

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Mayara Teles Viveiros de Lira

**Formação continuada: uma análise da formação de professores e o uso das
TIC na Educação no Campo do Município de Murici - AL**

Maceió – AL
2019

MAYARA TELES VIVEIROS DE LIRA

Formação continuada: uma análise da formação de professores e o uso das TIC na Educação no Campo do Município de Murici - AL

Dissertação do Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Brasileira, sob a orientação da profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa.

Maceió – AL
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

- L768f Lira, Mayara Teles Viveiros de.
Formação continuada: uma análise da formação de professores e o uso das TIC na educação no campo do município de Murici - AL / Mayara Teles Viveiros de Lira. – 2019.
108 f. : il.
- Orientadora: Cleide Jane de Sá Araújo Costa.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.
- Bibliografia: f. 95-100.
Apêndices: f. 101-108.
1. Papel do orientador. 2. Ação pedagógica. 3. Tecnologia da informação e da comunicação. 4. Educação no campo. I. Título.

CDU: 37.018.51

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO
MUNICÍPIO DE MURICI-AL

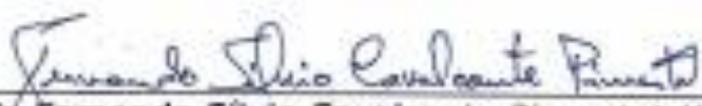
MAYARA TELES VIVEIROS DE LIRA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 26 de fevereiro de 2019.

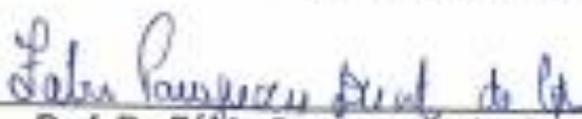
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dr. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Prof. Dr. Fábio Paraguaçu da Costa (PPECIM/UFAL)
(Examinador Externo)

Às pessoas mais importantes da minha vida:
Goretti, João Paulo, Vanildo, Antonio Paulo

Não só isso, mas também nos gloriamos nas tribulações, porque sabemos que a tribulação produz perseverança ¹

Agradeço a Deus,

Pelas dificuldades encontradas durante o processo de minha formação e de minha vida que me levaram a um desejo de conseguir superar todas as situações que passei.

Aos meus Pais e Irmão,

Maria Goretti Teles, Vanildo Calixto e João Paulo agradeço todo o apoio, estímulo, orações, ajuda e mais expressivamente amor para que eu conseguisse ter ânimo e foco para cumprir minhas atividades profissionais e estudantis.

Ao meu esposo Antonio Paulo

Que esteve presente em todas as aflições, noites em claro para estudar ou mesmo no hospital para as situações de sua saúde que surgiram no meio do percurso, de maneira paciente e colaboradora.

À minha Orientadora profa. dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa

Que com seu compromisso científico esteve sempre solícita e paciente no trato com minhas dificuldades de produção e externas que respigaram nas minhas ações estudantis.

Às minhas amigas Josilene Abreu, Mayara Cordeiro e Raissa Medeiros

Que estiveram em todo tempo trocando experiências, angústias e prazos, mesmo que em níveis diferentes durante o período de aulas e escrita.

¹ Trecho da Bíblia presente em Romanos 5:3-5

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa visa compartilhar os resultados advindos da formação continuada com apoio no uso das tecnologias da informação e comunicação ofertada aos professores da educação do campo de Murici – AL, uma vez que o município foi contemplado pelo FNDE com 50 *laptops*. Diante disso, o problema base se deu por investigar quais os resultados obtidos a partir da formação continuada apoiada no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para os professores da Educação do Campo do município de Murici-AL? Então, esse trabalho foi desenvolvido com base na abordagem qualitativa, por meio de pesquisa ação, tendo como instrumentos de coleta de dados a aplicação direta de questionários e observação simples dos professores da educação do campo de Murici – AL. A partir disso, fez-se uma análise dos documentos do município com a intenção de melhor conhecer seus dados e organização educacional. Nessa perspectiva, tem-se como objetivo analisar quais os resultados advindos da formação continuada para professores da Educação do Campo do Município de Murici - AL apoiados pelo uso das TIC. Ademais, discutir sobre o papel do professor por meio de sua ação pedagógica representa a principal base teórica desta pesquisa, que está relacionada diretamente a discussão que envolve a formação e atuação do professor em campo. Nesse sentido, apresentam-se como objetivos específicos: a) investigar a formação continuada sobre as TIC; b) Contextualizar a Educação do Campo; c) identificar o papel do professor na construção do conhecimento apoiado nas TIC. Para alcançar tais objetivos, foi feito um estudo do município quanto a sua estrutura, história, legislações e aos dados de matrículas relacionados ao enlace pedagógico dos estudantes. Diante do exposto, surgiu uma hipótese em virtude da riqueza da temática e visando dar respostas iniciais ao problema idealizado. Nesse sentido, dá-se foco a seguinte: os professores que participam de formação continuada refletem e reestruturam a sua ação pedagógica e a utilização das TIC. Em meio ao resultado da pesquisa entre teoria levantada, dados pesquisados e analisados, percebeu-se que ocorreram alguns resultados significativos para o papel professor da educação do campo frente a sua ação pedagógica apoiado pelo uso das TIC, quando conseguiram planejar e inserir em sua organização, conforme aparecem nos dados pesquisados, a utilização das TIC, além de uma ação pedagógica pautada na facilitação, colaboração e interação com o aluno.

Palavras-chave: papel do professor; ação pedagógica; TIC; Educação do Campo.

Abstract

The present research aims to share the results of continuing education with support in the use of information and communication technologies offered to the education teachers of the Murici - AL field, once the municipality was considered by the FNDE with 50 laptops. In view of this, the basic problem was to investigate the results obtained from the continuous training supported in the use of ICT for the teachers of the Field Education of the municipality of Murici-AL? So, this work was developed based on the qualitative approach, through action research, having as instruments of data collection the direct application of questionnaires and simple observation of the teachers of the Murici - AL field education. From this, an analysis of the documents of the municipality was made with the intention of better knowing its data and educational organization. The aim of this study is to analyze the results of continuing education for teachers from the Murici - AL Municipality, supported by the use of ICT. In addition, discussing the role of the teacher through his / her pedagogical action represents the main theoretical basis of this research, which is directly related to the discussion that involves the formation and performance of the teacher in the field. In this sense, the specific objectives are: a) to investigate the continuing education about information and communication technologies; b) Contextualizes Field Education; c) identify the role of the teacher in the construction of knowledge based on ICT. In order to achieve these objectives, a study of the municipality was made regarding its structure, history, legislation and enrollment data related to the pedagogical link of the students. In view of the above, a hypothesis arose due to the richness of the theme and aiming to give initial answers to the idealized problem. In this sense, the focus is as follows: teachers who participate in continuing education reflect and restructure their pedagogical action and the use of ICT. Among the results of the research between raised theory, data researched and analyzed, it was noticed that there were some significant results for the role of teacher of the education of the field in front of its pedagogical action supported by the use of ICT, when they were able to plan and insert in their organization , as shown in the data surveyed, the use of ICT in addition to a pedagogical action based on facilitation, collaboration and interaction with the student

Key words: teacher's role; pedagogical action; TIC; field education.

Lista de Siglas

| | |
|-------------------|---|
| ADV | Atendimento de Vida Diária |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AL | Alagoas |
| AP | Apoio Pedagógico |
| CAS | Centro de Apoio aos Surdos |
| CEE | Centro Educacional Especial |
| CEDU | Centro de Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DN | Diretrizes Nacionais |
| FNDE | Fundo Nacional de Educação |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento de Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| PBLE | Programa Banda Larga nas Escolas |
| PIBIC | Programa de Bolsas de Iniciação Científica |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| TIC | Tecnologia da Informação e Comunicação |
| TICFORPROD | Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online |
| TV | Televisão |
| UCA | Um Computador por Aluno |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS

| | | |
|------------|--|----|
| Imagem 1 - | Princípios da Colaboração | 24 |
| Imagem 2 - | Analfabetismo da faixa de 15 anos ou mais no Brasil..... | 45 |
| Imagem 3 - | Sumário do PME de Murici – AL | 54 |
| Imagem 4 - | Identificação de Interação..... | 78 |
| Imagem 5 - | Identificação da Colaboração..... | 83 |
| Imagem 6 - | Esquema de interpretação dos dados..... | 89 |

GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Questão 3 - A formação continuada foi importante para seu planejamento e mediação pedagógica em sala? Por quê?..... | 70 |
| Gráfico 2 - Questão 12 – Identificação dos sujeitos | 71 |

QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Trabalho Individualista e com base na colaboração | 26 |
| Quadro 2 - Tipos de Interação..... | 30 |
| Quadro 3 - Características do Ensino Tradicional x Aprendizagem colaborativa | 32 |
| Quadro 4 - Hitórico da Educação do Campo e o cenário nacional do Brasil..... | 44 |
| Quadro 5 - Descritivo histórico da Cidade de Murici – AL..... | 61 |
| Quadro 6 - Etapas da pesquisa..... | 64 |

TABELAS

| | | |
|------------|---|----|
| Tabela 1 - | População dos 6 aos 14 anos | 49 |
| Tabela 2 - | Número de Matrículas do Ensino Fundamental | 50 |
| Tabela 3 - | Calendário da Formação Continuada..... | 57 |
| Tabela 4 - | Plano de Curso da Formação Continuada de Murici – AL..... | 68 |
| Tabela 5 – | Descrição das questões subjetivas do questionário aplicado aos professores da educação do campo de Murici..... | 74 |
| Tabela 6 – | Traços de Interação nas respostas dos professores..... | 79 |
| Tabela 7- | Questões que indicam Colaboração..... | 84 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 1. O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO APOIADO NAS TIC | 22 |
| 1.1 Entendendo Interação e Colaboração a partir da ação pedagógica..... | 27 |
| 1.2 Formação X Prática docente e suas contribuições na sala de aula | 33 |
| 1.3 O papel do professor e o uso das TIC | 38 |
| 2. A PRÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO POR MEIO DAS TIC E DA FORMAÇÃO CONTINUADA..... | 42 |
| 2.1 A Educação do Campo de Murici – AL e suas principais características..... | 48 |
| 2.2 A formação docente para a Educação do Campo..... | 53 |
| 2.3 As TIC na prática escolar da Educação do Campo..... | 55 |
| 3. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO | 60 |
| 3.1 O Campo da Pesquisa..... | 60 |
| 3.2 Percurso Metodológico..... | 63 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4 | ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS..... | 67 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 91 |
| | REFERÊNCIAS..... | 95 |
| | APÊNDICES..... | 101 |

INTRODUÇÃO

Pensar a ação pedagógica dentro da realidade da Educação do Campo é compreender sua conceituação e histórico como um todo. Com isso, essa pesquisa serve de ponte para o processo de resignificação dos modelos tradicionais de aulas já existentes no município de Murici-AL, essencialmente ao que se refere ao processo de formação continuada e a relação da ação pedagógica apoiadas pelo uso das TIC.

À luz da discussão de Castells (2005), entende-se por fato que as TIC representam um grande movimento na sociedade e interferem direta e/ou indiretamente na adaptação dos modelos de ensino, tratando-se principalmente da educação urbana. Desse modo, é nas cidades que esse crescimento torna-se mais comum.

A partir do momento em que o Fundo Nacional de Educação (FNDE) encaminhou para o a educação do campo de Murici – AL uma remessa de *laptops* no ano de 2015, emergiu a oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa, o que gerou a possibilidade de se ampliar as leituras acerca do uso das TIC na educação do campo, sobretudo, em se tratando de Alagoas.

Esses fatos despertaram curiosidade para a pesquisadora, por fazer parte do quadro de prestadores de serviço da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Murici – AL. Assim, a temática foi inclusive estimulada à pesquisa, pela Secretária de Educação, como forma de identificar e registrar os resultados obtidos a partir da formação dos professores em relação a sua ação pedagógica que se desenvolveu na Educação do Campo. Buscou-se sempre respeitar o rigor e caráter científico da pesquisa, assim como sua imparcialidade.

O desejo de contribuir com a sociedade foi o incentivo da pesquisadora para realizar este estudo, sobretudo, porque a educação do campo de Murici-AL ainda não tinha sido citada em pesquisa, inclusive análoga. Além de ter um cenário, em que um município e, mais especificamente sua educação do campo, recebem TIC como os próprios *laptops* para o uso da educação. Durante a pesquisa tornou-se evidente que a educação do campo acontece a partir de um reflexo da representação da educação da zona urbana, sem que se valorizem efetivamente as características próprias das conjunturas sociais.

O interesse pela pesquisa envolvendo o uso das TIC e a própria formação docente e continuada já estava presente na vida da pesquisadora desde 2011, quando

se iniciaram as atividades como formadora do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), que visava levar os professores a ressignificarem sua prática em relação às tecnologias e, nesse sentido, aprender inicialmente a utilizarem o recurso, para posteriormente utilizarem-no em suas aulas.

A Educação do Campo de Murici-AL representa, em suas organizações, estrutura escolar com potencial para a observação, uma vez que os professores passam a fazer parte de formação continuada apoiados no uso das TIC que é ofertada pela SEMED do município. Nesse sentido, com representação de onze escolas em sua totalidade, pode-se destacar duas delas, intituladas Nucleadas pelo Município (por estarem em pontos centrais), terem o maior número de alunos e melhor estrutura. Os professores desses núcleos se tornaram parte do universo da pesquisa em relação à ação pedagógica apoiados pelo uso das TIC adquiridas pelo município.

Para iniciarem as atividades, a SEMED local liberou a realização da pesquisa nas duas escolas nucleadas por possibilitar o fácil acesso² da pesquisadora às necessidades da pesquisa, por possuírem espaços físicos previstos para instalação de internet³, e pelo fato das remessas dos *laptops* serem direcionadas a esses dois espaços.

A única ida realizada ao campo se deu para coletar as assinaturas dos participantes da pesquisa no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e ao mesmo para conhecer as instalações das escolas. Os outros contatos com os professores aconteceram na própria SEMED, no auditório, onde ocorriam os momentos de formação continuada apoiada pelo uso das TIC na educação, especialmente ofertados para os professores da educação do campo de Murici – AL.

Vale salientar que foi feita reunião entre os professores, gestores das escolas da Educação do Campo e a equipe da SEMED com a intenção de definir o melhor espaço para a oferta da formação continuada, o que devido amplitude do espaço, a utilização da internet, a garantia da presença da equipe da SEMED além dos servidores técnicos responsáveis pelas TIC no município, o auditório da SEMED foi definido para ser sede da oferta da formação continuada.

² As fazendas estão geograficamente muito afastadas do centro Murici, o percurso para as escolas nucleadas circunda em torno de 2h30min de ida e volta. Devido às condições da estrada, ressalta-se que em dias de chuva o acesso não foi possível.

³ A instalação da internet não representa etapa de desenvolvimento das ações dessa pesquisa, o fato foi enunciado por ter sido apresentado o direcionamento para ida às escolas nucleadas.

O desafio passou a tomar forma de interesse pela pesquisadora ao reconhecer a realidade da Educação do Campo de Murici-AL e sua organização com as TIC. Com o processo da ação pedagógica, despertou-se também o desejo de refletir sobre a prática dos sete professores que compõem a Educação do Campo, assim como o de compreender como estavam dispostas as legislações municipais e se estas visavam atender as necessidades e especificidades dessa modalidade de ensino. Além disso, surgiu o interesse de compartilhar, a partir do compromisso social com o município, esse grupo de saberes apreendidos que formaram uma aprendizagem fomentada da realidade estudada.

O objetivo geral dessa pesquisa foi o de analisar quais os resultados advindos da formação continuada para professores da Educação do Campo do Município de Murici - AL apoiados pelo uso das TIC. Essa ação reitera a necessidade de compreender à luz da voz do professor, de acordo com Silva (2009), como o processo ocorreu na experiência dos próprios professores.

Após a realização de sondagem da realidade do município quanto sua estrutura histórica, sua estrutura escolar, sua base numérica de matrículas e seu acesso às legislações do/para o município, nesse caso o Plano Municipal de Educação (PME), foram iniciadas as ações da pesquisa voltadas à resolução da seguinte questão norteadora à problemática: quais os resultados obtidos a partir da formação continuada apoiada no uso das TIC para os professores da Educação do Campo do município de Murici-AL?

Visando alcançar a resposta mais adequada a este questionamento norteador, delinear-se os seguintes objetivos específicos: a) investigar a formação continuada sobre as TIC; b) contextualizar a Educação do Campo; c) identificar o papel do professor na construção do conhecimento apoiado nas TIC.

Tentando responder ao problema idealizado, bem como respeitando a riqueza da temática, foi apontada hipótese que pode ser ou não validada a partir da relação realizada entre a teoria estudada e os dados levantados nessa pesquisa. Nesse sentido, tem-se a seguinte afirmação hipotética: os professores que participam de formação continuada refletem e reestruturam a sua ação pedagógica e a utilização das TIC.

O método desenvolvido se inscreve na abordagem qualitativa, com natureza de pesquisa exploratória. Os instrumentos utilizados foram os de observação simples e aplicação do questionário aos professores da educação do campo de Murici – AL.

Para isso, cada aluno dispunha de um *laptop*, e a formadora percebeu que os professores tinham mais receio no processo de aprendizagem do que propriamente seus alunos. E assim, iniciou-se o processo de afinidade com os estudos relacionados à formação docente.

Desde o ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a pesquisadora participou dos grupos de pesquisa por meio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na área das TIC; inserindo-se no contexto do grupo de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância Online (TICFORPROD); sendo esse outro fator motivante ao estudo e à pesquisa de mestrado em questão.

Para melhor compreensão do trabalho e dos resultados, o texto dessa dissertação está estruturado em três capítulos. No primeiro traz-se, o papel do professor na construção do conhecimento apoiado nas TIC, no qual se discute a ação pedagógica do professor pautado sempre no ato de pesquisar, resignificar suas ações, além de possibilitar a interação e colaboração entre seus alunos, nesse capítulo defende-se um professor que seja o facilitador da ação e tenha apoio no uso das TIC e não mais o centralizador do saber.

Para este integrante do processo educativo, que é o professor, traz-se a percepção sobre a formação e a prática docente como contribuições em sala de aula. Já para a estruturação desse perfil, fazem-se algumas relações e mais expressivamente sobre a prática do professor pesquisador com a intenção de levar o professor a pensar no máximo de possibilidades de aprendizagem, a utilizar-se da interação e da colaboração para desenvolver atividades e contribuir de maneira tanto individual quanto coletiva para o aprendizado de todos os alunos, respeitando sempre a perspectiva histórica e cultural de cada um.

No segundo capítulo, por sua vez, discute-se sobre a prática escolar na Educação do Campo por meio das TIC e da formação continuada. A compreensão dessa modalidade retratou o início da discussão, e logo depois, refletiu-se sobre o município como cenário da pesquisa e a estruturação da educação deste campo. O trato com as TIC representou um momento de mudanças para a prática docente, para mediação e para a realidade do ensino e aprendizagem como um todo.

As questões metodológicas da pesquisa encontram-se no capítulo 3. Aborda-se a delimitação do estudo, um apoio entre as ações e reações dos dados coletados e à formação continuada do processo de pesquisa. Para ilustrar tais dados, são

apresentados gráficos e tabelas para melhor visualização da coleta a qual se deu por meio de aplicação do questionário, bem como seu embasamento sobre a realidade discutida e a teoria elencada.

Isto posto, a intenção dessa pesquisa é contribuir com a comunidade científica a partir da formação continuada, ressignificação da ação pedagógica além do apoio das TIC na educação do campo de Murici-AL, que poderão ser estimuladas pela formação continuada ofertada pelo município.

1 O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO APOIADO NAS TIC

Com o passar do tempo, através das mudanças sociais, da influência das tecnologias no ambiente escolar e, sobretudo da aprendizagem escolar, Junkes (2013, p. 2), indica que “o professor no processo de mediação deve saber lidar com as diferenças em sala de aula, levando em conta as mudanças e acontecimentos em nossa sociedade”. A autora aponta que a escola também é o cenário de mudanças, afirmando que o professor é fundamental para motivar, questionar, refletir e estar envolvido no processo como um todo.

Esse processo é compreendido por Junkes (2013), desde a entrada do aluno ao colégio à efetiva realização das atividades mediados/direcionados em sala pelo professor. É interessante cogitar que em um debate em sala de aula, por exemplo, denota-se a oportunidade de interagir com o aluno de maneira a criar novos significados dos temas abordados.

Ao mesmo tempo, Libâneo (2004, p. 122), define que “a educação escolar constitui-se de uma forma específica de atividade do aluno – a atividade de aprendizagem”. O autor explica que ensinar é possibilitar que o aluno consiga identificar e ampliar suas próprias habilidades para aprender. Ele expõe que o estímulo ao pensamento dos alunos acerca dos conceitos e temas abordados deve ser o passo mais importante para se alcançar a aprendizagem.

A figura do professor é responsável por acompanhar as mudanças do contexto social, e de maneira específica de sua ação, trabalhar para desenvolver o pensamento e aprendizagem do aluno. Os autores Martins e Molser (2012), retratam que essa mediação acontece de maneira indireta. Entendem que o acesso do homem ou de sua mente ao mundo não acontece de maneira direta, mas ocorre por meio da mediação que o conduz ao ingresso indireto, ratificando que o papel do professor se sobressai nessa troca para o alcance da aprendizagem.

É papel do professor exercer habilidades direcionadas aos conteúdos e à linguagem de maneira a convergir no conhecimento de cada aluno, que também é reprodutor de sua própria cultura, podendo ensinar ao colega de sala, aprender com o colega e com o grupo como um todo, bem como ensinar/aprender com o próprio professor em uma interação mútua, conforme discutido por Primo (2000).

Cardoso e Toscano (2011) atentam para o fato de que o papel dos professores se dá por meio das conexões de micro realidades. Nesse sentido, sair do senso comum e transformar o conhecimento passa a ser papel da escola, ou seja, desenvolver esse despertar, que ao mesmo tempo é entendido como uma função social.

Entendendo que cada estado e cidade podem crescer em seu conteúdo programático as características regionais que geram e representam sua localidade, imagina-se, por sua vez, a relevância dessa discussão a partir da educação do campo, a qual retrata uma realidade naturalmente concreta de saberes e aprendizagens para além da sala de aula.

Segundo Cardoso e Toscano (2011, p. 13472), “buscando esse alcance de saberes e aprendizagem para fora da sala de aula na formação dos alunos, a escola estaria trabalhando no dia a dia a valorização e a importância de cada conteúdo e sua relação com o cotidiano dos alunos”. Os autores descrevem que o professor pode atuar como mediador do conhecimento junto aos seus alunos sem necessariamente se reportar a um processo exaustivo, o que faz com que se quebre o formato de palestras, nas quais o professor é o centro.

