil. Com a chegada da Covid-19 as aulas, antes presenciais, passaram a ser a distância, o que não necessariamente configura uma EaD.

As aulas presenciais da educação básica e superior passaram a ser remotas e equivocadamente chamadas de EaD.

Segundo o Ministério da Educação (2018),

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (BRASIL, 2018, n. p.).

Por outro lado, nas palavras de Moreira e Schlemmer (2020), durante o ensino remoto

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Ao citar a implementação da EaD na educação básica, o Ministério da

Educação específica que podem ser para a EJA e para educação profissional técnica, deixando de fora os alunos regulares. Entretanto, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2020) o ensino médio regular cursado nos turnos matutino e vespertino podem cursar até 20% de sua carga horária em EaD; se for no turno noturno essa porcentagem aumenta para 30%. Por outro lado, o ensino fundamental ainda está legalmente proibido de ter alguma porcentagem de sua carga horária oferecida de forma EaD, mesmo que o CNE, em outubro de 2020, tenha autorizado o ensino remoto para toda educação básica até 31 de dezembro de 2021 em virtude da pandemia.

Não obstante, características diferem a aula remota da aula EaD. Nas aulas remotas o professor tem contato direto com sua turma, mesmo que mediado por tecnologias. Alguns usaram o *Google Forms* para elaboração e aplicação de atividades e avaliações, o *Google Meet* para aulas síncronas; o *Google Classroom* e outros recursos tecnológicos como sala de aula virtual. Os professores estavam disponíveis durante todo o horário de sua jornada de trabalho para receber atividades e tirar dúvidas de seus alunos através de ligação, aplicativos de mensagens ou usando as ferramentas já citadas. Ainda, nas aulas remotas, os conteúdos são enviados pelo professor de forma progressiva com data de retorno das atividades.

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (BEHAR, 2020, n. p.).

Ademais, as aulas EaD mantêm o aluno distante de um contato docente. No lugar dos professores estão os tutores que atendem esses alunos de forma esporádica ou em horários determinados; o atendimento ocorre através de um chat ou portal de tutoria, a depender da instituição. Não existem aulas ao vivo e o local de estudo é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No AVA estão todos os conteúdos disponíveis para o aluno do EaD estudar conforme sua disponibilidade e com retorno das atividades geralmente sem data limite. Essas e outras características diferenciam o remoto do “modelo de Educação a Distância (EaD), tendo em vista as dimensões políticas, sociais e educacionais” (OLIVEIRA e CORRÊA, 2020, p. 256).

4.5.1 Os desafios de políticas públicas em TIC para enfrentamento da pandemia no Amazonas

Devido ao alto índice de contaminação e disseminação do vírus causador da Covid-19, as aulas, antes presenciais, migraram para o ensino remoto criando novos paradigmas para educação.

Embora crianças e adolescentes não sejam as principais vítimas do novo coronavírus, por razões que a medicina ainda estuda, as medidas de distanciamento social levou ao fechamento das escolas, pois alunos infectados, mesmo que assintomáticos, podiam contaminar outras pessoas, sobretudo as de grupo de risco (FRANÇOIS e BARRADAS, 2021, p. 27)

A SEDUC/AM, por sua vez, suspendeu as aulas presenciais em março de 2020 através do decreto 42.061. Logo após a suspensão das aulas presenciais e da homologação do CNE acerca das atividades remotas, o Amazonas deu início ao regime especial de aulas não presenciais, sendo o primeiro estado brasileiro a promover o ERE através do seu Centro de Mídias, implantando o programa “Aula em Casa”.

A proposta do programa em questão consistia em aulas ao vivo e gravadas através da televisão, *YouTube* ou aplicativo de celulares para todo o território amazonense. Os professores complementavam os conteúdos ministrados pelo Aula em Casa da forma que julgassem necessário através de grupos em redes sociais e aplicativos de conversas, vídeos próprios ou mídias digitais.

Entretanto, a preocupação do Estado priorizou a inserção do Ensino Remoto Emergencial e ignorou questões socioeconômicas marginalizando, assim, questões como a conexão dos alunos e professores. Nesse viés, mesmo tendo sido o primeiro entre os Estados da federação a inserir o ERE, este sistema excluiu muitos estudantes e educadores do acesso às aulas de qualidade justamente por esses não terem acesso aos instrumentos necessários: computadores, tablets, Internet, celulares, ausência de energia e espaço para estudo, em especial nos interiores e nas zonas rurais. Não obstante às dificuldades de acesso, o despreparo pedagógico dos pais para lidar com a educação escolar dos filhos dificultou o acompanhamento dos conteúdos ministrado pelo Aula em Casa.

Unido a isso, soma-se o fato do Estado não fornecer formação continuada para uso das tecnologias, como afirmado pelos professores participantes. Logo, nota-se que os docentes foram inseridos no ERE sem preparo algum, em virtude da situação

emergencial, mas não houve nenhuma formação para uso das TIC durante a ocorrência da pandemia.

François e Barradas (2021, p.43), ao pesquisarem sobre a educação durante a pandemia, afirmaram que “de um lado, você tem um aluno que sabe tudo sobre internet, aplicativos e redes sociais e, do outro um professor que sabe tudo sobre sua matéria, mas não domina essas mesmas ferramentas”, gerando um nítido desencontro entre o ensinar e aprender. A P5, por exemplo, afirma não usar muito as TIC por falta de domínio. Isso referindo-se as aulas presenciais, pensemos então nas dificuldades enfrentadas por essa professora durante o ensino remoto.

Ao questionar os professores sobre o uso de tecnologias, mídias digitais e redes sociais, chegamos às tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Ferramentas tecnológicas usadas pelos professores

Celular	P1, P2, P3, P4, P5 e P6
Notebook	P1, P2, P3, P4, P5 e P6
Datashow	P1, P2, P3, P4, P5 e P6
Tablet	P4 e P6
Televisão	P1 e P6
Lousa digital	0
Outra ferramenta tecnológica	0
Não usa ferramenta tecnológica	0

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Tabela 3 – Mídias e redes sociais usadas pelos professores

<i>Facebook</i>	P2 e P5
<i>WhatsApp</i>	P1, P2, P3, P4, P5 e P6
Sala de aula virtual	P3
<i>Slides</i>	P1, P2, P3, P4, P5 e P6
Vídeos/filmes	P1, P2, P3, P4, P5 e P6
Usa outra mídia/rede social	0
Não usa mídia/rede social	0

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa

Todos os professores utilizam celular, notebook, datashow, *WhatsApp*, *slides* e vídeos/filmes. Nenhum assinalou as alternativas “outras” e as alternativas que

afirmavam não usar nada. Ao comparar as duas tabelas observamos que as mídias e redes sociais mais usadas são compatíveis com as ferramentas mais usadas. Isto é, *WhatsApp* e vídeos/filmes estão para celular tanto quanto *slides* está para notebook e datashow. Esse fenômeno revela que os professores usam as tecnologias mais simples e corriqueiras que, como mostram suas respostas, aprenderam com ajuda de amigos, familiares ou cursos particulares.

