

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

BARBARA EVITTA DE FRAGA DOS SANTOS

**O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como mecanismo
de formação docente: a experiência do PIBID**

**Porto Alegre
2018**

BARBARA EVITTA DE FRAGA DOS SANTOS

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como mecanismo de formação docente: a experiência do PIBID

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS.

Orientador(a): Silvana Maria Ramos

**Porto Alegre
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora: Prof^a. Jane Fraga Tutikian

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Celso Giannetti Loureiro Chaves

Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Prof. Leandro Krug
Wives

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Profa. Liane Margarida
Rockenbach Tarouco

AGRADECIMENTOS

Às políticas públicas voltadas à educação vigentes nos governos entre os anos de 2003-2016 por possibilitar avanços significativos na área.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como propósito investigar a formação docente para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas através da formação inicial de professores dos ex-participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para atingir tal objetivo, foram realizadas indagações aos ex-bolsistas, que desenvolveram seus subprojetos em instituição escolar da rede pública de educação básica, situada em município do litoral do Rio Grande do Sul, na intenção de evidenciar o desenvolvimento da formação de docentes com relação ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos mecanismos de ensino-aprendizagem das práticas pedagógicas desenvolvidas. A metodologia empregada foi a referente à abordagem qualitativa de estudo propiciada pela análise de conteúdo. Procurou-se interpretar as falas dos bolsistas, através do instrumento questionário, à luz do que é proposto pelo programa e com fundamento nas propostas dos pesquisadores Valente (2005), Machado (2016), a respeito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação, e nas colocações de Gatti (2011) e Corazza (2011) em relação à profissão e formação de professores. O material analisado indicou que os processos formativos iniciais de docentes exercem fomento ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, em sala de aula, por parte dos ex-participantes incluídos no PIBID, pois este incentiva práticas pedagógicas aliadas aos recursos tecnológicos

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. PIBID. Formação de Professores.

ABSTRACT

This final paper aims to investigate teacher training according to the application of Digital Technologies of Information and Communication in pedagogical practices through initial teacher training of former participants of the Governmental Teacher Training Program "Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)". In order to achieve this objective, alumni, who developed their subprojects in a public school located in a town on the east coast of Rio Grande do Sul, were interviewed in order to highlight the development of teacher training in relation of the application of Digital Technologies in the teaching-learning mechanisms of the pedagogical practices developed. The methodology used was the qualitative study approach provided by content analysis. It was tried to interpret the speeches of the scholarship holders referring to what is proposed by the program and based on the proposals of the researchers Valente (2005), Machado (2016), regarding to Digital Technologies of Information and Communication in education, and in the studies of Gatti (2011) and Corazza (2011) in relation to the profession and teacher training. The material analyzed indicated that the initial formative processes of teachers exert encouragement to the use of digital technologies in the classroom by the former participants included in PIBID, since the program encourages pedagogical practices allied to technological resources.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies. PIBID. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proporção de respostas quanto à faixa etária	32
Figura 2 – Proporção de respostas com relação ao ano de conclusão da graduação	32
Figura 3 – Proporção de respostas quanto a função das TDICs em sala de aula.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à docência
IES	Instituição de Ensino Superior
ID	Iniciação à docência
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O PROGRAMA	13
2.1 A iniciação à docência-PIBID	13
2.2 Organização do PIBID	13
2.3 Objetivos do programa e projeto institucional	14
3 REFERENCIAL TEÓRICO	17
3.1 Formação de professores	17
3.2 Professor-pesquisador e a docência-pesquisa	19
3.3 Tecnologias digitais integradas ao contexto educacional	24
4 METODOLOGIA	29
4.1 Caminhos metodológicos	29
4.2 Sujeitos da investigação	30
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO	41
ANEXO B - QUESTIONÁRIO	42

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como finalidade apresentar o trabalho de conclusão do curso, de pós-graduação Lato Sensu, em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS), polo Imbé - RS. A presente pesquisa intitulada “O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como mecanismo de formação docente: a experiência do PIBID” apresenta a investigação da supervisora do programa em sua respectiva escola de atuação e visa investigar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no uso das Tecnologias digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional na perspectiva dos bolsistas do PIBID, que desenvolveram seus subprojetos em instituição de educação básica, situada em município do litoral gaúcho, no ano de 2017.