Assim o professor é responsável, conforme Primo (2000), por levar o aluno a pensar e buscar seus caminhos para aprender, tornando o aluno mais partícipe e sujeito crítico de sua aprendizagem. Espera-se para tanto que na melhor das hipóteses, essa seja uma possibilidade padrão na ação dos professores espalhados no Brasil, em todas as modalidades de ensino.

Concordando com Primo (2000), Junkes (2013) descreve como essencial o estímulo da criatividade do professor, de tal forma que este não espere sempre por um material já pronto. A autora defende ainda que o professor deve criar suas novas técnicas, estar em constante aperfeiçoamento e com isso evitar o tradicionalismo que pode invadir a sala de aula. A autora amplia a discussão quando aponta que a transmissão de conhecimentos não é suficiente para garantir o processo de aprendizagem e a avaliação dos resultados reais e/ou tidos como produtivos da ação do professor.

À luz do pensamento de Ferreira (2012, p. 16), e em harmonia com Junkes (2013), percebe-se que “a ação do professor deve estar pautada no indivíduo e na sua libertação acerca das impressões e/ou vivências já obtidas”. Assim, a autora afirma que quando o indivíduo, ao longo do processo de desenvolvimento, liberta-se

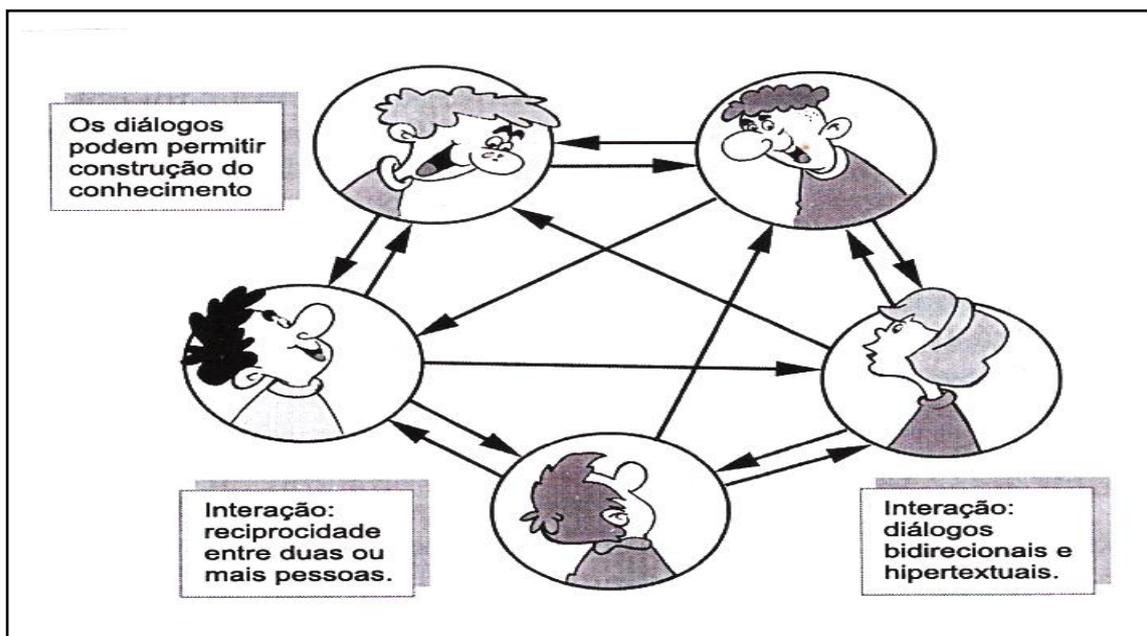
de marcas externas e passa a utilizar representações mentais para o mundo real, passa a operar mentalmente sobre o mundo.

Nesse contexto, Ferreira (2012) descreve algumas sugestões, como exemplo: as operações de planejamento, comparações, lembranças que podem ser imaginadas pelo homem, o qual irá planejar e ter a intenção de agir sem necessariamente obter relação direta com o mundo real/físico.

Para melhor compreender a aprendizagem como possibilidade de troca, de planejamento e das próprias vivências obtidas, tem-se apoio no conceito da aprendizagem colaborativa. Embasado em Torres e Irala (2014) entende-se que essa aprendizagem atua como uma etapa ou um processo considerado ativo, que acontece entre os alunos a partir de uma autoridade compartilhada por meio de indivíduos que pensam diferente, formulando um único saber que é contribuição de todos.

Palloff e Pratt (2004, p. 142) discutem que “a aprendizagem torna-se colaborativa e pode acontecer em espaço virtual ou não”. Nesse sentido reconhecer os princípios colaborativos fundamentais possibilita entender em linhas gerais como identificar ou ainda estimular a aprendizagem em meio à colaboração, como demonstra a imagem 1.

Imagem 1 – Princípios da colaboração



Fonte: Palloff e Pratt (2004)

À luz do pensamento de Palloff e Pratt (2004), a imagem 1 traduz as relações mediadas pela interação contribuinte para a construção do conhecimento, para a relação de reciprocidade entre duas pessoas e ainda para os diálogos bidirecionais. Acredita-se a partir da discussão das autoras que a aprendizagem pode ser supervalorizada com a utilização da interação e, conseqüentemente, dos princípios colaborativos. Tratam justamente dos estímulos à aprendizagem colaborativa por meio da negociação dos trabalhos e tarefas em grupos, diálogo como questionamento, responsabilidade pela facilitação, colaboração intergrupo e escrita colaborativa.

Assim como Palloff e Pratt (2004), descrevem os estímulos para que a aprendizagem aconteça de forma colaborativa, Junkes (2013, p. 5) discute que “ainda dentro da ação do docente faz-se necessário desenvolver uma percepção acerca do professor em relação ao seu aluno.” Atribui que essa inclusão, do olhar do professor, pode oferecer garantias às ideias, a valorização das sugestões, análises, inclusão do acompanhamento do aluno em seu desenvolvimento, além de demonstrar acessibilidade e possibilidade de diferenciadas conversas e interação.

Compreender que cada aluno é diferente um do outro e que por esse motivo aprende de diferentes formas é a principal ideia de Junkes (2013), que é responsabilidade dos professores perceber como os alunos se desenvolvem, entendendo suas limitações sem deixar de motivá-los e estimulá-los com mediação e propostas pedagógicas, que por sua vez venha causar curiosidade e interesse dos alunos nos conteúdos, e conseqüentemente nas aulas.

Com isso, olhando especificamente para a ação docente, já se antecipa a discussão a seguir que desenvolverá a ideia da formação e prática docente como sendo continuação da reflexão acerca do papel do professor. Assim, compreende-se que uma formação pode acarretar disfunção nas ações docentes e conseqüentes perdas no desenvolvimento do aluno rumo à aprendizagem, que passa a ser o foco dessa pesquisa.

Com base no item supracitado, concorda-se com a visão de Imbernón (2016, p. 225) quando descreve que “a escola deve ter maneiras novas para ver a educação” e para isso elabora um quadro comparativo entre o trabalho individual e o trabalho com base na colaboração:

Quadro 1 – Trabalho Individual e com base na colaboração

| Trabalho Individual | Trabalho com base na Colaboração |
|---|---|
| Não existe relação entre os objetivos que cada professor ou professora busca. Cada um faz seu trabalho; | Definem-se metas coletivas entre os membros da equipe; |
| Tudo depende de cada um; | O sucesso da tarefa depende de todos; |
| Os fracassos são vistos como falta de capacidade ou limitações pessoais; | Os fracassos são de todos; |
| A comunicação e a reação são relativas. A tolerância profissional é menor; | A comunicação, a relação, a tolerância e o respeito são imprescindíveis; |
| Pode haver competição e estratificação entre os docentes. | As reações de confronto são controladas e certos pontos de vista discrepantes são relativizados. Com menos competição, a eficácia da tarefa aumenta. A hierarquia se dilui. |

Fonte: Imbernón (2016, p. 225).

Entende-se, a partir de Imbernón (2016), que trabalhar de maneira colaborativa é desenvolver ações coletivas com buscas na aprendizagem e na formação sempre embasadas no diálogo. Esse diálogo relaciona diretamente os sujeitos, professor e aluno, de forma igualitária: *aprendente* e *ensinante*. Trabalhar essa autonomia do professor é equivalente à possibilidade de desenvolver a autonomia dos alunos. Com isso, faz-se de acordo com o autor um *link* ao conceito da ação pedagógica, sobretudo, quando visa o desenvolvimento das observações e vivências pautadas na descentralização do ensino.

A ação pedagógica inclui a reflexão direta acerca da atuação do professor em sala de aula e diretamente a sua relação com os alunos. Segundo Zaslavsk (2017, p. 75) “a ação pedagógica não é sinônimo de ação docente, mas a efetiva articulação da ação docente com a ação discente, mediante a obtenção de entendimento”. Diante disso, a sala de aula passa a ser um espaço de observação e vivências para a intervenção diária do planejamento docente e articulação com o aluno. Portanto, entende-se, a partir de Souza, Sartori e Roelsler (2008, p. 331) que “a prática docente mediadora tem um movimento de coordenação e, ao mesmo tempo, de descentralização”, redirecionando o foco para a ação mediadora do professor em relação ao aluno, conteúdos e vivências.

A partir da reflexão dos autores, Imbernón (2016), Junkes (2013), Palloff e Pratt (2004), Ferreira (2012), Cardoso e Toscano (2011) e Libâneo (2004) nos estudos sobre o papel do professor aqui analisados, entende-se que a interação pedagógica se estabelece em sala na relação professor-aluno, por meio das atividades e propostas dinâmicas. Nesse sentido, Souza, Sartori e Roelsler (2008, p. 332) afirmam que “uma das condições fundamentais para haver ação pedagógica mediadora é o desejo mútuo de interação entre professor e alunos”.

Logo, em meio às diversas organizações didático-pedagógicas que envolvem o desejo de interação, o professor deve estar pronto para lidar com os interesses de aprendizagem dos alunos, de maneira a realizar uma significativa relação entre os objetivos de aprendizagem advindos das normativas de cumprimentos dos conteúdos escolares, bem como da intenção e da possibilidade de compreensão dos alunos.

1.1 Entendendo Colaboração a partir da ação pedagógica

Neste item está sendo discutido de maneira inicial a interação e colaboração a partir da ação pedagógica do professor. Bulgraen (2010, p. 32) afirma que “o professor deve estar ciente de que não basta tratar somente de conteúdos atuais em sala de aula, mas sim resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências”. A autora afirma ainda que essas experiências levam ao alcance de aprendizagens na vida social, por meio da ação do professor e da interpretação dessas atividades, possibilitando a interação e colaboração entre os alunos envolvidos.

A vida social é completada também pela relação família e escola de cada aluno, que refletem na escola e na sala de aula em si. Bulgraen (2010, p.33) afirma que “o ambiente escolar acolhedor considera as experiências sociais acumuladas de cada estudante e o seu contexto social de maneira a deixá-lo aberto às novas aprendizagens”.

Fazendo uma relação dessas novas aprendizagens descritas por Bulgraen (2010) com a discussão de Imbernón (2016), percebe-se, de maneira complementar, que essas experiências acumuladas quando confrontadas no trabalho de colaboração entre os pares possibilita o debate, o poder de decisão, a interação e o alcance de uma aprendizagem compartilhada.

“As novas aprendizagens estão presentes de diversas formas dentro da escola, na mediação dos conteúdos, nos experimentos, nos projetos e também no vínculo que se cria no espaço escolar entre professor e aluno”, como afirmam Souza, Sartori e Roelsler (2008, p. 333). Para eles, o vínculo pode ser um elemento impulsionador na aprendizagem para o/a aluno/a, que ao se perceber como um agente do processo, demonstra mais motivação para participar e desenvolver as atividades. Vínculo esse que não é fácil estabelecer quando se contrapõe às salas superlotadas, às distorções idade-série, aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), como pelo fato de não haver a presença de auxiliares de sala, por exemplo.

Nesse sentido, concorda-se com Souza, Sartori e Roelsler (2008, p. 334), quando afirmam que “a docência oferece uma noção complexa e dinâmica”. Essa noção é parte do professor que media e constrói análise constante em grupo, trabalhando a colaboração nas atividades e discussões, a organização e reorganização das atividades, fazendo o aluno refletir acerca de sua produção, objetivando o acompanhamento contínuo e intervenções paralelas para o processo de aprendizagem.

Segundo os autores Cardoso e Toscano (2011, p. 13470), “existe um favorecimento entre a mediação e a interação que envolve o sujeito com a finalidade de desenvolver e ampliar suas respectivas capacidades”. A ideia de favorecimento é discutida pelos autores no sentido de servir como apoio, e assim resultar numa construção coletiva.

Busca-se assim refletir uma sala de aula que socializa diversas culturas e relaciona seus conteúdos, gerando maior possibilidade de aprendizagem. Assim, o papel da ação pedagógica descrita por Souza, Sartori e Roelsler (2008, p. 335) apresenta “a preocupação com a qualidade do processo educacional sendo o docente protagonista deste”. Além disso, estabelece a necessidade do uso de diversas mídias como agentes para incrementar a interação entre docentes e discentes. Em meio a essa afirmação, as autoras complementam que essa interação pode ocasionar ou facilitar a atuação coletiva.

Ao mesmo que se incluem as mídias e as próprias TIC no ambiente escolar, vislumbra-se um fator a ser mediado, estimulado e vivenciado em sala de aula. Essa comunicação advinda da ação pedagógica pode ser, como descreve Souza, Sartori e Roelsler (2008, p. 335) “a base nas linguagens; e a multimídia, como importante facilitadores da aprendizagem, centralizada na sociedade”.

Contudo, em concordância com o pensamento de Bulgraen (2010, p. 36), entende-se que é somente através da ação pedagógica que “é possível formar sujeitos sociais críticos e ativos numa sociedade pensante, sendo esse o grande objetivo do professor, para o alcance de uma sala que desenvolve o aluno com base na colaboração e interação”.

Com base na perspectiva do objetivo de discutir a ação pedagógica, inferem-se ainda nos estudos realizados por Bulgraen (2010, p. 37) que “na relação de ensino estabelecida na sala de aula, o professor precisa ter o entendimento de que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento”. É possibilitar ao aluno momentos de reelaboração do saber fragmentado. Em meio a essa relação, a autora entende que é possível haver um acesso crítico a esses saberes e entende que estes contribuem para uma atuação do professor como um ser ativo e crítico no processo histórico-cultural da sociedade.

Aproxima-se da afirmação de Ribeiro (2007, p.17), quando retrata que “uma situação mediada é sempre aquela que se interpõe entre o sujeito e o objeto”. Entender a ação pedagógica é compreender a sala de aula mediada de maneira dinâmica, participativa, crítica e que trabalha os conteúdos com base na problematização. Ao mesmo tempo, é lugar de acolher o aluno em sua plenitude, de possibilitar interação e colaboração com a intenção do alcance e desenvolvimento da aprendizagem.

A partir de Vygotsky (2002), entende-se que todo homem se constrói como ser humano pelas relações que estabelece uns com os outros. Nascimento e Amaral (2012, p 577) fazem uma relação com Vygotsky quando afirmam que, “um sujeito do conhecimento não é apenas passivo, moldado por regulações externas, e nem tampouco apenas ativo, moldado por regulações internas, mas, um sujeito interativo e dinâmico em suas escolhas e atitudes”. Assim sendo, as histórias de vida desse sujeito que é interativo e dinâmico em sua ação, escolhas e atitudes, acontecem efetivamente quando sua história de vida incorpora valores, experiências e hábitos, assim como a linguagem dos que estão nessa troca de integração e interação.

Os autores Nascimento e Amaral (2012, p 577) alegam que, “a perspectiva sociointeracionista configura a aprendizagem num cenário no qual as relações sociais constituem o elemento fundamental do desenvolvimento e, por essa razão, a coletividade viabiliza um espaço para o diálogo”. As relações sociais passam a ser responsáveis pela consolidação das práticas cotidianas, potencializando os processos

de aprendizagem de cada envolvido, sobretudo, em ambiente escolar a partir da ação pedagógica do professor.

Essa ação do professor, segundo Coll e Sole (2012), representa uma parte que influencia dentro do espaço escolar a partir das vivências e busca constante por desenvolver as aprendizagens que podem ser propostas. Os autores afirmam que, “a atitude construtiva do aluno é um fator determinante da interação; por outro lado, temos a atividade do professor e sua capacidade para orientar a atividade do aluno, no sentido da realização das aprendizagens escolares” (COLL; SOLE, 2012 p. 6).

Dentre as possibilidades de interação que se pode apresentar, têm-se como base as três interações intituladas por Moore (2014), de interação aluno-conteúdo, interação aluno-professor e interação aluno-aluno. Segue o quadro para melhor explicação:

Quadro 2 – Tipos de interação

| | |
|----------------------------|---|
| Interação aluno - conteúdo | É a interação entre o aprendiz e o conteúdo ou tema de estudo. Essa é uma característica definidora da educação. É o processo de interagir intelectualmente com o conteúdo que resulta em mudanças na compreensão do aprendiz, na sua perspectiva ou nas estruturas cognitivas da sua mente. A forma mais antiga de se ensinar é a interação com o conteúdo em forma de texto didático. |
| Interação aluno-professor | É a interação entre o aprendiz e o especialista que preparou o material, ou algum outro especialista atuando como instrutor. Nessa interação, os professores buscam alcançar objetivos compartilhados com todos os outros educadores. Tendo primeiramente planejado um currículo, um plano do conteúdo a ser ensinado, eles procuram estimular, ou ao menos manter o interesse do estudante no que será ensinado, motivá-lo a aprender, aumentar e manter o interesse do aprendiz, incluindo a auto direção e a automotivação. O professor é especialmente importante ao dar um retorno em relação à aplicação de novos conhecimentos por parte do aprendiz. O que quer que seja que os aprendizes autodirigidos sejam capazes de fazer sozinhos por automotivação e interação com o conteúdo apresentado, no momento da aplicação eles são vulneráveis. Eles não sabem o suficiente sobre o assunto para se sentirem seguros do que estão: aplicando-o corretamente, aplicando-o tão intensiva e extensivamente quanto possível ou desejável; ou conscientes de todas as áreas potenciais de aplicação. É nos testes práticos e no |

| | |
|-------------------------|---|
| | feedback que a interação com o professor tende a ser mais valiosa. |
| Interação aluno - aluno | Essa é a interação interaprendiz, entre um aprendiz e outros aprendizes, ou em grupos, com ou sem a presença de um professor em tempo real. Esse tipo de interação é mais útil para algumas formas de apresentações, elas são seguidas por discussões em pares e análises em pequenos grupos, e depois por feedback e nova discussão. Esse processo acontece pelo autogerenciamento dos alunos, não apenas reconhecendo e encorajando o desenvolvimento de sua expertise, mas também testando-a, e ensinando princípios importantes a respeito da natureza do conhecimento, e o papel do pesquisador como construtor de conhecimento. |

Fonte: Moore 2014.

Diante do quadro pode-se perceber quais elementos básicos compõem cada tipo de interação, sempre tendo base no diálogo, relação com o conteúdo a partir da interação didática por meio de textos ou das TIC disponíveis, relação social, *feedback*, autogerenciamento, que somados levam ao desenvolvimento das aprendizagens e do conhecimento.

Em se tratando da colaboração, entende-se que acontece com base na interação coletiva dos sujeitos e mediação do professor conforme defendido por Panitz (1996). Os autores Palácio e Struchiner (2016, p 414), concordam com o descrito e apontam que, “diversas ferramentas de trabalho estimulam o protagonismo do aluno e colaboram para reorientar essa relação entre ensinar e aprender como funções específicas de cada sujeito, de um lado o professor, do outro o aluno”.

Compreender a colaboração como interação entre os saberes, as relações sociais, a interação entre os sujeitos, as trocas de aprendizagens que podem acontecer entre o aluno e o professor são ainda defendidos pelos autores Palácio e Struchiner (2016), ao defenderem que essa troca de informações e experiências acontecem de maneira direta a partir de um processo de produção colaborativa.

Em harmonia e de maneira complementar à descrição de Palácio e Struchiner (2016), Palanch e Manrique (2016, p. 194) defendem que “outra ideia da colaboração reside no fato dos grupos poderem ser constituídos por vários indivíduos com experiências diferentes e com competências diversificadas, permitindo uma interação maior nas discussões apresentadas”. Mantendo foco no desenvolvimento das aprendizagens que são possíveis de se realizar devido a interação e colaboração dessas diferentes experiências.

Visando a ampliação do significado da aprendizagem colaborativa e concordando com a Planch e Manrique (2016), Torres e Irala (2014, p 65) afirmam que, “espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor”. Esses pares podem e estão relacionados especificamente aos agrupamentos dos alunos, e em como esses conseguem de maneira consensual dar resposta aos problemas/questões levantadas a partir da interação com os professores.

Visando esclarecer as principais características da aprendizagem colaborativa Torres (2007), apresenta um comparativo com o ensino tradicional conforme pode ser visualizado no quadro 3:

Quadro 3: Características do Ensino Tradicional X Aprendizagem colaborativa:

| CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DIDÁTICO DO ENSINO TRADICIONAL | CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA |
|---|--|
| O professor é o responsável pela aprendizagem. | O aluno é responsável pela aprendizagem. |
| O ensino é um processo de instrução. | O ensino-aprendizagem é um processo de construção. |
| Os alunos são passivos. | Os alunos são ativos. |
| O professor instrui e dá aulas expositivas. | O professor facilita e aconselha (o professor atua como um tutor) |
| O aluno trabalha com material apenas escrito, gravado ou televisionado. | O aluno tem possibilidade de ter acesso a um número muito grande de informações por meio das novas tecnologias educacionais. |
| O aluno recebe informação. | O aluno é uma pessoa criativa que resolve problemas e usa a informação. |
| Projetos e conquistas individuais. | Trabalho colaborativo. |

Fonte: Torres (2007).

As características da aprendizagem colaborativa são responsáveis por representar e possibilitar a parte dinâmica, autônoma, de descentralização do papel do professor, assim como o aluno como principal responsável de sua aprendizagem a partir da troca entre seus colegas e da orientação/mediação do professor facilitador como sua principal ação pedagógica.

1.2 Formação x prática docente e suas contribuições na sala de aula

Nesse tópico se discute a formação e a prática docente como responsáveis pelas suas principais contribuições em sala de aula. Tendo como base os pontos já discutidos que apresentam a interação e a colaboração, referindo-se aos aspectos que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, será discutido a formação do professor com a intenção de analisar como acontece a formação no processo reflexivo da prática docente.

Com base nos estudos de Pimenta (2018), discute-se a formação docente. A entrada dos alunos na formação inicial apresenta os saberes do que se entende por ser professor, os quais são denominados saberes de experiência.

Pimenta (2018), compreende que as experiências dos alunos, que já estão providos de variados contextos sócio educacionais, quando direcionados a partir da metodologia docente; permite questionar e verificar se suas didáticas estariam compatíveis para o trabalho com a educação básica.