Todavia, quando nos remetemos ao ERE descartamos o datashow e, provavelmente, os *slides*, já que a maioria dos professores optarão por construir materiais em PDF ao invés de *slides*, transformando, inclusive, os *slides* em PDF. Ao analisarmos as tabelas através de uma perspectiva de pandemia observaremos que os equipamentos mais usados são os celulares e notebooks e a mídia e rede social mais usadas são o *WhatsApp* e os vídeos/filmes. Esse fato revela que as aulas davam-se basicamente por instruções via *WhatsApp* e vídeos ou links de vídeos encaminhados pelos professores e filmes recomendados por eles, uma vez que dominam o básico dessas ferramentas.

“O que a pandemia fez foi lançar esses professores à tarefa hercúlea de, do dia para noite (em alguns casos, isso não é exagero), tornar-se um *expert* da educação 4.0 (essa mesma, a educação com o perfil da geração Z)” (FRANÇOIS e BARRADAS, 2021, p. 44). Entretanto, a falta de auxílio do Estado impossibilitou essa evolução, levando os educadores a procurar aprender por conta própria, mantendo-os no uso básico das ferramentas.

As dificuldades em questão foram um enorme problema no que remete ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que diversos alunos foram lesados na aprendizagem dos conhecimentos proporcionados nas aulas de Português – ou pela falta da disponibilização desses conhecimentos pelos professores sem ferramentas tecnológicas e/ou conexão.

O governo do Amazonas, tendo ciência das dificuldades de grande parte de professores e alunos ao acesso às aulas de Português e demais disciplinas, tomou decisões que “beneficiaram” os alunos estaduais independentemente da situação socioeconômica. No ano de 2020 o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE) emitiu a resolução 285 de 23 de dezembro de 2020 que determinou a progressão automática de todos os alunos matriculados da rede estadual.

em todas as etapas e modalidades de ensino, que participaram, integralmente ou parcialmente, das atividades acadêmicas programadas e reestruturadas, por motivo de força maior, para o ano de 2020, e que possuam registros de frequência e de avaliações junto ao Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM). (AMAZONAS, p. 1, 2020c).

No ano de 2021, aparelhado ao ano anterior, os alunos da rede estadual obtiveram novamente aprovação automática. A Secretaria de Educação do Amazonas, através da portaria GS Nº 1551 de 23 de dezembro de 2021, determinou que se no decorrer do ano letivo o aluno entregou ao menos uma atividade e compareceu ao menos um dia à unidade escolar, a progressão para série seguinte seria automática.

Art. 2º - Considerar aprovados os estudantes matriculados na Rede Estadual em todas as etapas e modalidades de ensino, além dos estudantes regularmente matriculados no Programa de Correção de Fluxo – Projeto Avançar, no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica [...], que participaram, integralmente ou parcialmente, das atividades pedagógicas programadas e reestruturadas, por motivo de força maior, para o ano de 2021, e que possuem registros de frequência e de avaliações junto ao Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) (AMAZONAS, p. 1, 2021.).

Entretanto, até que ponto essas progressões automáticas são benéficas? Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, não importou se o aluno sabia responder as atividades corretamente, o simples fato dele responder, ainda que erroneamente, já era suficiente para ser aprovado, sem se importar se o erro era fruto de uma dificuldade do aluno, de uma atividade difícil ou da falta de aprendizagem. Desse modo, conhecimentos basilares da Língua Portuguesa se perderam nesse processo, ainda que o professor de Português tenha conseguido, arduamente, ensiná-los. Contudo, “não adianta também ter celular, computador, tablet, internet 10G, fibra ótica e ignorar solenemente a aula. Até porque a tecnologia por si só não garante uma aprendizado de excelência” (FRANÇOIS e BARRADAS, 2021, p. 48)

A pandemia e os desafios do ensino por meio do ERE, vieram reforçar a necessidade de criação de políticas públicas relacionadas às TIC em todos os níveis de educação e, mais urgentemente, para a educação de base. Conforme afirmação de Area (2006), assim como fazem os países mais avançados social e economicamente, há necessidade de formar e preparar os alunos como usuários qualificados de computadores, assim como adequar o sistema escolar às novas demandas sócio produtivas geradas pela chamada revolução da informática e das

telecomunicações.

As políticas públicas para o uso das TIC precisam ser reconsideradas, principalmente partindo da premissa do suposto efeito transformador e inovador das práticas educacionais escolares que muitas vezes é atribuído de maneira automática. Não basta ter acesso à Internet e a um computador, mas é preciso ter educação para as novas tecnologias, assim como formação para o uso desses meios juntamente a recursos financeiros para a manutenção. Isto é, uma política educacional voltada para a integração das TIC nas escolas deve levar em conta que a “inovação tecnológica, se não é acompanhada pela inovação pedagógica e por um projeto educativo, representará uma mera mudança superficial dos recursos escolares” (PIMENTEL, 2012, p. 98).

5. CONCLUSÃO

Professores e alunos são os principais sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, mas são os professores os condutores desse processo, ou seja, mesmo que o aluno tenha autonomia de aprendizado, autonomia esta geralmente permitida pelas tecnologias, é o professor que o guiará até a aquisição do conhecimento. Entretanto, para que esse processo ocorra, o professor precisa estar atualizado quanto aos usos das tecnologias e redes sociais no contexto pedagógico. Desse modo, discorreremos sobre a necessidade da formação continuada dos professores para uso das TIC dentro do contexto escolar.

A formação continuada é uma necessidade evidente, especialmente para uso das TIC em virtude da rápida evolução tecnológica que a sociedade vive. Os alunos, em sua maioria, têm facilidade de acesso aos recursos tecnológicos, sejam eles físicos, como celulares e notebooks, ou digitais como as redes sociais e os mais diversos *softwares*.