Cabe esclarecer o porquê de a pesquisa realizar-se com um grupo de ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuantes no decorrer do ano de 2017. Tal fato ocorreu em virtude de que no início do ano de 2018 houve mudanças significativas no referido programa através do lançamento de edital CAPES 7/2018 – de modo que as novas diretrizes descaracterizavam o programa executado anteriormente, agora com o foco para aqueles que estivessem cursando, especificamente, a primeira etapa dos cursos de licenciatura - e também com a implementação de um novo programa voltado à formação de professores: a residência pedagógica, projeto voltado aos licenciandos que estão cursando as etapas finais da graduação. Dessa forma, por haver esta recente alteração no panorama do PIBID, optou-se por ter como público alvo ex-pibidianos e investigar como se estabelecia a relação entre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o fazer pedagógico fomentado pelo programa até então.

O estudo em questão foi desenvolvido a partir de uma abordagem metodológica qualitativa de análise de conteúdo, em que é composta por pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com base na análise descritiva dos dados obtidos por meio de questionários aplicados a seis ex-bolsistas participantes do programa que atuam na escola citada.

Assim sendo, o presente estudo tenta responder a seguinte indagação:

De que maneira os bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) aprendem a utilizar e aplicam os recursos tecnológicos, especificamente nas práticas desenvolvidas em sala de aula, no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto pedagógico?

Dessa maneira, o objetivo geral da pesquisa é o seguinte:

Analisar o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação e na prática docente dos bolsistas do programa PIBID que desenvolveram seus respectivos subprojetos em instituição de ensino fundamental situada em município do litoral norte do RS.

Para aprofundar tal investigação, a pesquisa junto aos sujeitos mencionados terá por objetivos específicos:

- Verificar quais as percepções dos bolsistas de iniciação à docência com relação às práticas pedagógicas envolvendo a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação;
- Demonstrar se o PIBID fomenta uma postura de docência-pesquisa.

Dessa forma, para esta pesquisa, além do aporte legal dado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, buscou-se apoio em Gatti (2011), na obra “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, para fundamentação teórica acerca da formação docente. Já para o embasamento teórico das questões evidenciadas sobre a contribuição do programa identificada no desenvolvimento de uma postura de professor-pesquisador dos licenciandos participantes do projeto, buscou-se as considerações de Uberti e Bello (2013), no artigo “A docência-pesquisa em movimento no PIBID”, e Corazza (2011), no artigo “A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica”. Além disso, contou-se com a contribuição das reflexões de Santos e Borba (2015), no artigo “Aprendizagem docente: olhares dos supervisores do programa PIBID sobre a iniciação docente” e nas colocações de Oliveira (2014), expostas no trabalho “Um estudo sobre o PIBID matemática UFRGS: contribuições do grupo de estudos e formação para o licenciando em matemática”.

Quanto ao embasamento teórico com relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional integrada à formação de professores, buscou-se o aporte das colocações de Valente (2005) no trabalho “Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem”; Machado (2016) no artigo “Análise sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no processo educacional da geração internet”; no trabalho das pesquisadoras Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) “Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais” e no que é estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (2017) com relação ao uso das tecnologias digitais no processo educativo.

No entrelaçamento com a proposta da pesquisa, o pensamento de Gatti (2011) e Corazza (2011) evidencia que, para enfrentar os desafios da atual realidade educacional, um dos caminhos apontados é a aprendizagem docente inicial e continuada. As pesquisadoras acreditam que uma formação docente inicial sólida resulta em fomento de uma postura reflexiva

e crítica sobre a própria ação do professor, em que haja a relação entre ação e reflexão acerca da atuação do professor e que esta estratégia seja tratada como uma política de estado para a formação docente.

Desse modo, acredita-se também que outra proposta viável para o enfrentamento dos desafios identificados no contexto escolar, e que corrobora com o que é afirmado por Gatti (2011) e Corazza (2011), é o explicitado por Valente (2005), uma vez que o pesquisador evidencia a necessidade de que em sua formação o professor desenvolva competências para aliar à intervenção pedagógica o uso das TDICs e, assim, dar conta da demanda atual de integrar ao ensino artefatos tecnológicos de forma crítico-reflexiva.

Ao ser levando em consideração as ideias explicitadas por Uberti e Bello (2013), que defendem que o PIBID fomenta a problematização entre teoria e prática no pensamento pedagógico ao promover o contato dos licenciandos com os “signos do espaço escolar” e que, dessa forma, exista o vínculo entre o ensino e a pesquisa nas ações educativas, depreende-se que tal pensamento visa que não haja uma dicotomia na profissão docente entre professor, aquele que só ensina; e pesquisador, aquele que só pesquisa, mas que exista uma “docência-pesquisa” Uberti e Bello (2013), visão defendida, guardadas as devidas proporções, por Gatti, Corazza e também por Valente.