Ainda dentro dessa compreensão, a autora aponta que a ausência de didática vem a ser o não saber ensinar, e que pode gerar vários tipos de recordações para a trajetória estudantil do aluno. Em meio a esse fato, o aluno é capaz de recordar, por exemplo, quais foram os professores significativos em suas vidas, os que mais contribuíram para sua formação humana ou o contrário.

Partindo desse pressuposto, entende-se que os professores também já possuem em sua história de vida alguns referenciais, por exemplo, sobre quais os professores os inspiraram ou não. Contudo, em meio ao espaço de formação, serão encontrados definições e autores, que por sua vez, poderão gerar diferentes significados durante sua trajetória, seus referenciais da época de sua vida escolar, e nesse sentido atribuirão sua ação pedagógica na sala de aula de forma diferente das que vivenciaram oferecendo novas possibilidades de aprendizagens aos seus alunos.

Silva (2009), de maneira similar à Pimenta (2018), apresenta uma discussão geral da complexidade da formação dos professores. Quanto aos referenciais da vida escolar, estes são discutidos de maneira mais integralizadas por Silva (2009), assim como os aspectos voltados à prática da formação em si. O autor explica que somente por meio dos saberes práticos ou experienciais que os professores podem expressar as próprias concepções de ensino e seus valores, além de realizarem interpretação, compreensão e também projeção de suas próprias ações em sala de aula. Afirma que

apenas com esse aparato de ações será possível uma modificação, adequação e/ou reafirmação de determinadas posturas e sua interação com os demais sujeitos em sala de aula.

Diante disso, serão vividas as experiências concretas nesse tempo do fazer pedagógico relacionado à docência. Pimenta (2018), defende a ideia do professor-pesquisador possuir a possibilidade de tentar garantir esses aspectos. Ou seja, um professor que é mediador, que interaja com seus alunos, que oportunize as relações socioculturais, e que percebe os sujeitos dentro das salas de aula. A autora define que será possível valorizar as microrrealidades de cada aluno para transpor grande ação de discussão e aprendizagens, entendendo a educação não como um processo estático, mas como espaço catalizador das ações da linguagem, da comunicação, do pensar e, conseqüentemente, do aprendizado.

Quando tratada a relação entre a prática pedagógica e o ensino, ou mais especificamente a relação entre professor e aluno, toma-se como base a reflexão de Tardif (2014), quando afirma que a compreensão da prática docente é a própria ação da pedagogia, é também falar de profissionalização. Segundo o autor, todo trabalho com base na pedagogia representa um conjunto de meios em que o professor utiliza para alcançar seus objetivos.

Para Tardif (2014), enquanto existir a análise do trabalho docente, a pedagogia passa a ser a tecnologia aplicada pelos professores em relação aos alunos, entendidos como objeto, estando dentro deste um fazer pedagógico cotidiano em busca de um resultado que envolve e transcende a socialização e instrução.

Em contrapartida, Junckes (2013), exemplifica que a maioria dos professores, além de não terem formação docente adequada que possibilite um nível de reflexão sobre a ação pedagógica, envolvendo a mediação dos conteúdos na troca das relações professor-aluno-professor, pode inclusive acontecer que esses professores esperem salas de aulas com alunos “notas-dez”, com padrões de homogeneidade de seus níveis, no sentido de sempre terem bons resultados. Ademais, acrescenta que é a partir do trabalho do professor mediador que se deve conseguir atingir seus objetivos.

Dentro da ideia central dessa pesquisa aponta-se o oposto ao que Junckes (2013) observa. Para ela a heterogeneidade é vista dentro das escolas pelos professores e é tida como espaço promotor do desenvolvimento da aprendizagem. A autora reflete inclusive se a formação docente está preparando professores para lidar

com salas de aulas heterogêneas, com espaços escolares que trabalham com o aluno como sendo sujeitos que possibilitam a partir da interação e colaboração o seu desenvolvimento diante da aprendizagem.

Para Tardif (2014), a parte da pedagogia voltada ao ensino e aprendizagem não pode colocar de lado as condições e limitações afetivas, ao que se referem as normas e os sentidos vivenciados e trazidos nas relações e interações humanas tão presentes nas salas de aulas.

Diante da contemporaneidade, vivenciar espaços heterogêneos pode representar maior oportunidade do desenvolvimento da aprendizagem. Com isso, Pimenta (2004), entende que a ação docente é elaborada a partir da significação social da profissão, bem como de suas revisões de tradições. A autora aponta que assim como o aluno, o professor se apresenta com base em seus próprios significados, entendido este, como ator e autor da ação docente cotidiana embasada em seus valores, forma de ver o mundo, suas vivências/histórias de vida, suas representações, saberes, como também desejos e angústias.

Visualiza-se em Gatti (2009), assim como em Pimenta (2018), uma preocupação em descrever a heterogeneidade cultural e social, ratificando que ambos os sentidos são representados por professores e alunos. Aponta Gatti (2009), que a partir desse aproveitamento da ação pedagógica, tendo em vista que os alunos são heterogêneos, pode-se produzir uma diversificação acerca das práticas educacionais e seus respectivos meios, bem como da flexibilidade docente para se compreender o universo complexo da atuação do professor.

É nesse sentido que se valorizam as formações docentes e formações continuadas com a ideia de que esses espaços representam condições de se refazer os ciclos de maneira sistemática. Assim, Silva (2009, p. 30) defende o processo de reflexão acerca da ação docente, elucidando que “quando o professor reflete sobre sua ação, está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionados às situações singulares vivenciadas em sala para poder agir de maneira mais racional”. Silva (2009) compreende que só assim será possível evitar a reprodução de vícios com ações mecânicas. Ao contrário disso, o autor espera que seja ratificada a ideia centrada numa ação efetivamente reflexiva, bem como apoiada pelas TIC.

Sendo a prática docente embasada de uma ação que deve ser flexível e de recorrentes processos de seu repensar, vislumbra-se ainda que o professor possa ser

um pesquisador, ou seja, que crie sua estrutura metodológica de sala de aula de maneira mediadora, complexa, articulada, com colaboração e em meio à interação com os alunos, que por sua vez oferecem maior contribuição para sala de aula. Assim sendo, Masetto (2003), afirma que é chegada a hora de tirar o foco do ensino e passar a ênfase para a aprendizagem.

Para Masetto (2003), a aprendizagem inclui o desenvolvimento de uma pessoa. Desenvolvem-se, paralelamente, as capacidades intelectuais da ação do pensar, criticar, pesquisar e provocar novos significados. Assim, a associação dessas ações podem realizar comunicações em pequenos e/ou grandes grupos.

Com isso, Pimenta (1999) aponta que a educação é um espaço de prática social, sistemático e intencional que humaniza, tendo como maior destaque dentre as instituições da sociedade a escola. A autora afirma que é o trabalho do professor e do aluno que alavanca essencialmente a educação escolar, tendo como principal meta contribuir para o processo de humanização de ambos a partir do trabalho coletivo e interdisciplinar dos conhecimentos como um todo, sempre pautado na perspectiva da inserção social, transformadora e crítica.

De maneira complementar à Pimenta (1999), Tardif (2014), afirma que a pedagogia deve ser associada a uma prática social global, complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo. O autor entende que o professor é sujeito do seu próprio trabalho, ator de sua pedagogia. É ele quem dá forma e significado a partir do seu contato com os alunos, embasados em negociações e adaptações, apoiando-se em uma visão de mundo, homem e sociedade advindos de sua prática e limitações complexas.

Quanto à prática docente e a importância do professor, e de maneira similar à Pimenta (1999), Tardif (2014), Gatti (2009) afirmam que o professor é vital para o processo pedagógico, uma vez que é quem consegue relacionar conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagens. Partindo do pressuposto de que a educação é por si um campo de atuação complexo, uma vez que relaciona toda a heterogeneidade dos aspectos socioculturais, a relação professor e aluno, aqui entendida como interação, passa a representar um processo de transformação dos saberes existentes com os quais serão adquiridos e cruzados aos conteúdos e às relações humanas possíveis dentro do ambiente escolar como um todo.

A interação, a colaboração e a mediação são garantidas por meio da formação docente de maneira que esta seja percebida como uma prática e não em contradição,

como um paradoxo no qual assume papel contrário e/ou diferente, como explicado por Imbernón (2016).

Complementarmente, Masetto (2003, p. 3) afirma que “a aprendizagem se faz com colaboração, participação dos alunos, com respeito mútuo e trabalhos em conjunto”. A discussão, conforme o autor pode ser utilizada nos distintos segmentos do espaço escolar, envolvendo o aluno com base em suas ideias, inteligência, cultura e sociedade como um todo.

Imbernón (2016, p. 82), acrescenta que “o professor tem papel ativo no que se referem ao campo da observação do aluno, quando verifica o tempo, os espaços, as normas, as referências, e os estilos de comunicação como um potencial explicativo”; e possibilidades formativas sobre o todo.

Além de apresentar conceitos acerca da sala de aula voltados ao desenvolvimento e cultura próprios, Imbernón (2016), descreve que podem ser, criados no interior do grupo de alunos, e que pode haver elaboração de concepções e práticas próprias para o ensino e aprendizagem, geração de múltiplas situações/experiências de comunicação, valorização do uso do tempo e sua organização.

Ao se falar nas possibilidades das experiências que podem ser vividas nos ambientes escolares, pode-se associar à luz da discussão de Charlot (2013), que se é necessário levantar questões relacionadas às atividades dos alunos. Reflete-se sobre a atividade como uma ação social que pode ter ou não significado para a vida do aluno. Exemplifica-se que existe a atividade com o objetivo de exame, como também há atividades que desenvolvem o aluno intelectualmente, quando procura realizar um processo que desenvolva a aprendizagem e não para fins de exame (verificação de resultados) como o primeiro exemplo.

Conforme o autor, toda atividade deve ter um motivo. Charlot (2013, p. 145) assegura que “quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem sentido”. Por isso, o autor embasa-se na ideia da mobilização, quando esse movimento parte do próprio sujeito. Dessa forma entende-se que o campo das experiências das práticas mais voltadas a intenção de se acertar dentro do ambiente escolar como um todo.

Da mesma forma, Imbernón (2016) afirma que as novas experiências para uma escola atual deveriam buscar alternativas para desenvolver uma aprendizagem participativa como um grande espaço de compartilhamento e colaboração. Como diz

o autor, “um diálogo entre iguais e entre aqueles que têm algo a dizer a quem ensina e a quem aprende” (IMBERNÓN, 2016, p 225).

O tópico seguinte discute a ideia do papel do professor apoiado ao uso das TIC. Apresenta desde uma referência do professor com características centralizadoras ao professor que ressignifica sua prática e conseqüentemente sua relação com o aluno.

1.3 O papel do professor e o uso das TIC

Desenvolver estratégias para a ação docente na utilização das TIC é permitir ir além do uso do recurso, interfaces e objetos virtuais. É perceber a rede que se forma na relação tecnologia, professor, aluno e aprendizagem colaborativa apoiada nas TIC.

Palloff e Pratt (2004), tratam justamente dos estímulos à aprendizagem colaborativa por meio da negociação do trabalho e das tarefas realizadas em grupos, diálogo como questionamento, responsabilidade pela facilitação/mediação e colaboração intergrupo, por exemplo.

A inserção das TIC no âmbito escolar, além de ser uma exigência real e concreta do mundo atual, representa uma possibilidade de construção colaborativa do conhecimento e de busca de informações atualizadas, orientando a aprendizagem, o exercício da autoria e o desenvolvimento de produções em grupo e de atividades de resolução de problemas.

Segundo Pallof e Pratt (2002) o fundamental nas tarefas em grupo que podem ser passadas de sala, por exemplo, é fazer com que os alunos utilizem a tecnologia para ir além da visão utilitarista das TIC, para desenvolver a criatividade, a coautoria e o senso crítico. Cabe à escola por meio da ação do professor, neste caso, formar os alunos para terem acesso e darem sentido à informação que recebem dos diversos âmbitos da sociedade, proporcionando-lhes capacidades de aprendizagem que lhes permitam assimilação crítica da informação, sua utilização estratégica e a sua conversão em conhecimento verdadeiro em um saber ordenado.

Diante do exposto, e a partir das leituras realizadas em Demo (2009, p.71), percebe-se que “[...] exigem-se hoje novas habilidades docentes, entre elas liderança e o empreendedorismo”. O autor, afirma que para a ação do professor não cabe mais mandar, ou gritar, ou dar ordens forçando o aluno a realizar alguma tarefa. O trabalho

deve explorar nos alunos a liderança, agregar ações e questionamentos como também motivá-los, o que associados podem direcionar os alunos para melhores caminhos em se tratando da aprendizagem.

Partindo dessa ideia de que o professor não deve ser o centro do processo, mas direcionador da ação pedagógica e deve estar melhor adaptado ao movimento dos alunos da contemporaneidade, assim segue-se concordando com Santana e Costa (2018, p. 17) quando dizem, “adaptar-se a esse contexto significa repensar o seu fazer pedagógico, seus saberes, o que requer do professor, um perfil mais atuante, mais autônomo e mais dialógico”.

Assim sendo, e de maneira concordante com Santana e Costa (2018), ratifica-se que o professor tem papel crucial para o direcionamento da ação pedagógica com base numa atuação dialógica, colocando-se sempre na posição de “aprendiz” de sua própria ação, apresentado por Demo (2009, p. 71).

Demo (2009) descreve que é melhor definir o professor como eterno aprendiz, que assume a aprendizagem como profissão e encaixa nesta o compromisso de fazer outros aprenderem também. “Os novos tempos acarretam novos desafios, entre eles saber desconstruir-se de maneira permanente” (DEMO. 2009, p.71).

Esses desafios descritos por Demo (2009), já eram discutidos por Castells (2005), quando destaca que as TIC podem direta ou indiretamente influenciar as instituições, apresenta a escola como uma instituição social e o professor como parte influenciadora desse espaço. Ora, se a instituição e o professor representam e compõem essa instituição social que auxilia e influencia para novos e/ou ressignificados direcionamentos dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, logo a aprendizagem é despertada nos alunos de forma ativa e significativa, essencialmente quando se estabelece vínculo sobre o que acontece na escola com a sua vida cotidiana.

Passados alguns anos, Demo (2018) continua afirmando a necessidade do professor se desfazer de suas autonomias. Ele descreve que essa persistência em se manter autoritário pode atribuir à uma ideia arbitrária que pode inviabilizar a ação pedagógica. Demo (2018, p. 70) afirma que “nesta era intensiva de conhecimento e informação, “saber tudo” só pode ser mania, ideia fixa”.

Concordante com Demo (2018), Serra e Silva (2008, p. 251), afirmam que, “o professor deve buscar [...] cotidianamente, ampliar seus horizontes, no sentido de atuar, de aprender, de colaborar, de trocar ideias [...]”. Os autores defendem um

professor que tenha a condição/capacidade de avaliar e, sobretudo, orientar os alunos a buscarem novos desafios, sem deixar de lado o que já é seu por aprendizagem e habilidade individual de sua primeira instituição social que é a família.

Por outro lado existem aqueles professores que podem escolher não buscar ou não conseguir realizar de maneira autônoma a ampliação de seus horizontes, ou ainda não estimular os alunos na busca de novos desafios. Apresentando uma provável resposta para essa possível dificuldade do professor, Santana e Costa (2018), apostam na formação continuada.

Santana e Costa (2018, p. 18) apontam que “o professor terá como perspectiva de formação continuada a renovação da sua prática pedagógica, produzindo novos conhecimentos e circulando informações recentes entre seus colegas de trabalhos e alunos”. Em paralelo, Kenski (2007) acrescenta que a busca pela informação e a realização de cursos são ações auxiliadoras para que o professor possa aprender a se relacionar com as inovações. Assim, podem ser geradas novas formas de trabalho, de aprendizagens, de relações de valores e de comportamentos.

Nesse sentido o papel do professor apoiado pelo uso das TIC remete à uma mudança social, a mudança da ação pedagógica do professor, dos direcionamentos e relacionamento com o aluno, como também uma diferente experiência metodológica. Assim, apoia-se em Kenski (2007, p. 46) quando diz, “para que as TIC possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente”. De maneira complementar Demo (2018, p. 67) informa, “o que ocorre é que o professor precisa reestruturar-se num novo momento pedagógico e tecnológico, para atuar nele como sujeito, não como objeto”.

Em síntese o primeiro capítulo apresentou o professor como sendo o responsável por se apropriar das mudanças sociais, incluindo o uso das TIC, de maneira a levar os alunos à desenvolverem o pensamento a partir da aprendizagem mediada pelos conteúdos, possibilitando a interação e colaboração entre os pares a partir de uma ação pedagógica facilitadora e descentralizada sem deixar de ser organizada e orientada. Entendendo a sala de aula como heterogênea e complexa, tem-se uma oportunidade para se evitar vícios com ações mecânicas e que não valorizam a reflexão. Para isso o professor deve assumir o posicionamento de um constate aprendiz, sobretudo, quando adere novos desafios apoiado nas TIC, que

podem ser inseridos nessa ação a partir da formação continuada, troca de ideias, como também a partir do redimensionamento de suas experiências existentes.

2 A PRÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO POR MEIO DAS TIC E DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A organização e prática escolar oferecida nas regiões de Campo Brasileiros, ou seja, nas zonas rurais, atendendo e desenvolvendo as singularidades regionais e sociais de cada região, que ocorrem em colaboração com os municípios e estado é a definição de educação do campo descrita pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012, estruturado com base no Parecer CNE/CEB nº 3/2008.

O nascimento da educação do campo, por meio de uma visão menos utópica de Sant Ana e Sant'Ana (2012, p. 57), se deu em função da “rejeição dos conteúdos e métodos alienantes da “educação rural” por parte dos movimentos sociais do campo e de instituições (igreja, universidades, ONG, etc.) que os apoiavam”. Nessa perspectiva existiu uma necessidade de se ampliar as experiências sociais e regionais de cada aluno da educação rural, possibilitando maior reflexão do que já ofertada pelo apoio desses movimentos na relação entre sujeito e mundo.

Os autores acrescentam que estes ditos movimentos sociais após se organizarem, “começaram a reivindicar alguns direitos, por meio dos quais pudessem contribuir para a adaptação da educação às características desta população, propondo **moldar** (grifo nosso) a educação ao mundo do trabalho do campo e ao modo de vida das famílias” (SANT ANA E SANT'ANA, 2012, p. 57). Para eles a característica que maca a educação do campo foi a constante busca de atender a população, mesmo com ausências de documentos legais mais específicos e representantes políticos (não partidários) organizados, a partir da singularidade do povo sem deixar de inserir outras realidades, o que não estava sendo possível apenas com o apoio desses movimentos sociais, por exemplo.

Em concordância com Sant Ana e Sant'Ana (2012), Machado (2017) discute a compreensão da educação rural como não sendo a continuidade da educação do campo, por exemplo.

Para o autor a educação rural estava pautada respectivamente no desenvolvimento da leitura e escrita, diferentemente da educação do campo, cujo conceito está sendo criado da relação estabelecida e confrontada entre as leis, os movimentos sociais e a própria história que tem sido criada nessa modalidade com o passar dos anos. No entanto, a educação do campo já se impõe a partir da defesa dos direitos dos estudantes do campo, dando a possibilidade de refletir os conteúdos

e práticas pedagógicas gerais da educação do país sem perder sua singularidade, ou seja, não se trata de uma educação rural, mas de uma educação que acontece no meio rural.

Outro fato a se refletir com base em Machado (2017) e em Bavaresco e Rauber (2014), é que a educação do campo passa a ser reconhecida a partir de 1980, quando a discussão sobre o homem, o trabalho, o mundo e as escolas tomaram força no país, sendo integrada como lei somente na década de 90 quando inserida na LDB de 9394/96.

Os documentos que regulamentam a educação do campo e suas especificidades até o momento, bem como as teses e os artigos pesquisados serviram de base teórica para a construção desse estudo, foram eles: Panorama da educação do campo disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP⁴), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), MEC (2012) - Parecer 03/2008, Bavaresco e Rauber (2014), Plano Municipal de Educação (PME⁵) de Murici-AL, Silva (2009), Piorino (2012), Santos e Ramos Filho (2017), LDB 9394/96, Lei Nº 513/2015, Masetto (2003), Behrens (2000), Moran (2000), Machado (2017), Santa Ana e Sant'Ana (2012) e Charot (2013).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na pesquisa intitulada Panorama da Educação do Campo, do ano de 2007, demonstra minimamente que esses dados podem não ser equivalentes à situação atual da educação do campo do Brasil, mesmo assim já eram perceptíveis algumas diferenças ao que se referem aos recursos.

Para o INEP (Brasília: INEP/MEC 2007, p. 29), “as escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infra-estrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas. Em termos dos recursos disponíveis, a situação das escolas da área rural ainda é bastante precária”. Compreender a organização da educação do campo é visualizar como ocorre, quais as características e ao mesmo verificar as outras realidades e modalidades da própria educação básica.

⁴ Pode ser encontrado em Brasília: INEP/MEC.

⁵ O Plano Municipal de Educação de Murici – AL, teve início em 2014 e somente em 2015 foi concluído e publicado, esse plano tem validade de 10 anos, assim está válido de 2015 – 2025. Disponível em: http://www.murici.al.gov.br/arquivos_clientes/11036/midia/80840.pdf.

Conforme dados do INEP (Brasília: INEP/MEC 2007), o aumento do incentivo dos programas do transporte escolar apoiados pelos municípios gerou uma diminuição de matrículas de 1ª a 4ª série⁶ na Zona Rural, fato que sugeriu uma transferência do atendimento desses alunos para as zonas urbanas, o que causou ampliação e reorganização da rede escolar.

Esses fatores representam de maneira sintética que nas políticas educacionais até 2007, o funcionamento da zona rural dependia diretamente da zona urbana, ou seja, funcionavam como extensão acerca das propostas de estruturas das organizações escolares. Contudo, a partir das discussões apresentadas nas DCN da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica (2013), rompe-se com a nomenclatura de educação da zona rural e migra-se para a Educação do Campo. Além disso apresentam maior valorização e independência para as organizações do funcionamento entre as escolas urbanas e do campo, por exemplo.