Através das respostas dos participantes observou-se que a formação continuada dos professores para uso das tecnologias é marginalizada pelo estado do Amazonas. Não obstante, notou-se que a secretaria estadual de educação apresenta em seu site cursos ministrados aos professores, todavia, a fala dos partícipes evidenciam um descaso com a formação continuada, o que vai de encontro as informações do site.

Essa marginalização refletiu durante a pandemia da Covid-19 a qual os professores, sem preparo algum, tiveram que continuar suas atividades de forma remota. O estado amazonense auxiliou na disponibilização de aulas ao vivo em canais de acesso livre, porém, em municípios do interior, como em Humaitá, esses canais não eram acessíveis. Não obstante, a Internet não é de boa qualidade e os professores não tiveram quaisquer tipos de formação a fim de utilizar os recursos, pagos ou gratuitos, que estavam disponíveis. Fato este que restringiu o ensinar e aprender a meras reproduções digitais via *WhatsApp* e, em poucos casos, vídeos do *YouTube* ou gravados pelo próprio professor.

Sendo assim, os educadores, para empregar novas tecnologias em sala aula, precisaram recorrer a familiares, amigos, *YouTube* ou pagar cursos particulares para aprender o uso das TIC. De acordo com a LDB é obrigação do Estado fornecer essas formações, mas pelo que consta nas afirmações dos docentes, o Amazonas não está

cumprindo com suas obrigações legais no que tange a formação continuada, o que confirmou a hipótese norteadora desta pesquisa de que os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio em Humaitá não tiveram formação suficiente para uso das tecnologias.

Além do mais, alcançamos o objetivo de investigar a melhora do processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa com o uso das TIC e constatamos que as tecnologias são ferramentas importantes nas aulas de Língua Portuguesa criando novos paradigmas e métodos de se ensinar a língua. A partir do uso das TIC em sala de aula, as aulas de Português tornam-se mais produtivas ao despertar o interesse do aluno ao assunto que está sendo estudado. Dessa forma, aumenta a qualidade do rendimento e a produtividade dos alunos, evitando, inclusive, a evasão escolar.

Para mais, as redes sociais como método de socializar-se digitalmente é ascendente, especialmente entre os adolescentes. Desse modo, as instituições de ensino podem ter um sistema modificado ou alternativo de ensino através das redes sociais. As escolas-campo não têm esse sistema ou projeto de implementar esse sistema. Todavia, alguns professores usam as redes sociais como ferramentas pedagógicas por conta própria; enquanto alguns focam-se na aplicação pedagógica do *WhatsApp*, outros vão além, usando até mesmo o *Facebook*. Outrossim, professores de Língua Portuguesa de todo o Brasil têm criado perfis em diversas redes sociais com o intuito de compartilhar conhecimentos da nossa língua mãe. Além de ser uma excelente forma de transmitir conhecimento ou propiciar a busca dele, esses perfis podem ser usados pelos professores em sala de aula passando os vídeos aos alunos ou indicando que assistam em casa.

Por fim, observamos que o uso das tecnologias dentro da escola aproxima o aluno a sua realidade diária. Nos casos daqueles estudantes que não têm acesso às tecnologias diariamente, terão contato na escola de forma a contribuir com a plena formação social e pessoal. Em virtude disso, os professores do Amazonas pedem por formação continuada, por uma infraestrutura de qualidade e requerem o olhar dos governantes para preparação e atualização dos professores visando a melhora da qualidade do Ensino Médio oferecido pelo Estado.

Desta forma, a presente pesquisa evidencia novas perspectivas metodológicas e revela a necessidade de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa, descortinando novos paradigmas educacionais e apontando os impactados sociais, tecnológicos, culturais e didáticos que uma formação

continuada pode oferecer, além de possibilitar aulas mais dinâmicas, lúdicas, fomentar a leitura e a escrita e corroborar com a diminuição do índice de evasão em todos os níveis escolares.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível

em: <https://docs.google.com/file/d/0B7Kmv1S0xnaaFNaZzdfOE5wdjg/edit?resourcekey=0-ukb_HNWkQ0libEy9aYEdiw> Acessado em 07 de setembro de 2021.

ALMEIDA, Mauricio B. **Noções básicas sobre metodologia de pesquisa científica**. DTGI-ECI/UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, não datado.

AMARAL, Alessandra Ribeiro Assunção do; ASSUNÇÃO, Sara Julliane. **Políticas públicas voltadas para a inserção das Tic no processo educacional**. Aracaju/SE: UNIT, 2017.

AMAZONAS. **Cetam equipa laboratórios de informática da capital e interior**. Manaus: Agência Amazonas, 2020b. Disponível em: <<http://agenciaamazonas.am.gov.br/noticias/cetam-equipa-laboratorios-de-informatica-da-capital-e-interior/>> Acesso em 22 mar. 2022

AMAZONAS. **Decreto 42.145 de 31 de março de 2020**. Secretaria de Educação e Desporto, 2020 Disponível em: <http://www.pge.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/17-Decreto-n.-42.145-de-31.03.2020-SUSPENSaO-DE-EVENTOS-E-AULAS-1.pdf?msclkid=cb70a62bac5b11ec85951a5daf6076e9> Acesso em: 22 de mar. de 2022.

AMAZONAS. **Governo do Amazonas implanta Programa Amazonas Digital nas escolas da rede estadual**. Secretaria de Educação e Desporto. Processamento de Dados: Prodam, 2012. Disponível em: <<https://www.prodam.am.gov.br/2012/06/11/governo-do-amazonas-implanta-programa-amazonas-digital-nas-escolas-da-rede-estadual/>> Acessado em 24 de abril de 2022.

AMAZONAS. **Lei 3951/13**. Institui os planos de cargos, carreiras e remuneração dos servidores da Secretaria de Educação e Desporto. Manaus: Assembléia Legislativa. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/8406/8406_texto_integral.pdf> Acesso em: 28 jan. 2022.

AMAZONAS. **Portaria GS Nº 1551 de 23 de dezembro de 2021**. Secretaria de Educação e Desporto, 2021.

AMAZONAS. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria de Educação e Desporto: Escola Estadual Duque de Caxias, 2022b.

AMAZONAS. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria de Educação e Desporto: Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho, 2022.

AMAZONAS. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria de Educação e Desporto: Escola Estadual Oswaldo Cruz, 2022a.