Diante do exposto, procurou-se explicitar as articulações entre o tema da pesquisa e o embasamento teórico, visando a posterior análise das falas do grupo de ex-bolsistas que integraram o programa PIBID desenvolvido na instituição escolar da autora deste trabalho que também exerceu a função de supervisora do programa.

2 O PROGRAMA

Neste capítulo será apresentado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que busca fomentar o processo formativo inicial de docentes para a Educação Básica da rede pública. Para isso, serão utilizados como fundamentação as reflexões dos pesquisadores Uberti e Bello (2013) presentes no artigo “A docência-pesquisa em movimento no PIBID”; as considerações a respeito das políticas voltadas ao processo inicial de formação de professores da pesquisadora Gatti, expostas no livro “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, bem como de Oliveira (2014) “Um estudo sobre o PIBID matemática UFRGS: contribuições do grupo de estudos e formação para o licenciando em matemática”; Decreto nº 7.219/2010 e projeto institucional da Instituição Ensino Superior, formadora dos sujeitos da pesquisa, que regulamentam o programa.

2.1 A iniciação à docência - PIBID

O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, decorre de uma realização do governo federal na área educacional voltada à formação inicial de professores, visa à promoção da iniciação à docência através de bolsas de incentivo financeiro para a inserção de estudantes de licenciaturas no contexto escolar Educação Básica.

Dessa forma, a finalidade do programa tem por objetivo a valorização e o aperfeiçoamento da formação docente para a atuação na Educação Básica, proporcionando uma maior conexão dos licenciandos e ao ambiente escolar por meio da integração entre instituições de ensino superior e escolares.

O programa é disciplinado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de parceria com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Tal entidade tem por atribuição coordenar a relação entre o MEC, as entidades de Ensino Superior e as escolas da rede pública de Educação Básica que estão inseridas no programa.

2.2 Organização do PIBID

De acordo com o exposto no Decreto nº 7.219/2010 que estabelece o programa, o PIBID tem como ponto de partida a elaboração de um projeto institucional da Instituição de Ensino Superior (IES) participante do programa a ser proposto à CAPES e por ela aprovado. Tal projeto deve especificar, entre outros aspectos, as ações a serem executadas nas escolas pelos

estudantes bolsistas que tenham por foco o aprendizado dos alunos da rede pública de educação básica, por meio das práticas pedagógicas que respeitem à proposta pedagógica seguida pela escola; as estratégias para a promoção acadêmica dos licenciandos através da articulação entre teoria e prática em que objetiva-se, como consequência, a esperada melhoria da formação futuros docentes.

A estruturação para a efetivação do projeto conta com uma rede de profissionais responsáveis por acompanhar e orientar o desenvolvimento das atividades de planejamento e das ações dos bolsistas licenciandos de Iniciação à Docência (ID). Sendo assim, segundo Oliveira (2014), a estruturação organizacional formada entorno dos bolsistas do programa, que proporciona condições para a infraestrutura do mesmo, apresenta o seguinte aporte: da IES (Instituição de Educação Superior) profissional da área da educação responsável por gerenciar o programa desenvolvido pela instituição, nominado coordenador institucional; coordenador de área, docente universitário incumbido da orientação do planejamento e execução das ações dos estudantes bolsistas em determinada área acadêmica; além de professor supervisor, docente da própria escola pública da rede de educação básica em que o programa tem atuação, encarregado do acompanhamento, assessoramento e supervisão do processo de desenvolvimento do subprojeto institucional do qual o estudante bolsista licenciando faz parte.

Com relação aos critérios de seleção dos participantes, há a exigência de aprovação por processo seletivo disciplinado por edital da própria IES e o cumprimento de carga horária de trinta horas mensais dedicadas ao programa, que comportam as ações que serão realizadas nas escolas, o planejamento das atividades, bem como a produção acadêmica. A execução do programa é estabelecida para vigência de 24 meses em que pode ou não haver renovação por igual período.

2.3 Objetivos do programa e projeto institucional

Enquanto “programa de governo que pretende adquirir dimensões de política pública” (UBERTI; BELLO, 2013, p. 20), voltado à formação inicial para a atuação docente e conforme as especificações elencadas no artigo 3º, do Decreto nº 7.219/2010, o PIBID se propõe, com relação à educação básica e à formação inicial do professor, a valorização do magistério e a elevação da qualidade da formação dos professores atuantes na Educação Básica, por intermédio da articulação advinda entre experiência, teoria e prática.