Bavaresco e Rauber (2014, p. 86), explicam que, “a educação no campo surgiu realmente em determinado momento da história do Brasil, em que se necessitavam de escolas para ensinar as crianças e suprir às necessidades básicas de educação da própria sociedade”. Esses autores apresentam a seguinte linha do tempo para descrever o histórico de mudanças da educação e do cenário nacional como um todo:

Quadro 4: Histórico da Educação do Campo e o cenário nacional do Brasil:

| Ano | Fatos Históricos |
|-------------|--|
| 1940 / 1950 | Os altos índices de analfabetismo assombravam o Brasil nas décadas de 1940 e 1950 (p. 87) |
| 1960 | Uma década mais tarde, nos anos 1960, alguns fatos agravaram ainda mais a educação do campo no país. Destacando, nesse período, a saída do homem do campo para a cidade em busca de novas oportunidades para melhorar suas condições de vida e trabalho (p. 87) |
| | Nos anos 1980, o meio rural enfrentou um grave problema de fechamento de muitas escolas do campo pela diminuição do número de alunos nas comunidades , consequência do |

⁶ Essa nomenclatura representa o momento antes da mudança da nomenclatura do ensino fundamental, A **Lei** 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da **Lei** no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de **9 (nove) anos** para o **ensino fundamental**, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) **anos** de idade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/313-programas-e-aco-es-1921564125/ensino-fundamental-de-nove-anos-515321662/12378-ensino-fundamental-de-nove-anos-legislacao>

| | |
|-------------|---|
| 1980 | significativo abandono das áreas rurais por muitas famílias que buscaram uma nova vida nas cidades nas décadas de 1960 e 1970 (p. 87) |
| 1990 | No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, grandes mobilizações da população rural marcaram a educação do campo . Mediante muita luta, a educação do campo ficou reconhecida em leis que regulamentam a educação no Brasil, como na Constituição de 1988 e na LDB n. 9.394/96, aprovada em dezembro de 1996 (p. 88) |
| Dias atuais | A partir do século XXI, apesar dos avanços, ainda há muito para realizar, pois em muitos casos, a educação do campo ainda fica em segundo plano. Além do mais, os direitos estabelecidos por leis não garantiram de fato, para crianças e jovens, os direitos ao acesso e à permanência em uma educação de qualidade. As escolas do campo ainda sofrem com a falta de políticas públicas que atendam realmente às suas necessidades (p.88) |

Fonte: Bavaresco e Rauber (2014)

Constatar que os movimentos sociais foram e são até os dias atuais responsáveis pelas mudanças ocorridas na educação rural é a interpretação inicial acerca do quadro 04.

Ao mesmo, identifica-se que a educação rural pode ser considerada recente no Brasil, conforme descrito nas DCN (2013, p. 268), uma vez que a partir de Bavaresco e Rauber (2014), as discussões e registros acontece de maneira percentual no mapa do analfabetismo (INEP) com maior ênfase há 7 décadas, quando foi possível mensurar e apresentar os altos índices de analfabetismo do país abrangendo a maior parte da população conforme apontado pelo INEP (Imagem 2).

Imagem 2 – Analfabetismo da faixa de 15 anos ou mais no Brasil

| Ano | População de 15 anos ou mais | | |
|------|------------------------------|---------------------------|-----------------------|
| | Total ⁽¹⁾ | Analfabeta ⁽¹⁾ | Taxa de Analfabetismo |
| 1900 | 9.728 | 6.348 | 65,3 |
| 1920 | 17.564 | 11.409 | 65,0 |
| 1940 | 23.648 | 13.269 | 56,1 |
| 1950 | 30.188 | 15.272 | 50,6 |
| 1960 | 40.233 | 15.964 | 39,7 |
| 1970 | 53.633 | 18.100 | 33,7 |
| 1980 | 74.600 | 19.356 | 25,9 |
| 1991 | 94.891 | 18.682 | 19,7 |
| 2000 | 119.533 | 16.295 | 13,6 |

Fonte: INEP – Mapa do Analfabetismo do Brasil

A década de 60, de acordo com o quadro 4 de Bavaresco e Rauber (2014), passa a representar um dos principais períodos de migração da saída do trabalhador do campo para a cidade em busca de novas oportunidades de vida, de estudo, saúde e de salários. Já em 80, as cidades passam a ficar mais lotadas, o campo de trabalho não consegue atender completamente a migração e a zona rural começa a ter mudança quanto a diminuição do número de escolas, de alunos.

Apesar da educação, como defendido por Bavaresco e Rauber (2014), que acontecia no campo ser uma oportunidade dos filhos dos trabalhadores aprenderem a ler e escrever, como também servir de espaço para acolher as crianças para que não ficassem sozinhas devido a rotina de trabalho da família, somente em 1990, a educação do campo foi efetivamente reconhecida pela LDB 9394/96. Depois desse período, até os dias atuais, a discussão sobre a educação do campo passou a existir de maneira mais organizada, mesmo na ausência de políticas públicas que atendam às necessidades dessa modalidade de ensino.

Realizando pesquisa acerca das legislações pensadas para a educação do campo após a discussão proposta pelos autores, Bavaresco e Rauber (2014), destaca-se que não se encontrou alteração legal nas DCN (2013), na própria LDB n. 9.394/96, ou na base do INEP, validando assim que o exposto pelos autores supracitados representa uma situação ainda atual no país. Contudo, diferente do INEP, é possível encontrar nas DCN (2013), aspectos e direcionamentos que visam contemplar a singularidade da educação do campo. As DCN (2013, p. 288) da Educação Básica apontam que,

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Essa extensão da escola urbana para o campo pode evidenciar várias situações, como exemplo, a reprodução de práticas sem necessariamente corresponder a real necessidade da comunidade escolar como um todo, como é defendido na DCN (2013). Deve-se salientar que o Campo proporciona uma riqueza de detalhes, como as características da linguagem da população, as estruturas das escolas, a interação e a frequência dos alunos, vivências e relações socioeconômicas.

No meio urbano é comum encontrar pesquisas que seguem discussões acerca das TIC e mais especificamente por meio do incentivo do uso dos recursos tecnológicos e laboratórios escolares partindo do e-Proinfo⁷ enquanto formação e recursos. A dissertação de Silva (2009), traz uma reflexão sobre a repercussão do projeto UCA em escola estadual de Tocantins. Nela são descritas experiências vivenciadas na cidade, considerada ponto central da cidade.

A pesquisa supracitada deu ênfase ao trabalho com os coordenadores e ainda alunos, considerados, agentes das vivências advindas do projeto. A pesquisa de Silva (2009), chega à conclusão que o UCA traz significativas estratégias didáticas e melhora situações problemas da escola como evasão, reprovação e a própria aprovação, ressaltando, não obstante, que se trata de um retrato de vivências da cidade. Acrescenta-se que o projeto UCA tem como base de recurso tecnológico o laptop, com a necessidade de discutir à luz de outras experiências exitosas, como a maior interação do aluno, aumento das reuniões de planejamento dos professores e ainda maior envolvimento nas aulas. Essas experiências reportam-se ao recorte histórico da pesquisa feita pelo autor.

Diante dos dados de Silva (2009), dá-se destaque à ação pedagógica exercida pelo desenvolvimento do papel do professor quando demonstra-se um aumento do planejamento e envolvimento com as aulas, por exemplo.

Ao mesmo tempo, a tese de Piorino (2012), leva a uma percepção de (re)construção da ação pedagógica a partir da formação com os docentes, ou seja, uma condição de ressignificação dos processos. Nesse contexto, o papel do gestor é compreendido como fundamental para implementação, monitoramento, motivação e deliberações necessárias. No que se refere ao desempenho dos professores, frente ao uso dos recursos, evidencia-se um nível de compreensão e uso maior que o da fase inicial da pesquisa, conseguindo assim, avaliar uma evolução a partir das atividades do projeto.

⁷ O ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/138-e-proinfo>

A exploração da pesquisa de Piorino (2012), se dá devido ao comparativo de utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, sejam laptops, computadores do laboratório de informática, dispositivos móveis, sejam outros recursos trazidos para dentro da rotina escolar. Nessa perspectiva, o autor analisa que se fazem necessários os incentivos nos processos de formação docente e continuada, integrando as TIC como mais um recurso didático para ação pedagógica. As contribuições da autora podem ser consideradas para o processo de estudo acerca do papel do professor a partir de sua ação pedagógica apoiado pelas TIC em meio a educação do campo, por exemplo.

As experiências trazidas por Silva (2009) e Piorino (2012) são oriundas de vivência realizada na cidade, por outro lado, Cruz e Marinho (2012), trazem a experiência pautada na prática dos professores utilizando a internet dentro da escola por meio do Projeto UCA na Zona Rural de Minas Gerais. Os autores apontam que a falta de paciência e a baixa de velocidade da internet foram as principais causas apresentadas pelos professores com a finalidade de justifica o desestímulo para o acesso à internet dentro da escola.

Os professores dessa escola, segundo Cruz e Marinho (2012), estão baseados numa visão tradicional da relação professor e aluno na escola. Afirmam ainda que os professores com menos de 30 anos tinham habilidades para a realização das atividades propostas na pesquisa para o uso das TIC a partir do projeto UCA, o que não acontecia com os professores acima dessa faixa-etária. Os autores descrevem que mesmo diante desse referencial, os professores fazem uso corriqueiro das TIC para sua vida pessoal, o que pôde ser explorado como possibilidade de trabalho na intervenção do Projeto UCA, por exemplo.

2.1 A Educação do Campo de Murici - AL e suas principais características

Partindo de todo histórico da educação na zona rural que se tornou educação do campo, por respeitar a singularidade do lugar e os saberes científicos, mas que ainda atua como extensão da zona urbana, como dito por Bavaresco e Rauber (2014) e a DCN (2013), Santos e Ramos Filho (2017), apontam que a educação do campo trazendo para a realidade de Alagoas, toma uma proporção de maneira inicial no período de 1998 a 2008. Sua “implantação” foi sistematizada a partir das parcerias com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/AL).

Além disso, Santos e Ramos Filho (2017), descrevem como parceiros no trabalho de discussão acerca da educação do campo, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa (FUNDEPES), a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEE/AL) e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba. Ao fazer essa relação, percebe-se que a educação do campo em Alagoas tem cerca de 20 anos de história. Já Murici inicia registro desse atendimento escolar desde o ano de 2000, ou seja, 19 anos, desde quando iniciou apresentação de registro de população rural que pode ser visto na tabela 01, a seguir na página 08.

Para se realizar um parâmetro adequado, fez-se necessário realizar um estudo voltado à realidade do Município de Murici⁸ em Alagoas, a fim de identificar em seu cenário uma ideia do campo educacional do município e se esse, por sua vez, estaria de acordo com as legislações educacionais e mais especificamente à educação do campo. Assim, inicia-se a verificação da população jovem de Murici, estando representados entre as idades de 6 aos 14 anos, que é a responsabilidade do município quanto a sua formação escolar.

Tabela 1 – População de 6 a 14 anos

| População (1) Localização Faixa Etária | Ano | 6 a 14 anos |
|--|---------|-------------|
| Urbana | 2000 | 3.835 |
| | 2007 | 4.423 |
| | 2010 | 4.422 |
| Rural | 2000 | 1.678 |
| | 2007 | 1.199 |
| | 2010 | 1.112 |
| Total | 2000 | 5.513 |
| | 2007 | 5.622 |
| | 2010 | 5.534 |
| | IDI (4) | |
| | | 0,44 |

Fonte: Dados da pesquisa do PME Murici (2015, p. 32)

Para melhor compreender a população jovem de Murici, identifica-se que acontece uma restrição ou desatualização dos dados uma vez que o município só

⁸ Os dados referenciados são de inteira responsabilidade município e estão presentes por meio do site da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação como dados públicos.

disponibiliza informações de 2000 à 2010. Num segundo momento identifica-se que os dados supracitados não estão atualizados no sentido de estarem com um intervalo mínimo de 02 anos, do tempo hoje pesquisado. Assim, tem-se apenas um referencial estimativo da quantidade de crianças e adolescentes do município. A zona rural representa em 2010 cerca de 25% dos alunos da zona urbana, quantitativo expressivo para o serviço escolar, por exemplo. Além do número de crianças e adolescentes, é necessário reconhecer o número de matrículas para fazer-se menção das proporções atendidas.

Identifica-se que, apesar do demonstrado na tabela 27 que trata da população dos seis aos catorze anos, na qual se pode identificar que no ano de 2010, Murici detinha uma população de 5.534 pessoas com idade entre seis e catorze anos. Observa-se, portando, que a matrícula no ensino fundamental, como expõe a Tabela 02, encontra-se um total de 6.196 alunos, o que corresponde à uma matrícula superior do município como um todo àquela população, evidenciando uma diferenciação total de 662 alunos.

Tabela 2 - Número de Matrículas do Ensino Fundamental

| Etapa e Modalidade de Ensino Anos | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Anos Iniciais | 3.649 | 3.470 | 3.522 | 3.381 |
| Anos Finais | 2.547 | 2.440 | 2.672 | 2.588 |

Fonte: Dados da Pesquisa do PME Murici, (2015, p. 33)

Não obstante, os registros anteriores dentro do documento do PME de Murici-AL tendem à revisão das ações pedagógicas do município. Percebe-se a ausência de apontamento dos dados da educação do campo como complementares às discussões. Não aparecem discriminados o que é percentual da educação ainda descrita com o rural em relação a educação urbana, bem como no descritivo das tabelas o que se expõe nominalmente apenas como parâmetro entre as escolas da educação urbana, servindo como um norte geral da educação do município. E nesse caso, de maneira limitada ou negligenciada da própria educação do campo.

Com base nas verificações legais (O panorama da educação do campo do INEP, LDB n.9394/96 e a própria base do MEC), tem-se visto usualmente o termo Educação Rural, contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) apresentam essa diferenciação a partir de seu nível de alcance. As DCN compreendem a

educação do campo desde as florestas, pecuária, minas e agricultura às regiões de pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Formulando assim, um alcance de um perímetro não urbano com suas próprias relações de cunho humano e social.

Compreender o universo do campo não se deve, pois, ter uma visão inocente sobre um contexto de paz e felicidade como visto nas discussões literárias, mas como um multiverso de lutas sociais e políticas retomando sempre a ideia de posses das terras do país como um todo.

A educação do campo ainda se apresenta em parâmetros comparativos com uma alta fragilidade, tendo maior destaque para quebrar essa visão nos movimentos sociais como descrito nas DCN (2013, p. 267):

Alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. [...] Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção. Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

Segundo as DCN (2013), percebe-se a fragilidade como sendo algo próprio da situação urbana. Destaca-se que cada vez mais a área urbana venha suprimir a educação do campo como se tem até os dias atuais. A outra fragilidade enunciada se dá pelo próprio processo político, quando coloca o campo como reflexo e adaptações da educação urbana. Em contrapartida, percebe-se a partir de Bavaresco e Rauber (2014), que nos movimentos sociais a necessidade de se refletir e/ou discutir acerca do assunto em seu determinado espaço, ou seja, sem ser reflexo direto do espaço urbano.

Em linhas gerais, percebe-se que a educação no campo ainda é entendida como processo social excluído, como descrito de maneira geral no próprio documento das DCN (2013), de modo que não foi enunciada nos primeiros registros legais que discutiam a educação no Brasil, como exemplo, na Primeira Constituição e Carta Magna.

A luz da discussão de Bavaresco e Rauber (2014), que os municípios buscam maior ênfase na educação do campo nas primeiras décadas do século XX, quando surgiu a ideia de conter o movimento migratório e aumentar a produtividade da educação do campo. Deste modo, as DCN (2013), descreve ainda a necessidade de

haver diferenciação entre o currículo, o calendário escolar e os aspectos rurais com foco nas características regionais, como vivenciado em Alagoas, nesse caso em Murici.

Assim, prima-se pela oferta da Educação do Campo à luz da educação urbana e de suas respectivas características a serem adaptadas para atender às demandas existentes ou evidenciadas no processo. Sobre isso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9394/96), estabelece no seu artigo 28 que na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente.

Além disso, a LDB n. 9394/96 prevê que:

- I- Os conteúdos curriculares e metodologias sejam apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Haja organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às condições climáticas;
- III- Assim como, haja também a adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Visando, assim, garantir os direitos supracitados, o PME de Murici possibilitou uma oportunidade de discussão em caráter público para fazer cumprir e ao mesmo rever novos parâmetros e metas a serem seguidos. Esse documento se tornou lei municipal e está válido para o período de 2015 a 2025, de maneira a buscar garantir a educação básica para todos. Em concordância com o que está disposto na LDB 9394/96, o PME de Murici que se torna, a partir de sua divulgação, Lei nº 513 de 23 de junho de 2015 (p. 57), ratifica que

Para o estabelecimento de uma Educação do Campo e no Campo, é preciso garantir que todas as pessoas que vivem no meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade social, em todos os níveis e modalidades, apoiada num processo de formação humana e construída a partir de referências culturais, históricas e sociais voltadas aos interesses da vida no campo, e, ao mesmo tempo, articulada a um Projeto Nacional de Educação. Para tanto, devem estar garantidos o tipo de escola, a proposta educativa e o vínculo dessa educação com estratégias de desenvolvimento humano e social no campo.

Além da confirmação dos processos do repensar a estrutura, e nesse sentido, as características da educação no campo de Murici, está descrito no PME de Murici a intencionalidade de se construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado à Educação do Campo de maneira a garantir suas necessidades, cultura, temporalidade e acessibilidade.

É fato que os documentos legais por si só não garantem a efetividade das ações pensadas, mas ao mesmo tempo se abre a discussão de maneira a direcionar olhares e, nesse caso, ações de cada município para que possam constituir de maneira específica seu currículo, seu calendário e, sobretudo, sua própria rotina e estruturação escolar necessária.

Defende-se ainda, em acordo com a DCN (2013), e mais especificamente discutido por Bavaresco e Rauber (2014), que a educação do campo deva se referenciar de maneira paralela à urbana e não mais como reflexo, desde que esse reflexo seja entendido ou utilizado como forma de subcategorizar, ou mesmo não valorizar as ações e necessidades da educação do campo. Santos, Miranda e Santos (2006, p. 3), trazem a reflexão um sentimento similar ao supracitado, a partir da seguinte afirmação, tem-se “na cidade como espaço de civilização onde a política, a cultura, a socialização aos avanços e as descobertas acontecem, logo o campo fica sendo o espaço de atraso, de pouca cultura, de pouca socialização”, e assim, afirmam que o Campo ainda é visto como um espaço atrasado e marginalizado, sempre seguindo a cidade como único modelo para o direito à educação.

Percebe-se que os autores como Bavaresco e Rauber (2014), Miranda e Santos (2006), Santos e Ramos Filho (2017), a LDB 9394/96 e a Lei Nº 513 de 23 de Junho de 2015, as DCN (2013), e o Panorama da Educação do Campo – Inep, no decorrer de suas produções, apresentam-se distintos e ao mesmo tempo complementares informações acerca da organização e estruturação curricular, tendo base nesse estudo na Educação do Campo.

2.2 A formação continuada para o docente da Educação do Campo

Inicialmente defende-se nos documentos legais educacionais, como a LDB 9394/96, que formação continuada deva ser premissa básica para o processo do repensar e/ou ressignificar a educação ou as ações pedagógicas do processo de formação, sobretudo, na educação básica.

Após a realização da discussão com base em Bavaresco e Rauber (2014), compreende-se a educação básica para além dos muros urbanos, ou seja, entende-se a educação do campo como espaço de reflexão, concordando inclusive com as características dessa modalidade de ensino e com suas peculiaridades como um todo que são apontadas nas DCN (2013), desde a estrutura curricular ao calendário letivo, como apresentado no tópico anterior.

ensino fundamental, ciclos inicial e final, distribuídas nas nove escolas e duas nucleadas, totalizado onze escolas na educação do campo, conforme o registro de escolas disponíveis em 2016, na Secretaria da Educação.

Em outro momento do texto do PME, encontra-se outro incentivo a formação continuada voltado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando é apontado,

4.4. Garantir a participação e formação continuada para todos os professores, ensino regular e professores do atendimento educacional especializado (AEE), habilitando-os para conhecimento específico em: Língua brasileira de sinais (LIBRAS); conhecimento de atividade de vida diária (AVD); código Braille; orientação e mobilidade; comunicação alternativa e aumentativa, instituindo parceiras com rede pública estadual, através de centros de Educação Especial (CEE), apoio pedagógico (AP) e apoio aos surdos (CAS), (PME 2015-20, p. 67.)

Identifica-se que, em contraponto ao campo, não se descrevem vagas voltadas ao atendimento dos docentes da educação do campo com interesse em integralizar e aperfeiçoar suas ações, mas somente à educação infantil e ao AEE, nesse sentido, o atendimento aos alunos e alunas que carecem do AEE. Como o atendimento ao AEE não é ofertado nas escolas da educação do campo do município de Murici-AL, crianças e suas famílias são forçadas à se deslocarem até a cidade.

Ao mesmo tempo em que se percebe o foco de formação voltado à educação infantil e educação especial, visualiza-se o cuidado do município na tentativa de assegurar que, em sua estratégia 5.4, da meta cinco, vise-se alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental: a “**formação continuada** (grifo nosso) para os professores alfabetizadores, buscando promover práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a melhoria do processo de alfabetização e, conseqüentemente, do fluxo escolar” (Lei Nº 513 de 23 de Junho de 2015 – PME, p. 67).

Na expectativa de se trabalhar a formação docente com maior afinco no município de Murici, conta-se com as discussões, fazendo assim a validação do previsto Lei Nº 513 de 23 de junho de 2015 – PME de Murici, quando se propõe discutir dentro da formação docente continuada com apoio das TIC.

2.3 As TIC na prática escolar na Educação do Campo

Neste item serão discutidos os documentos legais sobre o uso das TIC e a própria prática escola na educação do campo. No sentido de compreender como o

movimento recente, e entendido como ato público da educação dos municípios, apresenta para a educação do campo de Murici suas novidades. Tratar do uso das TIC somados a um processo de formação continuada, ou mesmo do exercício da ação docente tem sido comum de acordo com Kenski (2007).

Entende-se que a formação docente continuada e a implementação do uso das TIC serão efetivadas na educação do campo do município de Murici, a partir do estudo realizado na Lei nº 513 de 23 de junho de 2015. Verifica-se que a Meta n. 7, tenta assegurar a “qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”. (PME 2015-2016, p. 68). Fazendo cumprir essa meta, entende-se que será possível alcançar a melhoria do fluxo escolar, além do estímulo à toda comunidade escolar tendo como consequência o aumento das médias.

E assim, o trabalho com as TIC se destaca na estratégia n. 7.10 da Lei Nº 513 de 23 de junho de 2015 (p. 70), que visa “promover e estimular a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação, provendo formação continuada neste campo, a todos os professores, por meio de ações da Secretaria Municipal de Educação”. Os trechos acima apresentam as formações dentro de um universo diferenciado, e nesse caso, das formações continuadas voltadas às TIC.