AMAZONAS. **Resolução 285, de 23 de dezembro de 2020.** Conselho Estadual de Educação, 2020c. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-No-285-2020-CEE-AM-CEE-Regulamentacao-da-Progressao-2020-Pandemia.pdf> Acesso em 12 de abril de 2022.

AMAZONAS. **Secretaria de Educação seleciona 106 projetos que incentivam o uso de tecnologia nas escolas.** In: Amazonas Notícias, 2020a. Disponível em: <https://amazonasnoticias.com.br/secretaria-de-educacao-seleciona-106-projetos-que-incentivam-o-uso-de-tecnologia-nas-escolas/> Acessado em 24 de abril de 2022.

AMAZONAS. **Wilson Lima anuncia a entrega de 17,5 mil chips de dados móveis a professores para ampliar acesso à internet.** Portal do Governo, 2022. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wilson-lima-anuncia-a-entrega-de-175-mil-chips-de-dados-moveis-a-professores-para-ampliar-acesso-a-internet/> Acessado em 24 de abril de 2022.

AREA, Manuel. Vinte Anos de Políticas Institucionais para Incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação no Sistema Escolar. In: SANCHO, Maria Juana; HERNÁNDEZ, Fernando (Org). **Tecnologias para Transformar a Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 153-175.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz.** 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BARBOSA, Rita Puga; PUGA, Zeneide; NETO, José Cardoso. **Estilo de vida de adolescentes do Amazonas.** 1. ed. Manaus: Edua, 2014.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; RAMOS, José Ademir Gomes. **Proformar e a Educação no Amazonas.** 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2011.

BARROS Arthur de Alvarenga; CARMO, Michelle Fernanda Alves do; SILVA, Rafaela Luiza da. A influência das redes sociais e seu papale na sociedade. **Revista ta Faculdade de Letras.** Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/viewFile/3031/2989> Acesso em 14 de abril de 2022

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade.** Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em 05 de mar. de 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BEZERRA, Aldenice Alves. **Escola pública no Amazonas.** 2. ed. Manaus: Edua, 2013.

BORBA, Marcelo de Carvalho. ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de. GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **Pesquisa em ensino e sala de aula: diferente vozes em uma investigação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Apresentação**. Brasília-DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao> Acesso em: 06 de mar. de 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: DF, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acessado em 17 de agosto de 2021.

BRASIL. Palácio do Congresso Nacional. **Decreto 4.773 de 23 de agosto de 1871**. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 1871. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4773-23-agosto-1871-552183-publicacaooriginal-69229-pe.html> Acessado em 07 de outubro de 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uso de Internet, televisão e celular no Brasil**. Rio de Janeiro/RJ: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html> Acessado em 19 de setembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Projetos Políticos Pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2011, Cap: VIII. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acessado em 18 de agosto de 2021.

BRASIL, Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acessado em: 20 de agosto de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acessado em 16 de setembro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014/2024**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acessado em 21 de abril de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referências para Formação de Professores**. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf> Acessado em 18 de agosto de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Seja um professor**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php> Acessado em 18 de agosto de 2021.

BRITO, Rodrigo Moreira de. Políticas para a implementação de tecnologias educacionais na escola pública. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro: v. 20, nº

6, 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/6/politicas-para-a-implementacao-de-tecnologias-educacionais-na-escola-publica-um-ensaio-realista-sobre-as-limitacoes-e-possibilidades-da-administracao-publica>> Acessado em 24 de abril de 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais. Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CARDOSO, Denise Machado; COSTA, Darlan Gardunho. Redes Sociais Virtuais e o uso do aplicativo Whatsapp no processo de ensino-aprendizagem. **VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco.** Campina Grande: Realize Editora, 3 de fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83561>>. Acesso em: 13 de abril de 2022.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** 1 ed. São Paulo: Gente, 2001.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CIEB, Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Tecnologia para promover qualidade e equidade na Educação Básica.** Centro de Inovação para Educação Brasileira, 2018. Disponível em: <<https://cieb.net.br/tecnologia-para-promover-qualidade-e-equidade-na-educacao-basica/#:~:text=As%20tecnologias%20aparecem%20como%20potentes%20agentes%20transformadores%20da,da%20escola%20foi%20oportuna%20e%20requer%20medidas%20urgentes.>> Acessado em: 21 de abril de 2022.

COSTA, Roseli Terra Oliveira. Formação docente: Inovar é preciso. In: SILVA, A.J.N.; VIEIRA, A.R.L.; SOUZA, I.S (Org.) **Capitalismo Contemporâneo e Políticas Educacionais.** Ponta Grossa – PR: Atena, 2021.

CRUZ, Gustavo Queiroz. Conexão entre os saberes docentes e o planejamento: a influência dessa união nas aulas de Língua Portuguesa. In: CRUZ, Gustavo Queiroz (Org). **Ciências multidisciplinares: aplicações metodológicas em disciplinas escolares.** 1.ed. Porto Velho: Literária Editora.

DANTAS, Aleksandre Saraiva; HOLANDA, Marcella Juliane Vieira. **A importância do profissional responsável pelo laboratório de informática para a inclusão digital da comunidade escolar: a experiência da escola municipal senador duarte filho.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. CEFET-RN/UNED: Mossoró, não datado. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art-14-vol1-dez-20091.pdf>> Acessado em 12 de maio de 2022.

DINIZ, Célia Regina e SILVA, Iolanda Barbosa da. **Tipos de métodos e sua**

aplicação. Natal: UEPB, 2008.

DINIZ-PEREIRE, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445/4808>> Acessado em 21 de setembro de 2021.

FIGUEIREDO, Marília Z. A., CHIARI, Brasília M., GOULART, Bárbara N.G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. In: **Comunicação.** São Paulo: Distúrb Comun, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14931/11139>> Acessado em 12 de setembro de 2021.

FRANCO, Leila Maria; PEDRINI, Jociene Carla Bianchini. O ensino de Língua Portuguesa: O uso das Redes Sociais como estratégias de ensino-aprendizagem. **Revista Trem de Letras.** Minas Gerais: Alfenas, v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/436005/mod_resource/content/4/O%20ENSINO%20DE%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA%20O%20USO%20DAS%20REDES%20SOCIAIS.pdf> Acesso em 15 de abril de 2022.