Dentre os objetivos expressos no referido documento legal, destaca-se a promoção da integração dos níveis Superior e Básica por meio da inserção dos estudantes de licenciatura no

dia a dia de escolas da rede pública. Desse modo, o programa pretende possibilitar a oportunidade para superar, no processo de ensino-aprendizagem, problemas identificados através da participação dos futuros professores em experiências relacionadas à metodologia, à tecnologia e ao fazer docente que procuram ser inovadoras e interdisciplinares. Nesse sentido, o incentivo à instituição escolar como ambiente de formação e os profissionais que lá atuam como também formadores docentes em formação também é destacado como um dos objetivos a ser fomentado pelo programa.

Ao considerar a questão da importância da inserção dos estudantes de licenciatura ainda durante a graduação no ambiente escolar, a pesquisadora Gatti, salienta que “Espera-se que o licenciando entenda a cultura da escola como organização social complexa, desenvolva o espírito colaborativo e construa uma cultura profissional.” (p. 131). Pode-se depreender uma intenção governamental em promover uma postura pesquisadora já no início da docência, isto é, busca-se que os futuros profissionais da área da educação sejam além de professores, também pesquisadores no próprio espaço escolar, bem como em seus respectivos campos de atuação.

Nessa perspectiva, os pesquisadores Uberti e Bello ao discorrerem sobre o programa no artigo “A docência-pesquisa em movimento no PIBID”, ainda evidenciam que o projeto atende a uma necessidade que diz respeito “a tão almejada parceria entre universidade e escola.” (UBERTI; BELLO, 2013, p. 20). Isto posto, nota-se que o PIBID estabelece uma colaboração que define incumbências e compartilhamento de responsabilidades entre academia e instituições escolares. Tal proposta visa contribuir para solucionar, entre os centros de formação de docentes e a escola da rede pública, a ausência articulação que integre a ambas.

O projeto institucional fomentado pelo PIBID em execução no Centro de formação de professores dos sujeitos foco da presente pesquisa era promovido desde o ano de 2010. Conforme o Projeto Institucional deste Centro Universitário, o programa em vigência até o ano de 2017 foi autorizado pelo edital CAPES nº61/2013 e estava sendo desenvolvido por meio da promoção de subprojetos que compõem o Projeto Institucional/PIBID e atuavam em cinco áreas das Licenciaturas, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Informática, Letras e Pedagogia. Os referidos subprojetos eram desenvolvidos em quatro municípios do litoral norte gaúcho e contemplavam onze escolas da rede pública de educação básica da região.

O projeto institucional/PIBID do referido Centro Universitário determinava diversos aspectos do projeto pedagógico da IES que iam da contextualização da educação na região em que os subprojetos seriam desenvolvidos; estratégias da IES para inserir os bolsistas ao ambiente escolar; ações propostas para que houvesse a iniciação científica, tendo em vista o aperfeiçoamento da produção escrita e comunicativa dos acadêmicos e a socialização dos resultados das ações desenvolvidas pelos mesmos, incentivando dessa forma a repercussão dentro do espaço acadêmico e, conseqüente, reflexão das ações desenvolvidas.

O projeto institucional da IES especificava também os mecanismos para a seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas ID e de supervisores, bem como a descrição das orientações às ações didático-pedagógicas esperadas de cada área dos subprojetos junto às escolas, dentre elas estavam o estímulo a ampliação das experiências de inovação pedagógica, como por exemplo, a possibilitada pela inserção da tecnologia digital no espaço escolar, e até mesmo o orçamento previsto para a manutenção do programa.

Percebe-se que o detalhamento tinha por objetivo delimitar as atividades voltadas à formação integral do licenciando, junto ao programa, tanto no âmbito da ação quanto da reflexão. Percebe-se aí a preocupação em possibilitar uma reflexão teórica fundamentada na ação do conhecimento da realidade educacional a fim de fomentar uma postura profissional dos futuros educadores preparados para enfrentar os desafios na área da educação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

As reflexões apresentadas neste capítulo têm como embasamento teórico as considerações feitas por Gatti (2011) na obra “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, no que concerne a fundamentação teórica acerca da formação e profissão docente. No que diz respeito à postura de professor-pesquisador dos licenciandos participantes do projeto e da contribuição fomentada pela docência-pesquisa no desenvolvimento do programa serão apresentadas as considerações Uberti e Bello (2013), no artigo “A docência-pesquisa em movimento no PIBID”; Corazza (2011), no artigo “A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica” e com a contribuição das reflexões de Santos e Borba (2015), no artigo “Aprendizagem docente: olhares dos supervisores do programa PIBID sobre a iniciação docente”. Conta-se, ainda, com o aporte teórico dos pesquisadores Valente (2005) no trabalho “Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem”; Machado (2016) no artigo “Análise sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no processo educacional da geração internet”; no trabalho das pesquisadoras Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) “Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais” e no que é estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (2017) com relação ao uso das tecnologias digitais no processo educativo.