Entendendo que a formação passa a ser estimulada entre os professores e mais especificamente a formação continuada por meio de pós-graduação, traz-se a meta n. 13, que por sua vez, apresenta a necessidade de

[...] formar em nível de pós-graduação 80% dos professores da educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Esse ponto é bem organizado a partir da estratégia 13.3 que demonstra ações como [...] criar e garantir a formação Continuada para todos os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, bimestralmente, em todas as áreas do conhecimento, etapas e modalidades da Educação Básica. (Lei Nº 513 de 23 de Junho de 2015, p. 73)

Ainda inserido à meta n.13, inclui-se a estratégia n.13.2 que visa “reduzir a jornada de trabalho dos profissionais da educação com baixo desempenho, em 1/3 (um terço), garantindo assim, a estes profissionais, cursos de aperfeiçoamento e formação continuada dentro de sua área de trabalho e atuação”. Esses fatores oferecem o ajuste de carga horária para que possa ser vivenciada sem prejuízos de formação, que pode estar acontecendo ou não o que depende da organização e gestão de cada município.

Diante das verificações dos documentos, pode-se observar o plano de ação do Município para o desenvolvimento das ações pedagógicas da equipe técnica da SEMED de Murici – AL.

Em meio à verificação de acesso aos dados do município, observa-se que o planejamento das ações ainda pode estar em processo de execução, sendo justificado pela equipe da SEMED, como resultado do processo de alteração da secretária de educação e mudança dos membros da equipe técnica.

Ao mesmo tempo em que se percebem diversas ações estruturadas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos educacionais como um todo, observa-se ainda a ausência das atividades voltadas ao uso das TIC. Em contrapartida, mesmo não estando presente como ação institucionalizada, a ação se efetivou com seu percurso inicial, estando ainda assim sem um fim efetivo devido à interrupção da ação em virtude da mudança da equipe técnica da secretaria no período das mudanças de prefeito.

Em meio aos documentos analisados, como a Lei nº 513 de 23 de junho de 2015 – PME, os dados históricos do município e os informativos disponibilizados pela secretaria de educação de Murici – AL, obteve-se acesso ao calendário da formação continuada, inserindo de maneira direcionada ao uso das TIC que surgiu a partir da procura dos professores para a utilização dos *laptops* que o município foi contemplado. Para melhor visualização segue a tabela 3:

Tabela 3 – Calendário da Formação Continuada

| DATA | HORÁRIO | PERÍODO DE INSCRIÇÃO | FORMAÇÃO | PÚBLICO ALVO | LOCAL |
|---------------|---------|----------------------|---|--------------------------|--------------------|
| 29/02 | 8h | 15 A 19 DE FEVEREIRO | Habilidades básicas para utilização do computador | Docentes e coordenadores | Auditório da SEMED |
| | 8h | | Parte I: utilizando o Word para o planejamento de aulas e atividades | Docentes e coordenadores | Auditório da SEMED |
| | 8h | | Parte II: utilizando o Word para o planejamento de aulas e atividades | Docentes e coordenadores | Auditório da SEMED |
| 24/03 / 04/04 | 8h | 14 a 18 DE MARÇO | Utilizando a internet para elaborar atividades | Docentes e coordenadores | Auditório da SEMED |
| | 8h | | O uso de imagens para construção de saberes | Docentes e coordenadores | Auditório da SEMED |
| | 8h | | Vídeos e suas possibilidades para a sala de aula | Docentes e coordenadores | Auditório da SEMED |

| | | | | | |
|-------|----|---------------------|--|--------------------------|--------------------|
| 28/04 | 8h | 18 A 22 DE ABRIL | Criando estratégias de atividades pela web | Docentes e coordenadores | Auditório da SEMED |
| | 8h | | Como construir documentário com as crianças para desenvolver estratégias didáticas | Docentes e coordenadores | Auditório da SEMED |

Fonte: Dados da Pesquisa 2017.

Segundo a equipe técnica e os professores, as ações foram desenvolvidas no auditório da SEMED de Murici – AL, e em uma das vezes no laboratório da Escola Municipal Lamenha Filho, em virtude da queda de internet do SEMED. Ao mesmo tempo em que se percebe ausência das ações voltadas à formação continuada e no mesmo sentido relacionar às TIC, identifica-se que a motivadora chegada dos *laptops* no ano de 2015 alterou a realidade, trazendo novas possibilidades de uso. Surge então a necessidade de uma formação docente continuada para os professores da educação do campo que foram contempladas na tabela 3.

Quanto ao processo de formação continuada para a utilização das TIC, viu-se nesse movimento de chegada dos *laptops* a possibilidade de se ampliar as discussões da formação docente continuada dos professores da educação do campo apoiados pelas TIC a partir de uma metodologia pautada na ação pedagógica. Masetto (2003), aponta a ação pedagógica como sendo a atitude, o comportamento do professor e assumir uma posição de facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem. Compreende-se ainda que a aprendizagem represente o elo entre o aprendiz e sua aprendizagem, Masetto (2003, p. 145) descreve essa relação, “como uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos”, e nesse caso o professor é quem traça a ação pedagógica pensando os conceitos e objetivos básicos que se desejam alcançar no percurso da aprendizagem.

Já quanto à colaboração e ao mesmo do uso das TIC, Behrens (2000) corrobora as ideias de Masetto (2003), quando afirma que, “os professores e os alunos podem utilizar as TIC para estimular o acesso à informação e à pesquisa individual e coletiva, favorecendo processos para aumentar a interação entre eles”. O papel do professor é mais uma vez imprescindível para facilitar e mediar a interação, que uma vez estimulada de maneira pode gerar nova aprendizagem.

De maneira concordante à Masetto (2003), Moran (2000), apresenta a prática por meio da interação como o primeiro passo para utilização cotidiana do uso das TIC no ambiente escolar.

Partindo dessa compreensão de que o uso da TIC apresentada por Moran (2000), como uma necessidade de fazer parte do cotidiano do professor e do aluno, Charlot (2013, p. 145) pode confirmar essa ação quando defende que “ninguém aprende sem desenvolver uma atividade intelectual, e que, [...]quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma”. Pode-se considerar como atividade intelectual a participação dos professores nos cursos de formação continuada ou mesmo sua própria prática escolar desenvolvida em sala de aula apoiada as TIC, por exemplo.

Como síntese deste capítulo, pode-se apresentar o conceito, as características e alguns aspectos do marco histórico, migrando do conceito de educação da zona rural para educação do campo. Uma vez compreendido esse percurso ao que se refere ao entendimento do país, deu-se sequência com a história da educação do campo para o estado e mais especificamente para o município de Murici. Apresentar as leis e documentos que constituem esta modalidade de ensino foi parte integrante para alcançar a compreensão sobre a prática escolar apoiada nas TIC.

No tópico seguinte será discutido todo o percurso metodológico no sentido de demonstrar as etapas de pesquisa e o cruzamento entre a teoria e os dados da pesquisa, no sentido de apresentar um cenário que contribui para uma nova visão da atual situação da educação do campo no município de Murici – AL.

3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente capítulo apresenta a relação entre as teorias expostas e a triangulação dos dados, bem como validação ou não da hipótese elaborada acerca da temática.

O município de Murici - AL tem passado por muitas reestruturações no campo educacional, identificadas nos documentos do PME que foram publicados em 2016, e com isso se percebem novos direcionamentos. Essa pesquisa teve como sujeitos 07 professores da rede municipal, vinculados à educação do campo; e procurou responder a seguinte questão: quais os resultados da formação continuada dos professores da educação do campo utilizando as TIC?

A hipótese elaborada, na busca de elucidar essa questão, indica que os professores que participam de formação continuada refletem e reestruturam a sua ação pedagógica e a utilização das TIC.

3.1 O Campo da Pesquisa

O ensino fundamental dos anos iniciais é mais um espaço propício para se desenvolver atividades com ação pedagógica como previsto nas DCN (2013), sobretudo, com a utilização das TIC. Compreender a ação pedagógica a partir da formação continuada apoiada pelo uso TIC, é verificar a ação do professor enquanto planejamento, facilitação e interação. Castells (2005, p.150) afirma que é a partir “das tecnologias e da internet na [...] natureza fundamental das organizações”, que se obtém resultados diferenciados. Assim, a escola é um espaço de mudanças, que atua, por meio dos professores e de suas próprias funções sociais, como agente transformador do sujeito, da sociedade, do mundo.

Pensando no ensino fundamental, buscou-se em Murici – AL, na secretaria de educação, o espaço para realização desta pesquisa com a intenção de apresentar às ações do município ao que se refere a formação continuada apoiada pelo uso das TIC com a educação do campo, e que foi o *lócus* dessa pesquisa.

O município de Murici foi um espaço privilegiado, se analisado a partir do ano de 2015, e ao mesmo tempo se comparado com os outros, seja por sua organização e história, por ser um dos municípios mais antigos do estado, ou ainda, por ser a terra

natal do atual governador do estado. Assim, para melhor conhecimento do espaço pesquisado, destaca-se sua história:

Quadro 5 – Descritivo histórico⁹ da Cidade de Murici – AL:

O monge Frei Domingos é considerado o fundador de Murici. Foi ele, que, segundo a lenda, plantou um "muricizeiro bravo" por volta de 1810. À sombra da árvore, paravam os viajantes para descansar e vender produtos. Antes de tornar-se cidade, o povoado de Murici pertenceu à antiga Vila dos Macacos, Imperatriz, Santa Maria Madalena e União dos Palmares.

Os moradores da antiga Imperatriz eram conhecidos como "macaquitos da Imperatriz". Foram eles que construíram uma capela para Nossa Senhora da Conceição e casas, chamadas de "testa de bode" e destinadas à compra de algodão em rama, uma das primeiras culturas da região.

Em 1829, dois frades, Cassiano e João, reconstruíram a capela de Murici e mudaram a padroeira para Nossa Senhora das Graças. O primeiro grêmio político teve como fundador o padre Joaquim Lopes, um português que foi morar em Murici porque era perseguido como traidor do movimento mata-marinheiro.

De 1855 a 1860 o povoado teve momentos de muita tensão política. Primeiro, por causa da luta entre os partidos liberal e conservador. Depois, em razão da política do Barão de Jaraguá que pretendia derrubar a Junta Governativa, composta pelo capitão Bruno Ferreira, Vasco Marinho, Gama de Melo, Vieira Peixoto, cônego Calheiros e representantes das famílias Holanda e Cansanção.

Em 1892, através da Lei 15, foi transformada em cidade. Murici conta com atrativos inéditos: a maior área contínua de Mata Atlântica do Nordeste (com cavernas, cachoeiras, fauna variada e trechos ainda virgens) e o Pico da Serra do Alto do Cruzeiro. As festividades: da padroeira (2 de fevereiro), do Padre Cícero (20 a 29 de março), Emancipação Política (16 de maio) e Murici Fest (setembro). Localização: Localiza-se na Microrregião Mata Alagoana, sendo seus limites: Branquinha, Capela, Atalaia, Rio Largo, Messias, Flexeiras e Joaquim Gomes. Gentílico: muriciense

⁹ Disponível em: <http://www.murici.al.gov.br/historia>

Formação Administrativa

Distrito criado com a denominação de Muricí, pela lei provincial nº 382, de 27-07-1861. Elevado à categoria de vila com a denominação de Muricí, pela lei provincial nº 626, de 16-03-1872, desmembrado de Imperatriz (mais tarde União). Sede na antiga povoação de Muricí. Constituído do distrito sede. Instalado em 03-06-1872.

Elevado à condição de cidade com a denominação de Muricí, pela lei estadual nº 15, de 16-05-1892. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão administrativa referente ao ano de 1933.

Em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937, o município aparece constituído de 2 distritos: Murici e Branquinha. Pela lei estadual nº 2435, de 30-11-1938, é criado o distrito de Floriano e anexado ao município de Murici. No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o município é constituído de 3 distritos: Murici, Branquinha e Floriano. Pelo decreto-lei estadual nº 2909, de 30-12-1943, o distrito de Floriano passou a denominar-se Messias. Em divisão territorial datada de 1-VII-1950, o município é constituído de 3 distritos: Murici, Branquinha e Messias Floriano.

Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1-VI-1955. Pela lei estadual nº 2216, de 28-04-1960, o distrito de Messias deixa de pertencer ao município de Murici para ser anexado ao município de Flexeira.

Em divisão territorial datada de 1-VII-1960, o município é constituído de 2 distritos: Muricí e Branquinha.

Pela lei estadual nº 2446, de 18-05-1962, desmembra do município de Murici o distrito de Branquinha. Elevado à categoria de município. Em divisão territorial datada de 31-XII-1963, o município é constituído do distrito sede.

Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007, *Autor do Complemento*: Pablo Dario - em 07/2008.

Fonte: Dados da Pesquisa (2008)

É nessa perspectiva que se detém o olhar à educação de Murici e mais especificamente à educação do campo de Murici – AL. O município foi contemplado com 50 *laptops* do Fundo Nacional de Educação (FNDE) para serem trabalhados na educação do campo, exclusivamente, e assim iniciaram os processos e das

formações continuadas no campo educacional como um todo, mas com foco no uso das TIC para os professores da educação do campo. Ao mesmo tempo, tem-se a necessidade da SEMED garantir o uso, e nesse caso a formação continuada, para os professores que estão vinculados a esse espaço.

3.2 Percurso Metodológico

Essa intervenção ocorreu no primeiro contato efetivo da educação do campo de Murici com as TIC, e mais especificamente com os *laptops* para serem trabalhados dentro da ação pedagógica cotidiana.

A partir do estudo em questão, teve-se como foco a pesquisa com abordagem predominantemente qualitativa, uma vez que, “a pesquisa qualitativa responde à questão muito particular. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações [...],” como afirma Minayo (1993, p 21).

Nesse sentido, foi aplicado o questionário, que foi analisado pensando na verificação da avaliação dos processos e fenômenos encontrados e observados durante o período do desenvolvimento da pesquisa.

Do ponto de vista de sua natureza, este estudo teve o caráter de uma pesquisa ação, uma vez que à luz do conhecimento de Gil (2008), visou suscitar conhecimentos para aplicabilidade prática direcionada à solução de problemas específicos encontrado no *lócus* do estudo.

Este trabalho teve como base a pesquisa exploratória, que em compreensão aos conceitos de Gil (2008), objetivou proporcionar máxima aproximação com um problema; envolvendo desde o levantamento bibliográfico, questionários com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos, e nesse caso os sete professores da educação do campo de Murici.

O procedimento-base pautou-se na explicação de Kauark (2010), que permitiu a compreensão com familiaridade dos efeitos e/ou mudanças ocorridas com a implantação do uso dos recursos tecnológicos na educação do campo de Murici-AL. Esse tipo de pesquisa foi escolhido principalmente por este ser um tema pouco explorado, para produções científicas, reportando o Município de Murici - AL, como afirma Gil (2008, p. 27), ou tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e

operacionalizáveis. A partir desse pensamento, que se preparou a averiguação da formação continuada e a utilização das TIC na educação do campo de Murici. Vale ressaltar que a formação foi vivenciada e experienciada pelos professores da educação do campo e mais especificamente das escolas nucleadas.

A coleta dos dados aconteceu por meio da investigação acerca da formação continuada, e das propostas de atividades que foram construídas pela equipe técnica pedagógica da SEMED de Murici-AL. Na sequência ocorreu a participação dos professores na formação. Dessa forma, foram aplicadas as seguintes etapas de pesquisa: inicialmente, na escola foram investigados os conhecimentos dos docentes acerca do uso das TIC.

Além disso, foi realizada uma identificação acerca dos resultados da formação continuada dos docentes na área das TIC no município. Da mesma forma, foi investigada a formação continuada ofertada pela SEMED de Murici aos sete professores da educação do campo tendo apoio nas TIC, com base na experiência dos professores, podendo ser melhor visualizado pelo quadro 6:

Quadro 6 – Etapas da Pesquisa

| Etapa | Situação | Descrição | Duração |
|--------------|-----------------|--|---------------------------|
| Etapa 1 | Socialização | Apresentação da pesquisa em fevereiro de 2017 | Duração de 4h do encontro |
| Etapa 2 | Análise | Análise dos documentos do município | 2 meses |
| Etapa 3 | Averiguação | Verificação do laboratório de informática, dos 50 laptops e equipamentos disponíveis para os professores | 2 semanas |
| Etapa 4 | Interação | Observação da interação entre os professores durante a oferta da formação continuada | 1 mês de observação |
| Etapa 5 | Colaboração | Observação da colaboração entre os professores durante a formação continuada | 1 mês de observação |
| Etapa 6 | Coleta | Aplicação do questionário aos professores | Duração de 4h do encontro |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Outrossim, buscou-se de maneira exploratória analisar com base no relato dos professores, que foi registrado durante o desenvolvimento de toda a pesquisa a partir da observação simples, quais os resultados foram sentidos a partir da ação pedagógica apoiada pelo uso das TIC em suas respectivas salas de aula, se houve alteração de rotina de suas aulas. Enfim, buscou-se perceber a descrição das vantagens e fragilidades resultantes da formação continuada apoiada na utilização das TIC na educação do campo de Murici-AL.

Dentre os instrumentos de pesquisa utilizados foram 1) Observação simples¹⁰, realizada durante as formações continuadas que aconteceram prioritariamente na SEMED do município; 2) questionário, assim, as respostas a essas questões proporcionaram os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p. 121).

A aplicação do questionário também foi espaço de observação simples, uma vez que esse método permitia o trato com os professores e conseqüente confiabilidade para discutirem sobre situações que podem não ter sido percebidas durante as idas às escolas.

A análise dos dados aconteceu paralelamente à coleta. A análise considerou amostragem de todas as respostas aos questionários dos professores, com a análise dos conteúdos, dos documentos e, nesse caso, a fala dos sujeitos.

Buscou-se seguir os padrões e rigor científico, resguardando a identidade dos sujeitos envolvidos, adequando-se aos parâmetros estabelecidos pelo conselho de ética e em consonância com as orientações do grupo de pesquisa e da orientadora, como um todo.

O corpus a que se dedicou essa pesquisa foi composto por duas escolas nucleadas da educação do campo, indicadas por terem mais alunos e instalações dos pontos de energia adequados (conforme vistoria técnica da SEMED) para a necessidade de carregar os *laptops*, por exemplo. Essas escolas foram sugeridas pela SEMED (mais especificamente pela equipe técnica do trabalho pedagógico) de Murici – AL.

¹⁰ Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. (GIL, 2008, p. 101).

Devido às escolas estarem nos pontos altos da geografia local, foi possível a instalação das antenas e equipamentos para efetivar a ligação do serviço de internet. Ao falar da ligação de instalação de internet, faz-se menção ao Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) que delibera estímulo e financiamento para que os municípios e estados implantem de acordo com suas respectivas necessidades.

Nas escolas nucleadas existem cerca de 50 alunos em sua soma total, esses alunos participaram de ações pedagógicas apoiadas nas TIC realizadas pelos professores. Essa vivência pode acontecer sem o acesso à internet, ou seja, *off-line*, fato que não inviabilizou a ação dos professores. Ao contrário, a não utilização da internet levou os professores a pensarem tipos de atividades que utilizassem as TIC de maneira dinâmica e reflexiva.

Depois de descritos o campo da pesquisa e o percurso metodológico, segue-se no próximo tópico com a análise dos dados, estabelecendo relação com os autores, legislações e documentos estudados, bem como rigor científico com os dados coletados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Diante da descrição de todo o percurso metodológico, inicia-se a partir desse ponto a análise dos dados coletados em todo o processo, desde a observação simples, aplicação dos questionários e mais uma vez observação simples durante todo o processo.

Os dados estão organizados em tabelas e gráficos para à análise qualitativa a partir dos diversos instrumentos de visualização. Como resultado dessa pesquisa-ação, deve estar descrito o máximo de detalhes para divulgação científica de um assunto que é pouco explorado na educação do campo, bem como no município, tomando como base os materiais disponíveis nos repositórios nacionais.

A pesquisa-ação ou participante, segundo Gil (2008), é caracterizada sob envolvimento do pesquisador e do pesquisado durante o desenvolvimento da pesquisa, a partir da busca por resultados socialmente relevantes. É uma pesquisa que visa incentivar a autonomia, e por esse motivo é muito utilizada para analisar populações mais carentes.

Por ser uma pesquisa de envolvimento com o campo e sujeitos de pesquisa segundo o autor, tem-se base na relatividade observacional, na qual o foco está nos instrumentos, coleta, análise e interpretação dos dados. A pesquisa-ação apresenta uma organização específica que nem sempre é observada, ou seja, não necessariamente todas precisam estar presentes para configurar esse tipo de pesquisa.

Destaca-se, a partir de Gil (2008, p. 31), as etapas que podem constituir a pesquisa-ação: “formulação do problema, construção de hipóteses, [...] delineamento da pesquisa, operacionalização dos conceitos e variáveis, seleção da amostra, elaboração dos instrumentos de coletas de dados, coleta de dados, análise e interpretação dos resultados e redação”. Apesar do autor apresentar essas fases, ele descreve que não há fórmulas e receitas para aplicação dessa pesquisa, e que esta segue o estilo e capacidade do pesquisador.

Atendendo as características básicas da pesquisa ação, inicia-se com a descrição das etapas realizadas, bem como análise e interpretação dos dados. Nesse sentido, a observação simples foi feita durante as idas ao colégio com a intencionalidade de perceber no espaço pesquisado se as falas descritas no

questionário estavam representando com veracidade todos os pontos na relação ao espaço físico e pesquisa.

O questionário Apêndice 1 utilizado para o levantamento dos dados foi elaborado com doze questões. Oito das doze questões com respostas de múltipla escolha, nesse caso o “sim ou não” e quatro questões abertas para a escrita livre do participante. No entanto, em todas as questões foi permitido e sugerido que o participante colocasse o “porque ou como” aquela ação era “desenvolvida ou vivida” por ele e para ele no espaço escolar da educação do campo.

A análise dos documentos, e nesse caso mais especificamente do PME e do plano de curso (apresentado na tabela 05 desta pesquisa), aconteceu com o intuito de buscar compreender como é proposta a educação do campo e formação continuada no município.

A partir da análise do plano apresentado na tabela 5, identificou-se que a SEMED estruturou uma proposta para dez professores da educação do campo de Murici. No plano pode-se perceber, além das temáticas apresentadas na tabela 04, verificar quais seriam as estratégias/discussões direcionadas para levar o professor, que estava na condição de aluno da formação, alcançar as habilidades e competências de sua ação docente com apoio no uso das TIC.