FRANÇOIS, Julius; BARRADAS, Raimundo. **Educação e pandemia: lições para hoje e amanhã.** São Paulo: Atma, 2021

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competência e solidariedade. In: FERREIRA, Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-31.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio em Rondônia. In: **SciELO,** Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/mKyFS8yfpmkLbFDwffYnbzL/?lang=pt>> Acesso em: 12 mar. 2022.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Cláudia Santos do Nascimento. **A formação de professores de Língua Portuguesa e a Educação Lingüística:** Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-Sp). São Paulo, p. 281, 2008. Disponível em: <<https://www.sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14512/1/Claudia%20Santos%20do%20Nascimento%20Gomes.pdf>> Acessado em 20 de agosto de 2021.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede.** 1 ed Brasília: Liberlivro, 2010.

KAUARK, Fabiana da Silva. MANHÃES, Fernanda Castro, MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KARASINSKI, Lucas. **TecMundo: O que é tecnologia?**, 2013. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/tecnologia/42523-o-que-e-tecnologia-.htm>> Acessado em 07 de setembro de 2021.

KOMESU, Fabiana. TENANI, Luciani. **Internetês: questões contemporâneas sobre a lingu@gem**. Araraquara: Letraria, 2021.

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

LEOPOLDO, Luís Paulo. Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. In: LEOPOLDO, Luís Paulo (Org.) **Formação docente e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola - teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Veraluce da Silva. O uso das Tic e a Formação do professor de Língua Portuguesa. **5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**. Pernambuco, 2013.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARIN, Alda. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Caderno Cedes, Campinas, SP, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, Cláudia. Formação Continuada – Direito assegurado do educador. **Recanto das Letras**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/artigos/1933043>>. Acessado em 16 de agosto de 2021.

MARQUES, Stela; OLIVEIRA, Thiago. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Revista Reflexão e Ação**. Rio Grande do Sul: p. 189-211, 2016. Disponível em: [https://www.bing.com/search?q=Para+Marques+e+Oliveira+\(2016\)%2C+a+distin%C3%A7%C3%A3o+entre+educa%C3%A7%C3%A](https://www.bing.com/search?q=Para+Marques+e+Oliveira+(2016)%2C+a+distin%C3%A7%C3%A3o+entre+educa%C3%A7%C3%A) Acesso em 13 de mar. de 2022.

MARTELETO, R. M. Análise de Redes Sociais: Aplicação nos estudos de transferência de informação. **Ciência da informação**. Brasília: v. 30, n.1, p.71-82, 2001.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. ed 2. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

MARTINS, Nathalia; MORAES, Dirce Aparecida Folleto de; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Concepção docente: a prática pedagógica em questão**. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2014---anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php> Acesso em 12 de mar. de 2022

MATTOS, Elenir Maria Andreolla. CASTANHA, André Paulo Castanha. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no Ensino Fundamental**. Paraná: Seduc, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-8.pdf>> Acessado em 19 de setembro de 2021.

MOREIRA, José Martins; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**. Goiás: v. 20, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>> Acesso em 09 de mar. de 2022.

NASCIMENTO, J. K. F. do. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

NETO, Beatriz Feirreira. *Et al.* A percepção dos discentes em relação aos processos de ensino e aprendizagem no período remoto em meio a pandemia. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba: v. 7, n.5, p. 53013-53031, 2021. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/30311/23839>> Acessado em 19 de setembro de 2021.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A.F; FRANÇA, G. (Org.) **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>> Acessado em 19 de abril de 2022.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor. **Ensino da Língua Portuguesa com mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia**. O (Re)inventar da Educação em Tempos de Pandemia. São Paulo: Dialogia, p. 252-268, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/gusta/Downloads/18336-81576-1-PB.pdf Acesso em 05 de mar. de 2022.

PERFEITO, Rodrigo Silva. As influências das redes sociais de relacionamento no processo de ensino e aprendizagem. **Corpus et Scientia**. Rio de Janeiro: v. 8, n. 3, p. 154-166, 2012. Disponível em: <<https://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/view/10/63>>. Acessado em 19 de setembro de 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores – pesquisa**, representações

e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTEL, Nara Maria. As Políticas públicas para as tecnologias de informação e comunicação e educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora, MG. v. 17, n. 2, p. 83-102. jul. / out. 2012. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo4.pdf>> Acessado em: 13 de abril de 2022.

PIRES, Fátima da Rosa; AMARAL, Érico Marcelo Hoff do. **O uso e a influência das redes sociais no ensino da língua portuguesa**. Universidade Federal de Santa Maria. Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Programa de Pós-Graduação em Mídias da Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul: UFSM, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14283/TCCE_ME_EaD_2011_PIRES_FATIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em 15 de abril de 2022.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PORTO, Diego Viana. **Inclusão Digital de Professores: Um olhar sobre a formação dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, p. 165. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22631/1/2016_DiegoVianaPorto.pdf#:~:text=Para%20Almeida%20%282004%29%2C%20a%20inclus%C3%A3o%20digital%20de%20professores,%20relacionadas%20%20a%20%20essa%20%20pr%C3%A1tica.>> Acessado em 19 de setembro de 2021.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Formação Continuada de Professoras-Mentoras e uso das Tic's. In: **Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2005. p. 149-156.

RODRIGUES, Maria Eunice Costa. **Currículo para a formação do pedagogo com especificidade em Tecnologias da Informação e da Comunicação – Tics**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidad del Norte (UNINORTE). Assunção/Paraguai, p. 216, 2009. Disponível em: <<http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/ea001018.pdf>> Acessado em 15 de agosto de 2021.

SANTOS, Sandra Pantoja dos. **O professor frente às novas tecnologias da comunicação e da informação: uma investigação na escola Raimunda dos Passos**. Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Programa de Pós-Graduação em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Amapá. Amapá: UFA, 2012. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/O-PROFESSOR-FRENTE-%C3%80S-NOVAS-TECNOLOGIAS-DA-COMUNICA%C3%87%C3%83O-E-DA-INFORMA%C3%87%C3%83O-SANDRA-PANTOJA.pdf>> Acessado em 25 de setembro de 2021.

SEIXAS, Raul. **O dia em que a Terra parou**. Rio de Janeiro/RJ: Warner Music Brasil, 1977. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/raul-seixas/48325/>> Acessado em 19 de setembro de 2021.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho da. TEXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba: 2020. p. 70070-70079. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16897/13779>> Acessado em: 19 de setembro de 2021.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-118.

SILVA, Paula Rayanny Mendonça. **A prática pedagógica e a formação docente no ensino de Biologia**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas. Amazonas, p. 103, 2019.

SOARES, Magda. **Que professor de Português queremos formar?**, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>> Acessado em 24 de agosto de 2021.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão de literatura**. Porto Alegre: Sociologias, 2006, p. 20-45. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf>> Acessado em 19 de abril de 2022.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo: UFSP, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TORRES, Iraildes Caldas. **Humaitá: ecos de um povo**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERDINELLI, Marilsa Maria. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Paraná, p. 206, 2007.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** *Revista Educação por Escrito*. Rio Grande do Sul: v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/14376>>

Acessado em 11 de março de 2022.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Tecnologia, Mídias e Formação Docente – aprendizagens ao longo da vida. In: NEVES, Ângela Balzano. *et al.* **Tecnologias, Cultura e Formação da Educação a Distância: o potencial reflexivo da/na formação de professores**. Rio Grande: Editora da Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

APÊNDICE

FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

Mestrando: Gustavo Queiroz da Cruz
Orientador: Dr. Valmir Flôres Pinto

PROJETO DE PESQUISA:

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O USO DAS TIC NO ENSINO MÉDIO EM HUMAITÁ/AM

A forma como trivializaram a formação dos docentes para uso das tecnologias nos levantou questionamentos. Por que esses professores não receberam a formação adequada para o uso das TIC? Como ministram suas aulas sem auxílio das tecnologias? E os que usam as TIC, como aprenderam? O que nossa legislação diz sobre esse tema? Buscando justificativas para essas perguntas faremos uma pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como scopo os professores de Língua Portuguesa que lecionam nas escolas de Ensino Médio Governador Plínio Ramos Coelho, Oswaldo Cruz e Duque de Caxias na cidade de Humaitá/Am. Através do anonimato, o presente formulário visa auxiliar na coleta dos dados a serem analisados que contribuirão na busca pelas respostas das indagações supracitadas.

1. Sexo: () M () F () Outro: _____
2. Idade: _____
3. Em que ano se formou? _____
4. Há quanto tempo atua como professor de Português? _____
5. Há quanto tempo leciona no ensino médio? _____
6. Em que escola você atua?
() Duque de Caxias () Oswaldo Cruz () Governador Plínio Ramos Coelho
7. Em qual (quais) série (s) você leciona?
() 1º EM () 2º EM () 3º EM () Todas
8. Com qual (quais) modalidade (s) você trabalha?
() Regular () Educação de Jovens e Adultos (EJA) () Todas
9. Qual sua formação acadêmica?
() Letras/Português () Letras/Português e Inglês ()
Outra: _____
10. Qual seu nível de formação acadêmica?
() Licenciatura () Magistério do ensino médio () Especialização *Lato sensu*
() Mestrado () Doutorado
11. Na sua formação inicial (graduação) você teve alguma disciplina voltada para o uso das tecnologias na educação?
() Sim () Não Quantas? _____
12. Em algum momento da sua trajetória docente você teve formação continuada para o uso das tecnologias na educação? Quando?

13. Os equipamentos tecnológicos que você usa para lecionar são seus ou da escola?
() Minhas () Escola () Não uso equipamentos tecnológicos

14. Quais equipamentos tecnológicos você usa para lecionar?

() Celular () Notebook () Datashow () Tablet () Televisão () Lousa digital
() Nenhuma () Outras: _____

15. Quais mídias e/ou redes sociais você utiliza em sua disciplina?

() Facebook () WhatsApp () Sala de aula virtual () Slides () Vídeos/filmes

() Não uso mídias e/ou redes sociais () Jogos

() Outros: _____

16. Como você aprendeu a usar as tecnologias e as mídias/redes sociais que usa em sua disciplina?

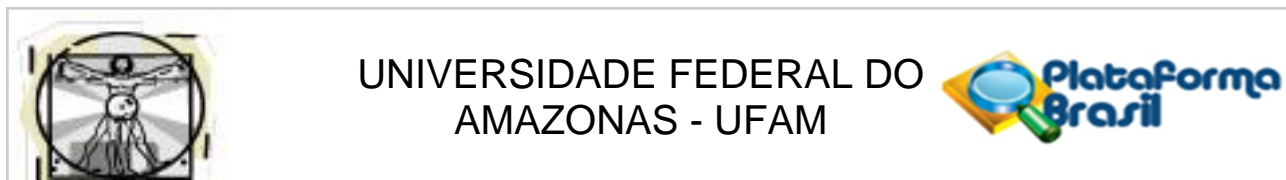
17. Em sua opinião, qual a importância das tecnologias para o ensino da Língua Portuguesa no ensino médio?

18. Como você vê a atuação do Estado na formação continuada dos professores de Português para o uso das tecnologias?

19. Em sua opinião, os professores de Português precisam de formação continuada voltada para o uso das tecnologias? Por quê?

20. Em sua opinião, há diferença entre as aulas de professores de Português que usam tecnologias para o que não usam? Quais?

21. Comparando-se as aulas em que são usadas as ferramentas tecnológicas para as aulas que não são, quais diferenças você percebe entre a participação, empenho e atenção dos alunos?



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O USO DAS TIC'S NO ENSINO MÉDIO EM HUMAITÁ-AM

Pesquisador: GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 54363521.0.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação Agricultura e Ambiente

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.300.408

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A sociedade passa por transformações graças ao grau de inserção das tecnologias nas mais diversas atividades humanas, como na educação. O universo tecnológico está em constante evolução e os professores precisam acompanhar esse processo. Logo, nota-se a necessidade de se estudar os mecanismos tecnológicos em sala de aula e a formação do professor para uso dessas tecnologias, tendo em vista que planos de aulas, planos de ensino, provas, diários e até mesmo atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas com maior facilidade e ludicidade com o auxílio dessas ferramentas, mesmo que não seja um requisito. Ademais, a maioria dos alunos têm facilidade de manuseio das novas tecnologias, embora nem todos tenham acesso a todas as ferramentas em virtude das diferenças socioeconômicas. Todavia, quando todos têm acesso às ferramentas tecnológicas, o conhecimento e estudos tornam-se mais atrativos aos alunos. Sendo assim, o professor, para atuar no atual contexto tecnológico, necessita de uma formação construída em bases sólidas que ofereça condições de desenvolverem uma prática educativa, buscando proposições para manterem uma relação de ensino e aprendizagem com seus educandos.

Hipótese:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.300.408

Pesquisar como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio na área urbana de Humaitá/AM utilizam as novas tecnologias em sala de aula, se houve formação continuada voltada ao uso das Tic's, como aprenderam em vista do uso em sala de aula.