Tabela 4 – Plano de Curso da Formação Continuada de Murici - AL

| Plano de Curso da Formação Continuada | | |
|--|---|---|
| Tópico | Temática | Abordagem/Estratégia |
| 1 | Habilidades básicas para utilização do computador | *Reconhecendo o computador; *Utilização básica do computador; *Utilização dos recursos presentes no computador. |
| 2 | Parte i: utilizando o Word para o planejamento de aulas e atividades | *Reconhecendo o Word; *Fazendo planejamento (sequência didática das aulas); *Fazendo planejamento no Word. |
| 3 | Parte II: utilizando o Word para o planejamento de aulas e atividades | *Elaborando planejamento e reconhecimento dos recursos disponíveis no programa Word. |
| 4 | Utilizando a internet para elaborar atividades | *Utilização da internet para planejar e para melhorar as aulas. |

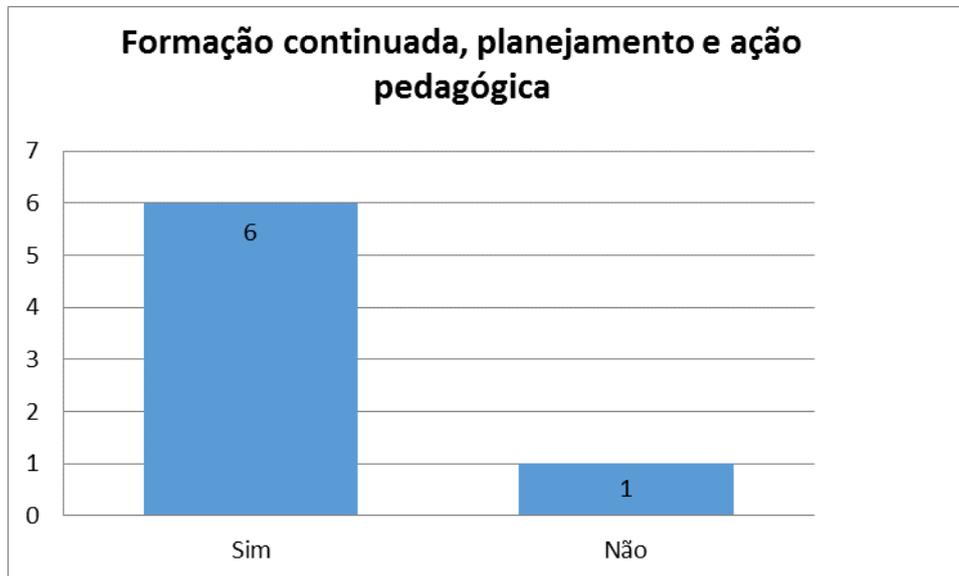
| | | |
|---|--|---|
| 5 | O uso de imagens para construção de saberes | *Trabalhando com imagens para analisar discurso e compreender o contexto dos textos. |
| 6 | Vídeos e suas possibilidades para a sala de aula | *Utilização de vídeos para discussão dos conteúdos em sala de aula. |
| 7 | Criando estratégias de atividades pela web | * Como utilizar HQ para a produção de textos; * Como elaborar HQ pela internet. |
| 8 | Como construir documentário com as crianças para desenvolver estratégias didáticas | *Utilizando a criação de filmes curtos, documentários para estimular a aprendizagem dos alunos. |

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Em consonância com os autores Pimenta (2018), Gati (2009), Imbernón (2016), Libâneo (2004), Machado (2017), Silva (2009), Tardif (2015) Masetto (2003), Palanch (2016), Piorino (2012) e Charlot (2013) respectivamente, entende-se que a formação continuada representa um espaço de desenvolvimento e mesmo de aquisição de habilidades e competências para que os professores venham a ressignificar sua ação docente a partir desse momento de estudo.

Assim, como defendido por Charlot (2013), que aponta a equação pedagógica com sendo a tríade: atividade, sentido e prazer; a formação visou iniciar a utilização das TIC com finalidades pedagógicas, ou seja, utilização do celular para criar documentário com os alunos; utilização dos *laptops* para trabalhar os conteúdos para pesquisa, textos, imagens, sons e músicas entre outras possíveis utilizações e recursos. A formação teve a intenção que essas ações pudessem chegar às escolas nucleadas do campo. O gráfico 1 apresenta qual a compreensão dos participantes da formação e relação à sua importância.

Gráfico 1 - Questão 3 - A formação continuada foi importante para seu planejamento e ação pedagógica em sala? Por quê?



Fonte: Dados da pesquisa.

Logo de início, observou-se que o quadro docente não ficou tão satisfeito com a novidade de passar a planejar as aulas a partir da utilização das TIC, mas demonstrou-se ao grupo que este já fazia o trabalho e que iria apenas inserir mais um item às aulas. Destacou-se que a TV, DVD e aparelhos de som também já representavam TIC da educação do campo naquele contexto, conforme respondido pelos professores P1, P2, P3, P4, P5 e P6 à questão de número 04.

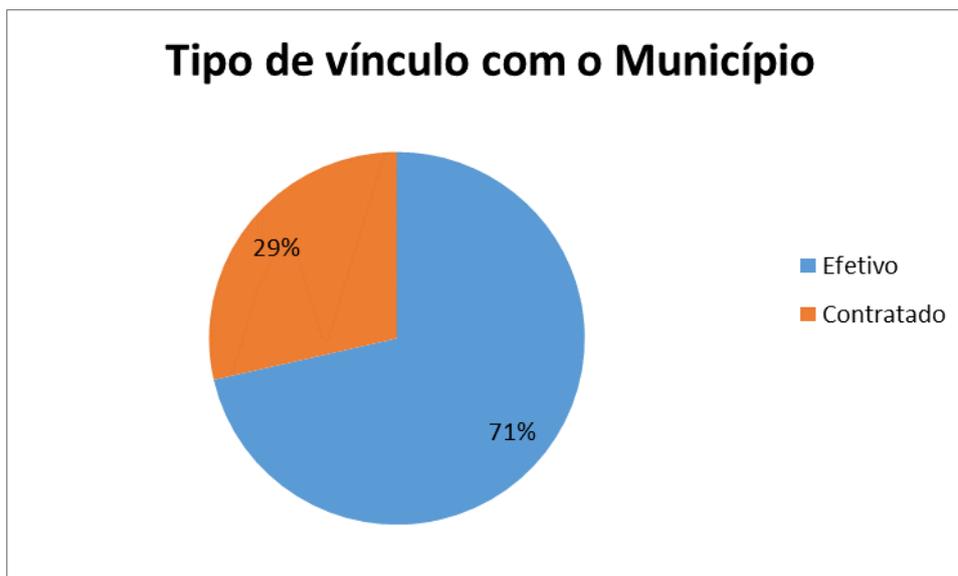
Observa-se que seis dos professores afirmam que a formação foi importante para o planejamento/sequência didática e mediação da ação pedagógica que foram discutidos no tópico 03 da formação presente no plano de curso conforme tabela 05. Entretanto, um dos participantes, professor P3, aponta como não sendo útil para sua organização e mediação docente.

Esse fato leva à ideia de Silva (2009), que descreve que a tomada de decisão deve vir dos professores, buscando amplitude para o trabalho de formulação de projetos pedagógicos, partilhar com os colegas as situações problemas e desenvolver a solidariedade. Silva (2009) afirma ainda que a escola é responsabilidade coletiva e aponta, na formação inicial, o espaço de desenvolvimento primeiro de sua profissionalidade, e que é no exercício do trabalho que essa produção acontece efetivamente.

Ao mesmo tempo em que o professor aprende nas formações continuadas, também está passível, segundo Silva (2009), de aprender compartilhando suas experiências e vivências das ações e de seus problemas na mesma medida. Assim, deixar de participar da formação que foi oferecida pôde ter inviabilizado, na concepção do participante professor P3 quando alega “não ter sido importante a formação”, contudo, para os outros professores ofereceu a possibilidade de troca, de aquisição, de interação, colaboração e nesse caso do desenvolvimento de novas habilidades para o trabalho docente em sala de aula.

Dessa forma, Behrens (2000), já defendia que o professor deve ter e/ou desenvolver a habilidade e a competência de levar o aluno, de maneira autônoma, a desenvolver um conjunto de perguntas e problemas de pesquisa relacionados à temática, aos assuntos estudados e a própria realidade do aluno. O gráfico 2 traz a percepção geral acerca do tipo do vínculo do professor junto ao município e mais efetivamente a educação do campo.

Gráfico 2 – Questão 12 – Identificação dos sujeitos



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Constata-se como está previsto junto a SEMED, o tipo do vínculo do professor da educação do campo, remete a compreensão sobre o nível de formação. Assim como, a identificação nos documentos legais do município, com ênfase o PME, que existem poucos espaços de discussão da educação do campo. Essa situação pode estar ligada ao fato de não estar previsto na legislação local indicação de abertura de

concursos/editais para vagas¹¹ efetivas desses profissionais o que pode gerar quebra da ação pedagógica da educação do campo como um todo.

Nesse sentido, a identificação serviu para perceber o envolvimento e/ou disponibilidade do professor no que se referem a sua vivência e disponibilidade para sua participação efetiva da formação continuada, por exemplo.

Não obstante, a própria formação continuada pode ou não estar de acordo com a valorização que é ofertada a categoria de professores, como discutido por Tardif (2014) e Imbernón (2016), e nesse estudo com maior ênfase, a educação do campo. Isto é, quanto mais o professor é valorizado, mais é possível sua amplitude no campo da pesquisa, ressignificação dos planejamentos e suas interações com os alunos e assim resultar em condição de melhorias de suas ações pedagógicas.

Concordando com o exposto, Pimentel (2017 p. 88), vislumbra que “os professores devem usar de estratégias diferentes em sala de aula, criando possibilidades diferentes e proporcionando mais estudantes aprenderem de maneira efetiva”. Ao passo que as estratégias do professor são inovadas, o aluno é convidado a uma nova forma do que se preza como função básica da escola: o aprender.

A partir da leitura em Libâneo (2004), encontra-se complementarmente à ideia de Pimentel (2017) ao se tratar do aprender, e mais especificamente como sendo duplo de corresponsabilidades, nesse sentido define que, “as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar” (PIMENTEL, 2017, p. 8). O autor descreve que somente em meio a esse movimento é que se pode esperar dos programas de formação dos professores aquilo que se espera da aprendizagem dos alunos.

Pensar a formação para os professores, segundo Libâneo, tomou proporção ao final da década de 70 e início da década de 80. Nesse meio emergiu a ideia do professor reflexivo, assim, concordando com essa ideia de espera aqui enunciada como corresponsabilidade no processo do ressignificar as aulas a partir de uma prática reelaborativa, dando ainda mais espaço a teoria histórico-crítica discutida em Vygotsky (2002), bem como a própria ação pedagógica.

¹¹Conforme verificação dos dados e histórico do município identificou-se que o último concurso com vagas efetivas aconteceu em 2000.

Como segunda etapa, ainda sendo complementar a discussão iniciada com a apresentação dos gráficos, são avaliadas as respostas subjetivas, dadas pelos professores na elaboração do questionário. Durante a observação simples da aplicação do questionário, destaca-se a necessidade de que os professores tiveram em atribuir suas respostas sem deixar de compartilhar com o grupo o que estava sendo respondido.

Em um dado momento, e com receio que essa ação se remetesse ao direcionamento da resposta, foi perguntado ao grande grupo no momento da aplicação do questionário o porque da necessidade de partilhar as respostas, teve-se então a seguinte resposta: “professora, se aperreie não, nós aqui não podemos correr o risco de esquecer nada, já que é a primeira vez que alguém se preocupa em estudar e dar atenção a nossa tão esquecida educação do campo” (P2, 2017).

Após esse relato foi respeitado o rigo a pesquisa de maneira que não foi intervido no momento de discussão deles. Foi observado que apesar de ser um grupo pequeno, os participantes levaram cerca de 2 horas para concluir o questionário proposto, quando o tempo de testagem do instrumento com 02 voluntários foi de no máximo quarenta minutos.

Para melhor organizar a apresentação macro dos dados coletados e suas interpretações, teve-se como base a interpretação a partir da resposta dos participantes em duas categorias chave para esse estudo: interação e colaboração. A dispor de forma ordenada de cada categoria é apresenta na tabela 5 visando facilitar a verificação da relação entre as categorias e as respostadas dos participantes. Ressalta-se que a letra P representa o Professor e que sua disposição de ordem foi feita de maneira aleatória.

Tabela 05 – Descrição das questões subjetivas do questionário aplicado aos professores da educação do campo de Murici

| Questões | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 |
|---|---|--|---|---|--|--|--|
| 1- Como você avalia seu uso com o computador para além da sala de aula? | Satisfatório | Satisfatório | Satisfatório | Satisfatório | Satisfatório | Satisfatório | Satisfatório |
| 2- Você participou da formação continuada ofertada pela Equipe Técnica da Secretaria de Educação de Murici? Em caso negativo, por quê? | No auditório da SEMED | Sim, a formação trabalhou a importância dos jogos educacionais com aulas práticas nos computadores, as aulas aconteceram no auditório da SEMED | Às vezes participei sim, no auditório da Secretaria de Educação de Murici | Sim, algumas vezes no auditório da secretaria de educação | Sim | Sim | Sim, a formação aconteceu no auditório da SEMED - Murici |
| 3- A formação continuada foi importante para seu planejamento e ação pedagógica em | Sim, aprendi a usar mais recurso nas minhas aulas | Sim, porque aprendi mais possibilidades de desenvolver minha aula e | Não, porque tudo que aprendi na formação foi atrapalhado | Sim, deu orientação inicial para trabalhar o planejamento | Porque foi através dessa formação que tive idéias novas para | Sim, pois foi através da mesma que surgiram novas idéias | Sim, porque através da formação, as aulas foram mais |

| | | | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|---|--|
| sala? Por quê? | | que minha mediação é importante para a compreensão e integração dos alunos | porque não recebi o computador | | planejar melhor minhas aulas no dia a dia | para melhor minha pratica pedagógica | dinâmicas com o uso das tecnologias |
| 4- Você utiliza outro tipo de tecnologia da informação e comunicação (TIC), além do Laptop, em sala? | Tv, DVD, Som e o celular para fazer registro em sala | Notebook e caixa de som | Computador, celular, sim e televisão | Televisão, som e celular | Sim, o som | Sim, TV, som, DVD e o celular para registro das atividades realizadas | Sim, utilizo o celular no registro das atividades em sala de aula |
| 5- Como você percebe a interação entre os alunos em meio à utilização do uso das tecnologias em sala de aula? | Eles se ajudam mais que conversam como acontece nas outras aulas | Existe boa interação entre eles porque diante da inovação envolve e faz os alunos ficarem atenciosos | Chama mais atenção dos alunos e por isso existe maior interação e participação | Sim, eles trocam experiências até, durante as aulas | Sim, eles interagem e participam com bastante entusiasmo | Em produção de texto e aula de arte | Sim, com certeza pois, há uma maior interação entre os alunos ao usar o laptop |
| 6- Como é desenvolvida a ação pedagógica com os alunos em meio a utilização do uso das tecnologias em sala de aula? | Muitos dos alunos só têm acesso aos computadores e TV na escola, então eu estimo a parte da cultura e do conhecimento com eles. | Tento organizar de maneira lógica as etapas das organizações do pensamento do aluno para não terem tantos problemas | Dou atenção, direciono a atividade e oriento de forma geral | Dou orientação de uso, tiro dúvidas entre eles, esclareço e estimo no geral | A tecnologia é inovação e eu participo junto com eles, oriento e acolho nas suas dúvidas | Tudo depende do nível dos alunos | Eu faço o acolhimento, direcionament o, trato da cultura para eles se perceberem fora de lá do Campo e o laptop me ajuda nisso |

| | | | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|--|---|
| | | para internalizar as novas experiências | | | | | |
| 7- Os alunos são colaborativos nas produções em sala com o uso das tecnologias? Por quê? | Eles se ajudam, interrompem suas atividades para ajudar o outro a fazer ou encontrar a imagem. Depende da atividade. | Devido à curiosidade dos alunos se tem mais interação durante o desenvolvimento dos trabalhos | São uns ajudando os outros com a minha mediação. Eles tiram dúvidas e alguns esclarecimentos no geral | Em grupos de forma geral, trocando experiências e tendo mais colaboração uns com os outros e com a tecnologia som, celular, TV e laptope | Sim, eles colaboram e participam com perguntas, que deixa a professora bastante satisfeita e com orgulho do que fazemos. Eles ficam muito interessados em todas as aulas | Sim | Sim, eles colaboram nas produções |
| 8- A comunicação aluno-aluno e professor-aluno tem sido explorada por meio das tecnologias para além do espaço formal de sala de aula? Como? | Sim, mas não garante o uso da tecnologia na casa ou mesmo na escola. Nem todo dia a energia está boa | Sim, tem sido estimulada, mas como não temos internet usamos o laboratório para levar o aluno à explorar as ferramentas e se comunicar. | Sim, a partir dos trabalhos de pesquisa, estímulo a usarem a internet, celular, rádio e televisão. | Sim, e o mais importante é que também aprendo com eles | A comunicação é muito importante pois foi possível nós utilizar outros tipos como TV e DVD e assim exploro a participação deles. | Tudo depende do nível dos alunos que for ter acesso a tecnologia | Sim, existe interesse por parte os alunos mas, na escola não tem internet |
| 9- Em seu planejamento, quais | Dependendo do nível dos alunos, | Raciocínio lógico nos | Na aula de matemática | Na matemática usei jogos | Às vezes na aula de Língua | Depende do nível dos | N matemática com os jogos e |

| | | | | | | | |
|---|---|---|--|--|---|---|---|
| os conteúdos programáticos têm possibilitado a utilização das tecnologias em sala de aula? | mas sempre uso texto e ditado na aula de português e as vezes nas aulas de português, religião e arte, TV, DVD, celular no uso do registro e no meu planejamento diário | jogos de matemática do laptop | usei jogos pedagógicos de resolução de problemas que tem no laptop | matemáticos e resolução de problemas no laptope | Portuguesa utilizamos: som para contar histórias infantil, fazendo com que a aula fique prazerosa | alunos, o acesso as tecnologias que eles tem, torna-se mais fácil de interage aula. | na língua portuguesa com o editor de texto |
| 10- Qual a periodicidade de seu uso das tecnologias em sala? | 1 vez por semana | Todos os dias uso alguma coisa | 1 vez na semana na sala e em casa todos os dias para planejar | Em sala de aula uma vez por semana e no planejamento uso diariamente | Às vezes durante as aulas de artes, uso do DVD e TV. O celular é para registrar diariamente as aulas do dia a dia | Dependendo da necessidade usamos até duas vezes por semana | Depende dos conteúdos a serem trabalhados, alguns quinzenalment e e outros semanalmente |
| 11- Qual sua formação? | Graduação em Pedagogia | Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Coordenação e Educação Infantil | | Pós-graduação em educação infantil e coordenação | Pós-graduação em Psicopedagogia a clínica e institucional | Pós-graduada Psicopedagogia Clínica e institucional | Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão Educacional |
| 12- Qual seu tipo de vínculo com o município | Contratado(a) | Contratado(a) | Graduação em Pedagogia | Efetivo(a) | Efetivo(a) | Efetivo(a) | Efetivo(a) |

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A discussão acerca da reposta dos professores será iniciada com a reflexão de Pimentel (2017, p. 82) quando este diz que, “a quantidade de experiências e de conhecimento em uma determinada área implica benefícios sobre o desempenho cognitivo da pessoa nesta área”, ou seja, quanto mais informações ou detalhes sobre algo, mais fácil e rápido é o processamento.

Nesse sentido norteador, é possível observar que apesar do município ter recebido os *laptops* no ano de 2015, as ações foram iniciadas por meio da formação continuada ao meio do ano de 2016 e findadas entre os dois primeiros meses do ano de 2017. Já os *laptops* foram entregues somente no final do segundo semestre de 2017. Um dos professores, o P3, aponta que até o momento da aplicação do questionário não tinha recebido o *laptop* para desenvolver seu trabalho.

Para melhor visualização da interação foi construído um mapa contendo as palavras mais repetidas pelos participantes e que, ao mesmo tempo, estão presentes no conceito de interação conforme os autores: Vygotsky (2002), Nascimento e Amaral (2012), Coll e Sole (2012), Cardoso e Toscano (2011), Moore (2014), Panitiz (1996), Palloff e Pratt (2004), Palácio e Struchiner (2016), Planch e Manrique (2016), Torres e Irala (2014).

Imagem 4 – Identificação de Interação



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

As palavras apresentadas na imagem 4 constituem o conceito de interação quando possibilitam exercer ação mútua ao que se refere ao sujeito da aprendizagem conforme descrito por Palloff e Pratt (2004). Essa ação mútua está presente a partir da organização do pensamento pautada no acolhimento, interesse, curiosidade, atenção, o desejo de experienciar, conhecer e de maneira lógica participar de situações que proporcione o surgimento de ideias novas que mediadas à própria cultura gerem aprendizagens e esclarecimentos de temas/conteúdos, situações, problemas aos quais os sujeitos tenham acesso. Nesse sentido os traços de interação foram identificados nas questões apresentadas na tabela 4:

Tabela 6 – Traços de interação nas respostas dos professores

| Questão | Enunciado das Questões |
|---------|--|
| 2 | Você participou da formação continuada ofertada pela Equipe Técnica da Secretaria de Educação de Murici? Em caso negativo, por quê? |
| 3 | A formação continuada foi importante para seu planejamento e ação pedagógica em sala? Por quê? |
| 5 | Como você percebe a interação entre os alunos em meio a utilização do uso das tecnologias em sala de aula? |
| 6 | Como é desenvolvida a sua ação pedagógica com os alunos em meio à utilização do uso das tecnologias em sala de aula? |
| 7 | Os alunos são colaborativos nas produções em sala com o uso das tecnologias? |
| 8 | A comunicação aluno-aluno e professor-aluno têm sido exploradas por meio das tecnologias para além do espaço formal de sala de aula? Como? |

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A questão de número 02 visa confirmar se o professor participou ou não da formação. Assim, o professor P3 respondeu: “Às vezes participei sim, no auditório da Secretaria de Educação de Murici”. A participação nesse caso é considerada por Junkes (2013), como sendo resultado de estímulo e motivação visando causar interesse na interação do sujeito/aluno com os conteúdos e consequentemente das aulas.

A pergunta para identificar se a formação foi importante para o planejamento e ação pedagógica foi à questão 3. Para essa questão o professor P1 informou que “Sim, aprendi a usar mais recurso nas minhas aulas”; o P2 alegou que “Sim, porque aprendi mais possibilidades de desenvolver minha aula e que minha mediação é importante para a compreensão e integração dos alunos”; Já o professor P3 discordou dos anteriores, afirmou que, “Não, porque tudo que aprendi na formação foi atrapalhado porque não recebi o computador”; O P5 por sua vez explicou, “Porque foi através dessa formação que tive idéias novas para planejar melhor minhas aulas no dia a dia”; Em concordância, o P6 confirma que, “Sim, pois foi através da mesma que surgiram novas idéias para melhor minha prática pedagógica”.

Buscando estabelecer uma relação entre os professores, foi observado nas respostas da questão 3, que o interesse, integração e aprendizagens são característicos da maioria. Apenas um professor, dos participantes P1, P2, P3, P5 e P6, destoa, afirmando que não foi possível relacionar esses itens devido ao não recebimento do *laptop*. Pode-se perceber uma quebra em meio a interação aluno-professor defendida por Moore (2014), uma vez que não foi possível para o professor P3 manter a motivação. Em contrapartida, pode-se afirmar que a interação aconteceu quando o participante não tinha segurança acerca das discussões experienciais. Nesse sentido, a orientação e o *feedback* podem levar o participante a se tornar curioso em meio aos direcionamentos dados pelo professor mediador da formação.