Metodologia Proposta:

Afim de contribuir com as construções de saberes no âmbito de ensino, a presente pesquisa será de cunho descritivo utilizando (sic) procedimentos técnicos de caráter bibliográfico e qualitativo. Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico dos autores que servirão como base para esta pesquisa (sic). A plataforma da Capes foi escolhida como base de dados a se pesquisar publicações científicas para o aporte teórico. Essa plataforma foi escolhida em virtude da confiabilidade e da diversidade de materiais publicados, especialmente no que

tange à formação de professores de Português e para uso das tecnologias. Em termos metodológicos, a abordagem qualitativa será desenvolvida por meio de uma pesquisa de levantamento. De acordo com Almeida (não datado, p. 2), uma pesquisa de levantamento é uma “pesquisa que envolve questionamento direto das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”, o que confere ao presente trabalho uma vez que os dados serão obtidos através de questionários voltados a formação docente para uso das Tic's e o uso prático das Tic's na escola. A abordagem escolhida (qualitativa) justifica-se por considerar que é possível traduzir opiniões em informações que podem ser classificadas e analisadas e por considerar a existência de uma relação entre o mundo e o sujeito que auxiliam nas análises de dados de forma indutiva (GIL, 1994). De acordo com Diniz e Silva (2008, p. 3), o método indutivo “prevê que pela indução experimental o pesquisador pode chegar a uma lei geral por meio da observação de certos casos particulares sobre o objeto (fenômeno/fato) observado”. Desse modo, o agente pesquisador parte de descobertas isoladas para uma lei ou teoria geral. É possível concluir, conforme o autor, que a trajetória percorrida pelo pensamento parte de casos particulares a leis gerais sobre o fatos investigados. No caso da presente pesquisa, por meio do método indutivo, poderemos, através dos participantes, ter uma visão geral de como ocorreu - se ocorreu - a formação continuada dos professores de língua portuguesa que atuam no ensino médio para uso das Tic's nas atividades profissionais diárias e, inclusive, no contexto da pandemia da Covid-19. Para coleta de dados, foi elaborado um questionário aberto que poderá ser respondido de duas maneiras, a critério do

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.300.408

participante: gravado presencialmente, respeitando os protocolos de distanciamento em virtude da Covid19 ou escrito, respondido pelo participante no próprio formulário. Para os autores Lüdke e André (2013) esse método é um dos instrumentos básicos de coleta de dados e uma das principais técnicas utilizadas em pesquisas das ciências sociais. A escolha do questionário como método para coleta de dados se deu em virtude da permissão da realização de questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa (SILVA, 2016). Para a autora, as perguntas constantes no formulário gerariam frutos a novas hipóteses emergidas a partir das respostas dos entrevistados.

Metodologia de Análise de Dados:

Os dados serão analisados com base em uma abordagem qualitativa. Isso significa que os dados obtivos (SIC) através das respostas dos entrevistados serão interpretados por meio das respostas isoladas ou das comparações entre elas (FIGUEIREDO, CHIARI E GOULART, 2013). Por meio das amostras poderemos, via método indutivo, chegar a uma resposta geral quanto a formação continuada dos professores de língua portuguesa para uso das TIC's em Humaitá. Para os autores Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 67), "o método indutivo é aquele em que se utiliza a indução, processo mental em que, partindo-se de dados particulares, devidamente constatados, pode-se inferir uma verdade geral ou universal não contida nas partes examinadas". As respostas serão divididas em grupos e subgrupos afim de analisá-las e compará-las. As categorias criadas serão: sexo, idade, tempo de formação, tempo de docência, se atua na EJA ou no regular, se recebeu formação continuada para uso das tecnologias como datashow, laptops, desktops, mídias digitais, jogos pedagógicos digitais, redes sociais etc, se não recebeu, como aprendeu a usá-las, se faz uso das tecnologias em suas aulas e caso use, de quem são essas ferramentas (próprias ou da instituição) e como os alunos reagem nas aulas que têm e nas que não têm uso das Tic's.

Critério de Inclusão:

Professores que atuam em sala de aula de forma presencial com a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio de três escolas estaduais na área urbana de Humaitá.

Critério de Exclusão:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.300.408

Professores que não estão atuando em sala de aula. Professores que, mesmo atuando na disciplina de Língua Portuguesa nas escolas selecionadas, mas manifestarem desinteresse em participar. Professores que estiverem em situação de risco para a saúde física, psíquica e emocional. Não atuar no ensino médio na área urbana de Humaitá.

Tamanho da Amostra no Brasil: seis participantes;

O Cronograma de Execução está detalhado e prevê a etapa de Entrevistas com os professores participantes entre 02/02/2022 e 30/04/2022;

O Orçamento Financeiro não está detalhado e prevê um custo de R\$ 200,00 e é indicado Financiamento Próprio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver um estudo investigativo acerca da melhora do processo de ensino e aprendizagem com o uso das TIC's pelos professores de Língua Portuguesa em escolas do ensino médio em Humaitá-AM.

Objetivo Secundário:

1. Investigar sobre a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para uso das TIC's em três escolas de ensino médio na zona urbana do município de Humaitá, AM;
2. Analisar a criatividade entre as aulas de professores de Língua Portuguesa que receberam ou não receberam formação continuada para uso das TIC;
3. Investigar como a formação continuada para uso das TIC's contribui com o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador responsável:

Riscos:

Em virtude da conjuntura da crise sanitária, o risco da contaminação pela Covid-19 ainda existe. Sendo

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.300.408

assim, como medidas de segurança, o uso de máscara e álcool em gel será constante, bem como o distanciamento social. Ademais, não haverá contato físico com os participantes, conforme autorização da Coordenação Regional da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) da cidade de Humaitá. Não obstante, para responder aos formulários, será solicitado que usem canetas próprias. Uma vez que a aplicação da reforma do ensino básico em 2022, principalmente no que se refere ao ensino de português, ainda ser muito recente, um dos riscos dessa pesquisa está no pouco impacto, em termos de conhecimento dos professores, das mudanças sobre os conteúdos que propõem a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM). A participação é voluntária e é garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referentes à pesquisa, antes e durante a sua realização.

Benefícios:

A participação neste estudo poderá despertar o interesse pela qualificação profissional na área de tecnologias no que tange ao ensino de língua portuguesa, especialmente pela necessidade de ampliar os conhecimentos para além dos conhecimentos curriculares, além da compreensão da importância da formação continuada para professores. Vale ressaltar que todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e nas publicações, impossibilitando sua identificação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de protocolo de terceira versão do projeto "FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O USO DAS TIC'S NO ENSINO MÉDIO EM HUMAITÁ", em resposta ao

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.300.408

parecer nº5.223.453;

Pesquisador Responsável:

GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ - Graduado em Letras pela Faculdade Metropolitana na qualidade de bolsista Prouni. Técnico em Rede de Computadores pelo Senai na qualidade de bolsista Pronatec. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa pela Faveni. Mestrando em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas. Foi professor de informática básica e avançada entre 2014 e 2016; atuou como Técnico em Redes de Computadores no ano de 2015; soldado do exército brasileiro de 2015 a 2016, tendo sido soldado de informática no 5º Batalhão de Engenharia e Construção; foi professor substituto nas disciplinas de Técnicas de Redação e Literatura; em 2018 estagiou na Temática Editora realizando atividades de correção, revisão e preparação de livros científicos e de ficção; já atuou em diversos projetos nas áreas do fomento à leitura, aulas de redação para o Enem e promoção da cultura e do saber. Foi estagiário na SEDUC/RO. Atualmente é professor de Língua Portuguesa e Literatura pela SEDUC/AM e proprietário da empresa Literária Editora onde atua como Editor-Chefe realizando e coordenando atividades de correção, revisão e preparação de livros científicos e de ficção, revistas e periódicos (Fonte: <http://lattes.cnpq.br/7844733703236678>);

Equipe de pesquisa: Estão indicados no PB;

Valmir Flores Pinto - Possui graduação em Bacharelado em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul (1990), mestrado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado em Estudos em Ensino Superior pela Universidade de Aveiro (2014). Atualmente é membro do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades e do colegiado de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Campus Humaitá, comitê pibic local da Universidade Federal do Amazonas. Campus Humaitá, comissão de avaliação da Universidade Federal do Amazonas. Campus Humaitá, docente estruturante da Universidade Federal do Amazonas. Campus Humaitá e docente permanente da Universidade Federal do Amazonas. Campus Humaitá. Foi Coordenador do Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades de 2027 a 2020. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cidadania, filosofia, ética e Amazônia (Fonte: <http://lattes.cnpq.br/7844733703236678>);

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.300.408

//lattes.cnpq.br/4130116166946781);

Natureza do projeto:

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)

Grande Área 7. Ciências Humanas

Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes Tecnologias;

O protocolo trata de projeto que deve atender além da Res. 466/2012-CNS e Resolução nº510/2016 - Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA. Apresentada no arquivo Folha_de_rosto.pdf, 27/01/2022 19:33:18, com a assinatura do pesquisador e da Dra. ELIZABETH TAVARES PIMENTEL, Professora/Coordenadora do PPGECH como instituição proponente;

TERMO DE ANUÊNCIA: ADEQUADO. Apresentado no arquivo CARTAS_DE_ANUENCIA.pdf, 09/03/2022 20:04:36, a anuência assinada por: GESTORA DA ESCOLA ESTADUAL PLÍNIO RAMOS COELHO, GESTORA DA ESCOLA ESTADUAL OSWALDO CRUZ, GESTOR DA ESCOLA ESTADUAL DUQUE DE CAXIAS;

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ADEQUADO. Apresentados como anexos no arquivo Formulario_Entrevista.pdf, 27/01/2022 19:30:45;

TCLE: ADEQUADO. Apresentado no arquivo TCLE.pdf 22/11/2021 16:57:36.

Recomendações:

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.300.408

Pesquisas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas devem atender ao estabelecido no Of. Circ. Nº009/PROPEP/2020/2020/PROPEP/UFAM e às orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19): "As atividades de Pesquisa com seres humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao Coronavírus ou que necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do estado do Amazonas".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontrados óbices éticos;

É necessário de que o pesquisador responsável envie por Notificação, por meio da Plataforma Brasil, os relatórios parciais e final, conforme item XI.d. da Res 466/2012-CNS.

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1823934.pdf	09/03/2022 20:06:45		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_VERSAO_2.pdf	09/03/2022 20:06:20	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito
Outros	CARTAS_DE_ANUENCIA.pdf	09/03/2022 20:04:36	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito
Outros	Lattes_Gustavo_Queiroz_da_Cruz.pdf	27/01/2022 19:35:15	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/01/2022 19:33:18	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	27/01/2022 19:32:46	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito
Outros	Lattes_Valmir_Flores_Pinto.pdf	27/01/2022 19:31:42	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito
Outros	Formulario_Entrevista.pdf	27/01/2022 19:30:45	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_detalhado.pdf	22/11/2021 18:01:05	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.300.408

Investigador	Projeto_detalhado.pdf	22/11/2021 18:01:05	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solitacao_Assinada_do_Pesquisador.pdf	22/11/2021 17:44:08	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Pesquisa.pdf	22/11/2021 17:06:04	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/11/2021 16:57:36	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	22/11/2021 16:55:45	GUSTAVO QUEIROZ DA CRUZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 19 de Março de 2022

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE HUMAITÁ
 Rua S/1 nº. 351 – Novo Centenário
 Email – coordhumaita@seduc.net
 Humaitá-Amazonas



Humaitá-AM, 28 de Setembro de 2021.

OFÍCIO N.º 216/2021

Ao

Ilmo. Sr.

Gustavo Queiroz da Cruz

Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente

Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Humaitá – Amazonas

Prezado Senhor,

Cumprimentando-o cordialmente, venho por meio deste responder ao Ofício 02/2021-PPGECH/IEAA/UFAM através do qual se solicita autorização para realizar pesquisa relacionada ao projeto “FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O USO DAS TIC’S NO ENSINO MÉDIO EM HUMAITÁ-AM” junto às seguintes escolas: Governador Plínio Ramos Coelho, Oswaldo Cruz e Duque de Caxias, em Humaitá, tendo como público alvo dois professores, em cada escola, que trabalhem com a disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio. Informamos que autorizamos a realização da pesquisa citada acima, nas referidas escolas, dentro das condições informadas no ofício enviado por Vossa Senhoria a esta Coordenadoria.

Sendo o que se apresenta para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Lucimara P. de Silva
 Lucimara Pedrosa da Silva
 Adjunta Administrativa de
 Educação de Humaitá
 Matrícula: GS 541/2018