Ao mesmo tempo a partir da LDB 9394/96, Lei nº 513 /2015 – PME, Kenski (2007), Charlot (2013), Pimenta (2018), Junkes (2013), Tardf (2014) e Imbernón (2016), pode-se afirmar que a formação continuada oferece o cenário necessário para realizar um reestruturar da ação pedagógica, seja em se tratando do planejamento em si ou mesmo do uso das tecnologias. Esses autores e legislações apontam de maneira complementar que é a partir da interação nos espaços de formação que as aprendizagens, as trocas, as vivências são possíveis por propiciar mudança na ação pedagógica, por ampliar a interação entre os sujeitos e por ampliar as possibilidades de aprendizagens entre seus alunos, sendo sua mediação a responsável por facilitar e estimular tais experiências.

Ao que se refere à questão 05, que trata especificamente de identificar como ocorre a interação dos alunos em meio ao uso das TIC, os professores P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, apontaram em suas respostas que em se tratando da interação aluno-aluno apresentada por Moore (2014), em consonância com Vygotsky (2002),

quando diz que o sujeito apresente a partir da sua troca com o outro, foi possível identificar organização do pensamento, da atenção, e dos aspectos culturais de cada um foram respeitados e acolhidos a partir da orientação do professor.

O professor P1 afirmou que, “eles se ajudam mais que conversam como acontece nas outras aulas”; o professor P2, “existe boa interação entre eles porque diante da inovação envolve e faz os alunos ficarem atenciosos”; o professor P3, “Chama mais atenção dos alunos e por isso existe maior interação e participação”; o professor P4 informa que, “chama mais atenção dos alunos e por isso existe maior interação e participação”; o professor P5, “Sim, eles trocam experiências até, durante as aulas”. P6, “em produção de texto e aula de arte”; P7, “Sim, com certeza, pois, há uma maior interação entre os alunos ao usar o *laptop*”.

Analisando as respostas da questão 06 que pergunta diretamente sobre a ação pedagógica, verificou-se que os professores P1, P2, P3, P4 e P5 indicam que a interação aluno-aluno e aluno-professor são percebidas no desenvolvimento da ação pedagógica. O professor P1 afirma que, “muitos dos alunos só têm acesso aos computadores e TV na escola, então eu estimo a parte da cultura e do conhecimento com eles;” P2, “tento organizar de maneira lógica as etapas das organizações do pensamento do aluno para não terem tantos problemas para internalizar as novas experiências”; o participante P3, “Dou atenção, direciono a atividade e oriento de forma geral”; o professor 04 acrescenta que, “Dou orientação de uso, tiro dúvidas entre eles, esclareço e estimo no geral”; o professor 05 de maneira dinâmica afirma que, “A tecnologia é inovação e eu participo junto com eles, oriento e acolho nas suas dúvidas”.

Assim a interação aluno-aluno e professor aluno foram possíveis a partir da explicação em Moore (2014) quando os pequenos grupos explicaram suas vivências e realizam troca de informações com os outros sujeitos, gerando aprendizagens, respeito à natureza do conhecimento e o próprio papel do pesquisador, em concordância com Palácio s Struchiner (2016), quando afirmam que as relações sociais entre os sujeitos são responsáveis por gerar aprendizagem a partir da troca de informações e experiências.

Em se tratando da questão 7, que indaga se o aluno é colaborativo nas produções em sala de aula a partir do uso das TIC, dá-se ênfase aos professores P1, P2, P3 e P5. Quando o professor P1 informa que: “Eles se ajudam, interrompem suas atividades para ajudar o outro a fazer ou encontrar a imagem. Depende da atividade”;

o P2, “Devido à curiosidade dos alunos se tem mais interação durante o desenvolvimento dos trabalhos”; já o P3, “São uns ajudando os outros com a minha mediação. Eles tiram dúvidas e alguns esclarecimentos no geral”. O P5 reflete que, “Sim, eles colaboram e participam com perguntas, que deixa a professora bastante satisfeita e com orgulho do que fazemos. Eles ficam muito interessados em todas as aulas”.

Planch e Manrique (2016), Torres e Irala (2014, p 65), explicam que a atividade, as experiências e competências diversificadas entre os pares são responsáveis por desenvolver aprendizagem e assim relacionando Moore (2014) propiciar a interação aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno. Silva (2009) aponta que essa troca por meio de uma adequação ou reafirmação de algumas posturas entre os sujeitos levam aos saberes práticos bem como a sua interpretação e compreensão pelo sujeito e/ou pelo pequeno grupo.

A partir da questão 8 que sonda sobre a comunicação dos alunos na relação aluno-aluno e aluno-professor durante as aulas com uso das TIC, se destaca a fala dos professores P1, P6 e P7. O professor P1 alega que a comunicação, “Sim, tem sido estimulada, mas como não temos internet usamos o laboratório para levar o aluno ao explorar as ferramentas e se comunicar”; o P6, “Tudo depende do nível dos alunos que for ter acesso a tecnologia”; já o P7 explica, “Sim, existe interesse por parte os alunos, mas, na escola não tem internet”.

As falas dos participantes remetem ao entendimento de Pimenta (2018), quando a partir da valorização das microrrealidades, de um movimento dinâmico, da troca entre os sujeitos ao que se referem à linguagem, comunicação e o pensar, respectivamente, conseguem gerar o próprio aprendizado. Imbernón (2016), complementa essa visão quando aponta as múltiplas experiências de comunicação, de valorização e organização do uso tempo são responsáveis por gerar possibilidades formativas. Da mesma forma Souza, Sartori e Roelsler (2008), complementam afirmando que, para acontecer à ação pedagógica é preciso haver condições de interação mútua entre os alunos e professores, também defendidas por Moore (2014).

A interação é parte do conceito de colaboração, ou seja, Palloff e Pratt (2004) apontam algumas características para a compreensão da colaboração, são elas: o diálogo para a construção do conhecimento, reciprocidade entre duas ou mais pessoas e interação dos diálogos. Em concordância, percebe-se em Bulgraen (2010), que somente a partir dessas vivências é que os alunos vão conseguir interpretar suas

experiências. Imbernón (2016), explica que as experiências acumuladas e confrontadas entre os pares possibilitam debate, poder de decisão e aprendizagem compartilhada.

Nesse sentido apresenta-se a imagem 5 com as palavras que compõem e representam o conceito de colaboração, sendo esse o segundo conceito chave para o desenvolvimento dessa análise. Utilizou-se dos autores: Bulgraem (2010), Imbernón (2016), Souza, Sartori e Roelsler (2008), Ribeiro (2007), Palácio e Struchiner (2016), Junckes (2013), Masetto (2016), para compor o a conceituação e formulação do mapa.

Imagem 5 – Identificação da Colaboração



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

As respostas dos professores estão marcadas de traços do trabalho pautado na colaboração, bem como com a interação. Os professores indicaram por meio do questionário aplicado que a colaboração está presente para além da troca entre pares. Essa troca aconteceu entre eles durante a formação, o que permitiu transcender sua prática e uso das tecnologias anteriores à formação continuada ofertada pelo município. A tabela 5 indica quais questões levaram os professores a apresentarem traços de colaboração.

Tabela 7 – Questões que indicam a Colaboração

| Questão | Enunciado das Questões |
|---------|--|
| 2 | Você participou da formação continuada ofertada pela Equipe Técnica da Secretaria de Educação de Murici? Em caso negativo, por quê? |
| 3 | A formação continuada foi importante para seu planejamento e ação pedagógica em sala? Por quê? |
| 5 | Como você percebe a interação entre os alunos em meio à utilização do uso das tecnologias em sala de aula? |
| 6 | Como é desenvolvida a ação pedagógica com os alunos em meio à utilização do uso das tecnologias em sala de aula? |
| 7 | Os alunos são colaborativos nas produções em sala com o uso das tecnologias? Por quê? |
| 8 | A comunicação aluno-aluno e professor-aluno têm sido exploradas por meio das tecnologias para além do espaço formal de sala de aula? Como? |
| 9 | Em seu planejamento, quais os conteúdos programáticos têm possibilitado a utilização das tecnologias em sala de aula? |
| 10 | Qual a periodicidade de seu uso das tecnologias em sala? |

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A segunda questão indaga se o professor participou ou não da formação continuada para a melhor compreensão e interpretação das respostas. O participante P2 demonstrou que, “Sim, a formação trabalhou a importância dos jogos educacionais com aulas práticas nos computadores, as aulas aconteceram no auditório da SEMED”. Essa resposta levou a percepção que somente o participante P2 ampliou sua informação se comparado aos outros professores.

Observou-se nas respostas da 2ª questão, que todos os professores participantes da pesquisa estiveram presentes em pelo menos uma das formações ofertadas pela SEMED de Murici – AL. Nesse momento, Souza; Sartori; Roelsler (2008, p. 331) definem que, “a utilização dos dispositivos de comunicação implica tanto na aquisição de habilidades e competências comunicativas por parte de todos, [...] quanto uma preocupação maior com a criação de momentos de interação”. As autoras descrevem que podem também ser geradas possibilidades concretas para o

exercício de trabalhos em grupo, ou como chamam – colaborativos, e acreditam que a aprendizagem vem a ser alcançada a partir da troca entre os pares.

Em consonância com as autoras Souza, Sartori e Roelsler (2008), Ribeiro (2007), aborda uma ação pedagógica que seja participativa, crítica e dinâmica. Confirmam que o trato com os alunos a partir dessa abordagem é possível afinar o relacionamento entre aluno-professor, além de possibilitar a aprendizagem por meio da colaboração e interação. Nesse sentido, sugere-se que o professor P2 compreendeu a importância do uso das TIC na educação a partir formação.

A terceira questão perguntou ao aluno se a formação continuada foi importante para o seu planejamento e ação pedagógica, essa questão também está interpretada por meio gráfico na página 67 desta pesquisa. Assim, identificou-se os seguintes traços de colaboração: o professor P1, disse que, “Sim, aprendi a usar mais recurso nas minhas aulas”; o professor P2 argumenta que, “ Sim, porque aprendi mais possibilidades de desenvolver minha aula e que minha mediação é importante para a compreensão e integração dos alunos”; já o participante P4 afirma que, “Sim, deu orientação inicial para trabalhar o planejamento “; o professor P5 afirma que, “foi através dessa formação que tive idéias novas para planejar melhor minhas aulas no dia a dia”; o participante P6 indica que, “Sim, pois foi através da mesma que surgiram novas idéias para melhor minha pratica pedagógica”; o professor P7 constata que, “Sim, porque através da formação, as aulas foram mais dinâmicas com o uso das tecnologias”.

Sendo a formação continuada responsável por estimular os professores da educação do campo à ressignificação da ação pedagógica a partir das TIC, e a interação e colaboração representam a troca das aprendizagens, experiências e vivências entre os sujeitos envolvidos conforme dito por Primo (2000), Ribeiro (2007) e Vygotsky (2002).

A quinta questão indaga como o professor percebe a interação entre os alunos em meio à utilização das TIC em sala de aula. O professor P1 retrata que, “Eles se ajudam mais que conversam como acontece nas outras aulas”; o participante P2 indica que, “Existe boa interação entre eles porque diante da inovação envolve e faz os alunos ficarem atenciosos”; o professor P3 exhibe que, “Chama mais atenção dos alunos e por isso existe maior interação e participação”; por sua vez o professor P4 complementa quando diz,, “Sim, eles trocam experiências até, durante as aulas”; na percepção do participante P5, “Sim, eles interagem e participam com bastante

entusiasmo”; o participante 06 sintetiza que, “Em produção de texto e aula de arte”; já o professor P7 afirma que, “Sim, com certeza pois, há uma maior interação entre os alunos ao usar o laptop.

Essa pergunta apresentou traços de colaboração, presentes nas respostas dadas pelos professores, ao que se referem aos envolvidos em sala de aula, ou seja, aluno-aluno, aluno-professor.

Os alunos precisam ser estimulados ao protagonismo a partir das estratégias mediadas pelos professores. Patiniz (1996), Palácio e Struchiner (2016) defendem que a colaboração é responsável por orientar, ajudar na troca experiências, produção e participação coletiva entre os sujeitos envolvidos. Definição essas que são encontradas nas falas dos professores.

A sexta questão, pergunta como é desenvolvida a ação do pedagógica com os alunos em meio a utilização das TIC em sala de aula. Nesse contexto o professor P1 informa que, “Muitos dos alunos só têm acesso aos computadores e TV na escola, então eu estímulo a parte da cultura e do conhecimento com eles”; o participante P2 indica que, “Tento organizar de maneira lógica as etapas das organizações do pensamento do aluno para não terem tantos problemas para internalizar as novas experiências”; o P4, por sua vez, “Dou orientação de uso, tiro dúvidas entre eles, esclareço e estímulo no geral”; o P5 constatou que, “A tecnologia é inovação e eu participo junto com eles, oriento e acolho nas suas dúvidas”.

Os mediadores da formação, conforme observação realizada no período, propuseram que a busca por vídeos e imagens fossem realizadas da forma que eles achassem mais viável e ao mesmo que fosse relacionada a um ou mais conteúdos que o professor estava ou estaria prestes a trabalhar em sua sala de aula.

Dessa maneira, essas possibilidades levam, segundo Silva (2009, p. 75), “o ser, o fazer e tornar-se professor não são um movimento solitário, ao contrário, é o movimento no qual se fazem presentes a linguagem, a interação e a comunicação”. Silva (2009), entende que esse movimento representa a identidade pessoal e profissional com base na temporalidade que pode ser finita ou infinita. Nessa perspectiva, Tardif (2014), aponta que os resultados do trabalho com base na pedagogia aparecem quando essa é enraizada, e o professor passa a ser sujeito do próprio trabalho quando em sua prática gera e aplica novas estratégias para dar agrupamento e sentido na relação com seus alunos.

Nesse contexto e com a interpretação realizada a partir da resposta dos professores, identificou-se a presença da colaboração quando foi possível destacar que os professores se remetem ao estímulo, conhecimento, atenção, direcionamento, esclarecimento, problemas para internalizar novas experiências. Em explicação ao exposto, Palanch e Manrique (2016), apontam que a colaboração acontece quando os grupos tentam com competências diversificadas interagir por discussões ocasionadas pelo tema/conteúdo e mediação aplicada tendo ênfase na aprendizagem.

A sétima questão indaga como os alunos são colaborativos nas produções em sala a partir do uso das TIC. Assim, o professor P1 afirmou que, “Eles se ajudam, interrompem suas atividades para ajudar o outro a fazer ou encontrar a imagem. Depende da atividade”; o P2, “Devido à curiosidade dos alunos se tem mais interação durante o desenvolvimento dos trabalhos”; o P3, “São uns ajudando os outros com a minha mediação. Eles tiram dúvidas e alguns esclarecimentos no geral”; o P4, “Em grupos de forma geral, trocando experiências e tendo mais colaboração uns com os outros e com a tecnologia som, celular, TV e laptope”; já o P5 informa que, “Sim, eles colaboram e participam com perguntas, que deixa a professora bastante satisfeita e com orgulho do que fazemos. Eles ficam muito interessados em todas as aulas”; O P7, constata que, “Sim, eles colaboram nas produções”.

Com esse levantamento, observa-se que os professores, em sua totalidade, descrevem a ação de participação dos alunos como sendo ações com base na colaboração. Com isso, apontam que eles auxiliam uns aos outros no momento da realização das atividades, mesmo que interrompam sua própria construção naquele instante.

O fato é que essa experiência do aluno também é do trabalho em sala de aula, como também pode advir de sua realidade sociocultural. E dessa maneira, pautando-se na vertente de que relação deve ser estabelecida em sala de aula, Bulgraen (2010), afirma que na relação de ensino estabelecida na sala de aula, o professor deve possibilitar ao aluno momentos de reelaboração do saber. Assim sendo, a autora acredita que essa relação, quando estabelecida na sala de aula, representa um acesso colaborativo e crítico dos saberes.

Para desenvolver o saber crítico a ação pedagógica deve realizar atividades pautadas na resolução de problemas a partir de um sistema de interdependência entre os pares, conforme afirmam Torres e Irala (2014). Complementando essa visão,

Torres (2007), aponta que a aprendizagem colaborativa acontece quando o aluno é responsável, ativo. O aluno tem acesso a um número grande de informações para agir de maneira criativa na resolução de problemas escolha das informações que lhes são necessárias para ampliar sua aprendizagem. E o professor, por sua vez, assume o papel de facilitador, distanciando-se ou mesmo rompendo com o professor que só trabalha com aulas expositivas e moldadas.

A oitava questão pergunta se a comunicação aluno-aluno e professor-aluno têm sido exploradas por meio das TIC para além do espaço informal de sala de aula. O professor P2 aponta que, “Sim, tem sido estimulada, mas como não temos internet usamos o laboratório para levar o aluno à explorar as ferramentas e se comunicar”; já o P5 afirma que, “A comunicação é muito importante pois foi possível nos utilizar outros tipos como TV e DVD e assim exploro a participação deles”; o P6, explica que, “Tudo depende do nível dos alunos que for ter acesso a tecnologia”.

A comunicação pode ser entendida a partir de Vygotsky (2002) como troca e interação entre os sujeitos a partir da organização do pensamento. De maneira complementar, Imbernón (2016) explica a partir do trabalho com base na colaboração que a comunicação, a relação e o respeito são necessários para haver menor competição entre os sujeitos envolvidos e por consequência maior tolerância e diluição da hierarquia, o que gera eficiência para o desenvolvimento das aprendizagens.

As respostas dos professores demonstram que a comunicação foi estimulada dentro da sala de aula e a relação com as TIC representou mais uma possibilidade para o estímulo a colaboração entre os alunos, atendendo ao discutido na formação a partir dos tópicos 6 e 8 do Plano de Curso da Formação apresentado na tabela 5.

A nona questão pergunta: em seu planejamento, quais os conteúdos programáticos têm possibilitado a utilização das TIC em sala de aula. Para representar essa questão o participante P3 foi o único a mencionar colaboração, quando diz que, “Na aula de matemática usei jogos pedagógicos de resolução de problemas que tem no laptop”.

Fazendo menção à Torres (2007) e Imbernón (2016), destaca-se que a resolução de problemas representa a possibilidade dos alunos interagirem, discutirem, confrontarem e se permitirem viver novas experiências de aprendizagens como defendido por Bulgraen (2010).

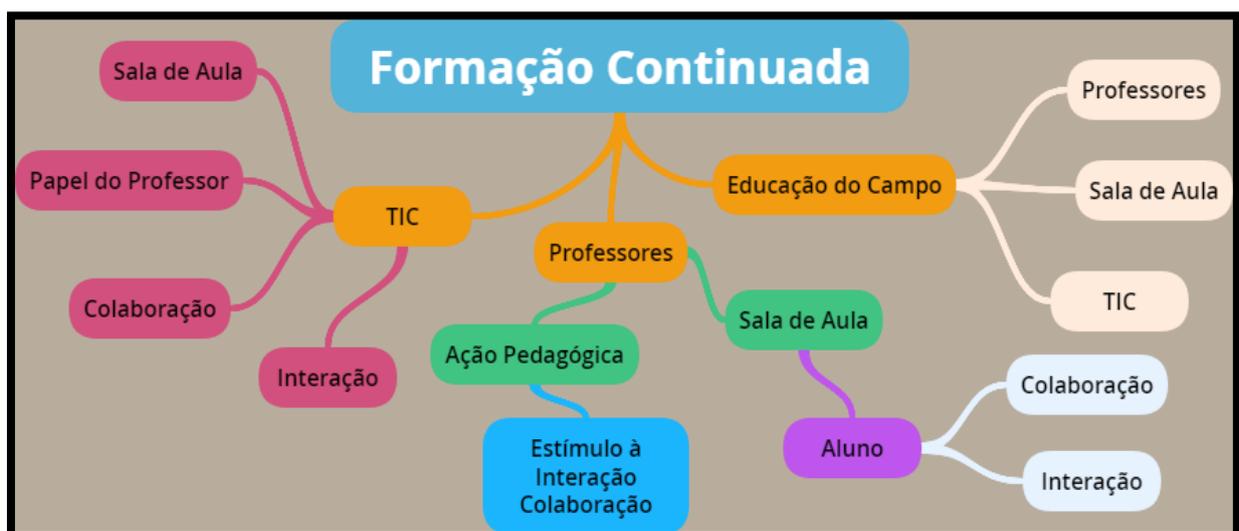
A partir das vivências que podem ser estabelecidas a partir da resolução dos problemas, Souza, Sartori e Roelsler (2008), afirmam que em meio ao desenvolvimento das atividades, o aluno precisa se perceber como agente do processo, passando a ficar mais ativo, seguro e motivado, sobretudo, na relação professor-aluno.

A décima questão indaga qual a periodicidade do uso das TIC em sala. Apenas os professores P3 e P5 apresentaram traços de colaboração. O participante P3 informa que, “1 vez na semana na sala e em casa todos os dias para planejar”; já o P5 descreve que, “Às vezes durante as aulas de artes, uso do DVD e TV. O celular é para registrar diariamente as aulas do dia a dia”.

Planejar e registrar são, segundo Palloff e Pratt (2004), bem como Torres (2007) ações que fazem parte do trabalho com a colaboração. A partir do questionário aplicado, sugere-se na maioria das respostas, que os professores conseguiram repensar sua ação pedagógica quando se refere ao planejamento, sobretudo, ao relacionar o uso das TIC nas salas de aula na educação do campo.

Diante dos dados e na busca por responder a questão maior dessa pesquisa, sugere-se que a interação e colaboração formam a principal estratégia utilizada pelos professores para mediar, a partir da ação pedagógica apoiada nas TIC, o alcance e o desenvolvimento da aprendizagem. A imagem a seguir demonstra o esquema realizado na interpretação dos dados:

Imagem 6 – Esquema de interpretação dos dados



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A análise dos dados se deu com a intenção de compreender quais os resultados advindos da formação continuada. Assim, a verificação do papel dos professores da educação do campo relacionado as TIC foi a etapa seguinte. Dentre a verificação das respostas dos participantes, identificou-se traços de interação e colaboração para o desenvolvimento de aprendizagem, bem como a própria ressignificação da ação pedagógica do professor desde o seu planejamento à sua vivência em sala de aula.

A partir da interação e colaboração sugeriu-se aos professores desenvolver de maneira facilitadora, integrada, dinâmica e crítica os conteúdos programáticos das disciplinas: Matemática e Português. Essa percepção está posta quando o professor P3 afirmou que “na aula de matemática usei jogos pedagógicos de resolução de problemas que tem no *laptop*”; o participante P5 descreve que, “na aula de língua portuguesa utilizamos: som para contar histórias infantil, fazendo com que a aula fique prazerosa”; o professor P7 indica que, “na matemática com os jogos e na língua portuguesa com o editor de texto”.

Verificando o Plano de Curso da Formação Continuada, bem como a resposta dos professores, indica-se como principais resultados da formação que a ação pedagógica pôde ser ressignificada a partir do papel do professor que atuou no desenvolvimento da construção do conhecimento apoiado nas TIC. Sugere-se que esse conhecimento foi alcançado a partir da interação e colaboração dos sujeitos para gerar aprendizagem a partir da negociação, vivências e experiências realizadas entre os pares durante as aulas, conforme presente na fala dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação pedagógica tem sido estudada de maneira crescente no Brasil, sobretudo, como possibilidade de socialização dos avanços alcançados na prática do professor e no aprendizado de cada aluno. As TIC, nesse cenário, representam mais uma oportunidade de reflexão acerca da prática docente, bem como da interação e colaboração do aluno, como discutido por Kenski (2007).

A educação do campo representou mais um espaço para discussão e utilização das TIC a partir da formação continuada oferecida aos professores da educação do campo pela SEMED do município de Murici-AL. A formação foi estruturada para estimular os professores a reconhecerem e utilizarem as TIC, construir planejamento para tornar suas aulas mais dinâmicas, críticas e que envolvesse o aluno como sujeito ativo e corresponsável do seu desenvolvimento de aprendizagens. Os tópicos do cronograma trazem a reflexão de que todo planejamento dos professores da educação do campo pode utilizar das TIC para alcançar a aprendizagem individual e coletiva dos alunos, bem como a própria aprendizagem do professor a partir da ressignificação de seu papel para os alunos, escola e a sociedade como um todo.

A vinda dos 50 *laptops* em 2015 para as escolas da educação do campo de Murici-AL, foram somente o ponto de partida para se estruturar a formação. Inicialmente a busca por intensificar as estratégias de ensino para a utilização das TIC e do próprio *laptop* em sala era o ponto de partida, mas pode ser ampliado quando se possibilitou ressignificar o planejamento e as ações pedagógicas, para assim resultar um processo de ensino e aprendizagem com apoio do uso das TIC, atendendo às necessidades e características da educação do campo.

O aprofundamento de leitura acerca da formação continuada, da ação pedagógica e do próprio papel do professor foi o primeiro desafio teórico dessa pesquisa. Assim, sugere-se que o professor é responsável por estimular, mediar e facilitar a interação e a colaboração dos alunos por meio de atividades e situações problemas para o desenvolvimento de aprendizagens, que são geradas a partir das vivências e trocas de experiências permitidas entre os sujeitos, os pares, os grupos estudos. A escola por sua vez é um espaço para a realização desse trabalho que pode ser ampliado para além desse espaço formal a partir da ação pedagógica como um todo.

A Educação do Campo por sua vez representou o desafio teórico seguinte. Para compreender essa modalidade de ensino foi necessário realizar um aprofundamento acerca de seu conceito e características. Entender que a educação da zona rural e a educação do campo não são a mesma coisa é o primeiro passo. A educação da zona rural é caracterizada por ser um processo de ensino com ênfase na leitura e escrita e é chamada assim por acontecer na zona rural da cidade, e ofertadas para os filhos dos trabalhadores dessa região.

Em contrapartida a educação do campo que surge a partir da reivindicação dos movimentos sociais e passa a ser reconhecida nas legislações brasileiras como a LDB 9394/96 e as DCN, por exemplo. Nesse sentido, a educação do campo se torna modalidade de ensino e se obriga a oferecer para os alunos da educação do campo a possibilidade de discutir e desenvolver habilidades que não os moldassem, ou seja, não os limitassem, mas os permitisse refletir e se preparar para uma educação conforme vivenciada nos espaços escolares da zona rural.

Além de desenvolver uma ação pedagógica pautada no desenvolvimento do aluno como histórico-cultural, destaca-se que o respeito e vivências a partir da singularidade e das características da educação do campo são respectivamente atendidos. Sando da visão ampla da educação do campo para a educação do campo de Murici-AL, chegou-se a uma realidade específica que após receber os 50 *laptops* no ano de 2015 para o trabalho dos professores nessa modalidade, gerou-se o desafio da utilização das TIC como um todo pelos professores em meio as suas aulas. Após esse período, em 2016 foi o período de planejamento da formação para esse público, os 10 professores da educação do campo de Murici-AL. Somente em 2017 é que efetivamente a formação passa a ser executada.

Durante o processo de realização da pesquisa teve-se dificuldade política. A mudança da secretária de educação do município fez com que a organização da formação fosse retardada e por consequência adia para os professores, por exemplo. Ao mesmo, aponta-se algumas limitações para a pesquisa que deu pela baixa transmissão de internet, fazendo com que os professores buscassem no planejamento realizar estratégias voltadas as atividades que pudessem ser realizadas *off-line*, ou seja, sem o acesso à internet. Uma outra foi a impossibilidade de acompanhar e investigar os alunos da educação do campo devido o difícil acesso e não liberação da SEMED, o que fez com que a pesquisa fosse redirecionada para investigar a visão e os dados disponibilizados pelos professores respectivamente.

A partir da discussão teórica realizada e do seu confronto com os dados levantados na pesquisa, entende-se que o objetivo maior da pesquisa foi atendido quanto à análise de quais resultados poderiam advir da formação continuada com apoio no uso das TIC para os professores da Educação do Campo do Município de Murici – AL. Os resultados encontrados a partir da formação foram: o ressignificar o planejamento, utilização das TIC para mediar a interação e colaboração entre os alunos, os conteúdos e os próprios professores.

Percebeu-se que os professores, conforme respostas dadas ao questionário, passaram a inserir pelo menos uma vez na semana o uso das TIC como uma forma de trabalho orientado e que possibilita o debate/confronto de ideias, experiências e vivências entre os alunos para a realização das atividades e mais especificamente o desenvolvimento de aprendizagens.

O papel do professor para tanto assume diversificadas características, ele deixa de ser o centralizador do saber para ser mediador das aprendizagens, tira foco da tarefa individual para se desenvolver a atividade de forma colaborativa, que exercite a interação, tolerância, respeito e capacidade de resolver problemas dos conteúdos e das trocas de vivências com seus pares.

A problemática da pesquisa foi se fortalecendo desde o momento em que os professores da educação do campo puderam estar presentes em uma formação continuada pensada somente para eles, com temática voltada à inserção do uso das TIC e mais especificamente do *laptop* na educação do campo. Desse modo, ocorreu a mudança no planejamento e na interação em sala com os alunos com resultado do ressignificar a prática docente em sala de aula conforme cada um pôde relatar no questionário, inclusive que percebiam os alunos mais motivados e interessados nas aulas.

A maioria dos professores que participaram da formação continuada afirmaram ainda que as discussões serviram como mais uma possibilidade para repensarem o uso das TIC, inserindo-as em seu planejamento, em sua organização didática e em sua ação pedagógica.

Em meio a esse cenário, a hipótese levantada é mantida quando se percebem que, a partir dos dados, os professores que participaram da formação continuada refletiram e reestruturaram a sua ação pedagógica, bem como utilizam as TIC para o alcance das aprendizagens mediadas pela colaboração e interação.

Para esse quesito, os professores afirmaram que a interação e colaboração foram bem superiores que nas realizações das aulas regulares, conforme descrevem a interação que eles percebiam em meio aos alunos. Ao mesmo foi retratado que o uso das TIC aconteceu pelo menos uma vez na semana, o que motivou a participação dos alunos bem como a interação, colaboração interesse; e, conseqüentemente, maior concentração em realizar as atividades, validando assim, a proposta inicial dessa pesquisa.

A contribuição tem foco na ampliação das discussões voltadas a ação docente geradas a partir da formação continuada pensada para o município pela SEMED, tendo apoio nas TIC, e como destaque de público alvo os professores da educação do campo de Murici – AL, que até o momento não tinham desfrutado da oportunidade de participar de formação continuada voltada para a educação do campo, sobretudo, visando ressignificar a ação pedagógica como planejamento e atividades, de maneira prática, passadas em sala de aula com uso das TIC.

Entendeu-se a partir desta discussão que o papel do professor diante do uso das TIC está diretamente ligado as possibilidades do desenvolvimento, do estímulo a curiosidade, a criticidade, a interação e colaboração, a mediação da ação pedagógica junto aos seus alunos. É deixar de ser o centro para fazer do aluno autônomo e autor de seu processo de aprendizagem, é ter nas tecnologias mais alternativas para desenvolver suas habilidades e competências, é ser questionador, é levantar problemas e hipóteses é ver mais uma opção para que o aluno alcance e amplie sua formação científica, crítica e social para além dos espaços escolares.

Nesse sentido, visando ampliar esta pesquisa, pretende-se em outro momento estudar sobre as metodologias apoiadas pelas TIC, ou mais especificamente metodologias ativas, abordagem mais utilizada e pesquisada no contexto atual, voltadas a educação básica como possibilidades de metodologia que leve o aluno, a ser partícipe e corresponsável direto e indireto, colaborando e interagindo consigo, com os conteúdos/temas e com seus colegas para desenvolver sua aprendizagem, além de apresentar um professor que realize sua ação pedagógica de maneira descentralizada e pautada em um trabalho por meio de problematizações e questionamentos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, CLEOMAR. **Linguagem Mediação Implicações Na Formação Do Sujeito**. V Congresso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

BAVARESCO, Paulo Ricardo. RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./jun. 2014. Acesso em 20 mai de 2018. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/4541>

BRASIL. Lei Nº 513 de 23 de Junho de 2015 (Incluído em 14/07/2016 09: 44) **Plano Municipal de Educação de Murici**. Acesso em: 01/2016 Disponível em: http://www.murici.al.gov.br/arquivos_clientes/11036/midia/80840.pdf

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Lei de diretrizes e Bases da Educação 9394/96**. Acesso em Mai de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Acesso em Dez de 2018. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Acesso em Mai de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. - Brasília: O Instituto, 1981. **Mapa do Analfabetismo do Brasil**. Acesso em mai de 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>

Moran, Masetto e Behrens - **NOVAS TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGOGICA**. Campinas – SP: Papyrus 2000. Acesso em nov de 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_-_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_MEDIA%C3%87AO_PEDAGOGICA.

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação pedagógica nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdos**, Capivari, v. 1, n. 4, ago./dez. 2010.

CARDOSO, Leila A A; TOSCANO, Carlos. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. Anais do X Congresso Nacional De Educação – Educere. 2011.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação De Conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cad. Cedes, Campinas, Vol. 25, N. 66, P. 185-207, Maio/Ago. 2005. Acesso Em 13 Out 2017. Disponível Em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566>.

[CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. 1 ed. – SP: Cortez. Coleção docência com formação: saberes pedagógicos. 2013.](#)

COLL, César; SOLE, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. 2012. Acesso em Dez de 2018. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-interacao-professor-aluno-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem/87784>

CRUZ, Luciane Maria Ribeiro da. MARINHO, Simão Pedro P. Internet e escola: práticas e representações de professores de uma escola UCA em Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Educação - PUC – Minas, 2012. Acesso em Dez de 2018. Disponível em: <br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/download/1908/1845>

DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física. Agosto/2009. Acesso em 26 de jul de 2018. Disponível em: www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/sat/textos/80-388-1-PB.pdf

FERREIRA, Sara Innarelli. **Afetividade e Mediação Pedagógica**: o processo de constituição de um professor bem sucedido. Trabalho de conclusão de curso – Campinas 2012.

FREITAS, Maria Tereza Assunção de. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. Artigo Publicado Na Revista Brasileira de Formação de Professores. vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

GIL, A.C. métodos e técnicas de pesquisa social. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JUNCKES, Rosani C. **A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica.** V SIMFOP – Simpósio sobre a Formação de Professores. Campus Universitário de Tubarão, 2013, (1-9).

Kauark, Fabiana. Metodologia da pesquisa: guia prático / Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. – Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** São Paulo: Papirus, 2007. p. 45.

Lei nº 513 de 23 de Junho de 2015 (PME) Plano Municipal de Educação. Aceso em 06 mar 2016. Disponível em: <http://www.murici.al.gov.br/menu/97722/Secretaria-Municipal-de-Educacao/Leis/97744>

LIBÂNEO. José C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147. Editora UFPR, 2004.

LIRA, Pablo S. Cidades Virtuais: a inovação no processo de ensino aprendizagem universitário com a utilização do jogo SimCity. ETD- Educação Temática Digital Campinas, v.19 n.2 p. 532-549 abr./jun. 2017. Acesso em 26 jul. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645826>

MACHADO, Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação- SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÂTEDRA UNESCO. 2017, Evelise Maria Labatut Portilho e Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira. PUCPress - Editora Universitária Champagnat. Acesso em Dez 2018. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf

MARTINS, Onilza B; MOLSER, Alvino. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch.** Revista Intersaberes. Vol 7. n. 13, p. 8-28. Jan – Jun 2012.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária.** Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.

MORAN, José M; MASETTO, Marcos. BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas.: Papirus, 2000. Acesso em Nov de 2017. Disponível em: <http://projetosntenoite.pbworks.com/w/file/attach/57899807/MORAN-Novas%20Tecnologias%20e%20Media%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica.pdf>

MINAYO MCS. **O desafio do conhecimento.** In: Pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOORE, Michael G. Três tipos de Interação. Dossiê – TECCOGS. nº 9, p. 73 - 80. Jun 2014. Originalmente publicada como Editorial no American Journal of Distance Education, v. 3, n. 2, 2014. Acesso em Dez 2018. Disponível em: https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/dossies/2014/edicao_9/1-tres_tipos_interacao_american_journal_distance_education-three_types_of_interaction-michael_moore.pdf

NASCIMENTO, Juciene M. AMARAL, Edenia M R. O papel das interações sociais e de atividades propostas para o ensino/aprendizagem de conceitos químicos. Ciência & Educação, v. 18, n. 3, p. 575-592, 2012. Acesso em: Dez de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/06.pdf>

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 2010.

PALÁCIO, Maria A V. STRUCHINER, Miriam. Análise do uso de recursos de interação, colaboração e autoria em um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino superior na área da saúde. Ciênc. Educ., Bauru, v. 22, n. 2, p. 413-430, 2016. Acesso em Dez de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n2/1516-7313-ciedu-22-02-0413.pdf>

PALANCH, Wagner B L. MANRIQUE, Ana L. Ações colaborativas na universidade - escola: formação de professores que ensinam matemática em espaços colaborativos. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 188-202, 2016. Acesso em Dez de 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1597/497>

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Panorama da Educação do Campo. Brasília : INEP, 2007. Acesso em 06 de març 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>

PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning. 1996. Acesso em Dez de 2018. Disponível em: http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf

PEIXOTO, Joana. ARAÚJO, Cláudia H dos S. **A função mediadora de instrumentos na prática pedagógica online**. Goiânia, v. 18, nº 1, Jan/Jun 2015, p. 45 a 60.

PIMENTA, Selma G. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, Vol. III, set de 1997, p. 5-14.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma G. **Professor – Professor – Pesquisador: Pesquisador: Pesquisador**: mitos e possibilidades mitos e possibilidades. XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Curitiba em setembro de 2004, p. 9-22.

PIMENTEL, Fernando S C. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: Eufal, 2017.

PIORINO, Gilda Inez Pereira. A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais: experiência em escola pública que participa do projeto UCA. Tese de Doutorado apresentado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. Acesso em Jun de 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9669/1/Gilda%20Inez%20Pereira%20Piorino.pdf>

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. Revista NERA, Presidente Prudente, Ano 14, nº 18, pp. 37 – 46, Jan – Jun 2011. Acesso em 20 mai de 2018. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>

RIBEIRO, Elizabeth C. A prática pedagógica do professor mediador na perspectiva de Vigotsky. 2007. Acesso em 9 set 2017. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/ELIZABETH%20DA%20CRUZ%20RIBEIRO.pdf>.

SANT ANA, Divanir Z. SANT'ANA, Antonio L. Características e percepções dos alunos de uma escola rural, em selvíria (ms), sobre a vida no campo e o futuro. Bol. geogr., Maringá, v. 30, n. 3, p. 55-69, 2012. Acesso em Dez 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/17307/9803>

SANTANA, Clésia M H. COSTA, Cleide J S A. **Tecnologias na educação**: o perfil do professor na contemporaneidade. Acesso em: 26 de jul 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/595/499>

SANTOS, Dayna M S. MIRANDA. Rayanne D. SANTOS, Rondald F. Educação do Campo e Políticas Públicas. Anais de 2016 IV Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior. Acesso em Fev de 2018. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Dayna%20Mara%20Sanches%20Santos.pdf>

SANTOS, Raqueline da Silva. RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. **A Educação do Campo em Alagoas sob o desenvolvimento da política pública do proner (1998 - 2008)**. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 14 – Educação do/no campo. Acesso em: 26 jul. Disponível em: https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/qt14_1506801361_arquivo_raqueline

[_silvaeducacaodocampoemalagoassobodesenvolvimentodapoliticapublicadopronea.pdf](#)

SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. e (orgs.). **Por uma educação sem distâncias:** recortes da realidade brasileira. São Luís: Editora UEMA, 2008. p. 245-260.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento:** O papel da mediação. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Acesso em 10/01/2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursoobjetosaprendizagem/sfor_n_mediacao.pdf.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores:** saberes teóricos e saberes práticos [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, Alba R B; SARTORI, Ademilde S; ROELSLER, Jucimara. Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, Patrícia L. Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem eureka@kids. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 335-352, set./dez. 2007. Acesso em Dez de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n73/06.pdf>

TORRES, Patrícia L. IRALA, Esrom A F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. (pp 61-94). May 2014 *with* 1,946 Reads. In book: *Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento*, Edition: 1, Chapter: Aprendizagem colaborativa: teoria e prática, Publisher: SENARPR, Editors: Patricia Lupion Torres, pp.61-94. Coleção Agrinho. Acesso em Dez de 2018. Disponível: http://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**, 2002.

ZANOLLA, Silvia R S. **O conceito de mediação em Vgotsk e Adorno.** *Psicologia & Sociedade*. 5 - 14, 2012.

ZASLAVSKY, Alexandre. Ação pedagógica, ação comunicativa e didática. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 22, n. 1, p. 69-81, jan./abr. 2017 Acesso em 10 jul de 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4435/pdf>

APÊNDICES

Apêndice 01 – Modelo de Questionário aplicado aos professores da educação do campo de Murici – AL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Tema do estudo: **Mediação Pedagógica: Uma análise da implementação do uso da tecnologia na Educação no Campo do Município de Murici – AL** vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Mestrado em Educação / Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Questionário de Pesquisa

O município de Murici tem passado por muitas reestruturações no campo educacional, percebidas pelos documentos do PME que foram publicados em 2016, e com isso se percebem novos direcionamentos. O município recebeu do FNDE 46 laptops para serem utilizados na Educação do Campo, e com a finalidade de compreender como tem ocorrido essa inserção tecnológica no Campo fazemos os seguintes questionamentos:

1 – Como você avalia seu uso com o computador para além da sala de aula?

() Satisfatório

() Regular

() Insatisfatório

2 – Você participou da formação continuada ofertada pela Equipe Técnica da Secretaria de Educação de Murici? Em caso negativo, por quê?

Sim () Não ()

3 – A formação continuada foi importante para seu planejamento e mediação pedagógica em sala? Por quê?

Sim () Não ()

4 – Você utiliza outro tipo de tecnologia da informação e comunicação (TIC), além do Laptop, em sala?

Sim () Não ()

5 – Como você percebe a interação entre os alunos em meio a utilização do uso das tecnologias em sala de aula?

6 – Como é desenvolvida a sua mediação pedagógica com os alunos em meio a utilização do uso das tecnologias em sala de aula?

7 – Os alunos são colaborativos nas produções em sala com o uso das tecnologias?

Sim () Não ()

8 – A comunicação aluno-aluno e professor-aluno tem sido explorada por meio das tecnologias para além do espaço formal de sala de aula? Como?

Sim () Não ()

9 – Em seu planejamento, quais os conteúdos programáticos têm possibilitado a utilização das tecnologias em sala de aula?

Sim () Não ()

10 – Qual a periodicidade de seu uso das tecnologias em sala?

11 – Qual sua formação?

12 – Qual seu tipo de vínculo com o município:

() Efetivo

() Contratado

() Monitor

() Outro: _____

Apêndice 02 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 466/2012-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário (a) do estudo **Mediação Pedagógica: Uma análise da implementação do uso da tecnologia na Educação no Campo do Município de Murici - AL**, recebi da Professora Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa e da aluna pesquisadora mestranda Mayara Teles Viveiros de Lira do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Mestrado em Educação / Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a analisar o uso dos recursos tecnológicos em escola de educação básica do Campo, especificamente no Ensino Fundamental I e sua contribuição.
- Que a importância desse estudo é de oferecer a futuros pesquisadores e professores possibilidades de ampliação do uso dos recursos tecnológicos como importante mediação pedagógica em sala de aula.
- Que os resultados que se desejam alcançar são: Identificar as formas de utilização deste dos recursos na escola, especificamente ao uso pedagógico em sala de aula.

- Que este estudo será desenvolvido no período de 29 / 01 / 2018 a 28 / 02 / 2018 , podendo se estender por mais de um mês, caso haja algum imprevisto.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira; a partir da aplicação de questionários, e transcrições das observações da rotina didática na escola.
- Que o entrevistado receberá uma via do T.C.L.E. e participará das etapas: respondendo o questionário sobre o uso dos recursos tecnológicos.
- Que os riscos e incômodos que poderei ocasionar ao participante são mínimos, como: inibição diante do olhar observador do pesquisador. Conforme a Resolução CNS 466/12, item IV, receberá a garantia de uma forma de indenização, caso haja danos morais e/ou em forma de tratamento, caso haja transtorno mental, decorrentes da participação ao responder o questionário.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: orientação no desenvolvimento da pesquisa, sendo responsáveis a professora Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa e a mestrandia Mayara Teles Viveiros de Lira.
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: a partir das respostas do questionário e nas observações na escola.
- Que sempre que a escola desejar será fornecido esclarecimento sobre cada uma das etapas do estudo
- Que a qualquer momento, poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar este seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante-voluntário(a):

Instituição: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: CEP: Cidade:

Telefone:

Ponto de referência:

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa (Orientadora)

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação.

Endereço: Campus A. C. Simões – Av. Lourival Melo Mota, S/N

Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57072-970 Cidade: Maceió/AL

Telefones p/contato: (82) 3214-1196 / (82) 98847 - 0315

Mestranda Mayara Teles Viveiros de Lira

Instituição: Universidade Federal de Alagoas - Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação.

Endereço: Travessa do Sol, Residencial Maria Amélia, nº 25

Bairro: Barra Nova CEP: 57160-000 Cidade: Marechal Deodoro / AL

Telefone p/contato: (82) 999547385

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió/AL, 25 de janeiro de 2018

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | |
| Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal - (Rubricar as demais folhas) | Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa Orientadora |