3.1 Formação de professores

Sabe-se que a formação do professor enquanto educador, não passa somente pela compreensão de como se estabelece a construção do conhecimento, mas que outras questões são colocadas à profissão. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem sofre impacto quanto às exigências em relação a assuntos como diversidade, tecnologia, saber trabalhar em equipe, novas teorias de aprendizagem e novas formas no uso de metodologias são alguns desafios impostos aos profissionais da educação e com os quais não estão preparados para lidar. Assim, salienta Gatti (2011), que se torna imprescindível que os educadores saibam, acima de tudo, como aprender para dar conta da atividade de ensinar.

Neste sentido, ao refletir sobre quais seriam os encaminhamentos possíveis para vencer os desafios que são enfrentados contemporaneamente pela educação, a pesquisadora Gatti (2011) defende, entre outras propostas, que a aprendizagem docente deva ser fortalecida como

um processo não só de formação inicial, mas também que seja desenvolvida de forma continuada, pois a aprendizagem do professor deve ser de caráter permanente, busca-se, dessa forma, que o ensino, como atividade docente principal, esteja em contínuo processo de construção e revisão.

Segundo Gatti (2011), a preparação para o magistério realizada em cursos de ensino superior, isto é, a formação inicial de futuros professores apresenta algumas diretrizes que visam à qualificação e o fortalecimento acadêmico e profissional dos licenciados advindo da atualização e adequação dos currículos da graduação às novas demandas dos contextos educacional e escolar, resultando na preparação de professores competentes para atuar como sujeitos da mudança/transformação que se faz preciso na atual realidade educacional, processo esse só possível através da articulação da formação inicial docente com as exigências identificadas na educação básica.

Dentre as iniciativas da atual política educacional brasileira direcionadas a melhoria da qualificação profissional dos docentes no âmbito da articulação entre Centros de formação de professores e instituições escolares, é necessário destacar que o PIBID volta-se para a inter-relação entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes, em que sua proposta procura e se preocupa com a construção de um vínculo entre essas duas instituições, uma vez que possui como base a articulação entre a reflexão sobre a ação advinda da realidade escolar e, por conseguinte, espera-se como resultado final beneficiar a qualidade educação básica.

Cabe ressaltar, então, a ênfase na compreensão aqui exposta ao se falar na questão do professor enquanto profissional, pois se entende que a atividade docente não deve ser atrelada ao entendimento da procura das licenciaturas como uma questão predominantemente de vocação, mas sim que a atuação do professor e escolha pelo magistério devam ser encaradas como uma opção profissional na qual implica aspectos muito além dos relacionados unicamente ao domínio do conhecimento específico da área de atuação.

Com isso, as atribuições que se exigem de um docente abrangem um amplo desempenho em setores que incluem a reflexão crítica sobre sua atuação, conhecimento da realidade escolar na qual está inserido, ter responsabilidade quanto ao processo autônomo de tomada de decisões e compreender que seu exercício demanda saber trabalhar com e para o coletivo, entre outras. Por isso, tais dilemas devem ser levados em conta ao se optar pela profissão para assim assumir, verdadeiramente, uma postura profissional.

É necessário, portanto, que a formação do professor vá além da questão do trabalho com conteúdo de forma tradicional, mas também que proporcione, principalmente, intervenções

pedagógicas embasadas em uma reflexão que relacione a teoria à prática e que, dessa forma, haja a superação da dicotomia e do afastamento que há entre esses dois campos no exercício do magistério. Assim, espera-se oportunizar a comunicação e articulação de setores que são considerados como processos de aprendizagem separados para depois serem articulados.

Assim sendo, entende-se que mesmo sendo fundamental o domínio teórico do conhecimento de sua área de atuação, somente ele não é suficiente para encontrar as soluções as questões impostas pela realidade profissional. Nesse entendimento, Gatti (2011) aponta que é imprescindível que a formação tanto inicial quanto continuada do professor o prepare, ensine para que saiba mobilizar o conhecimento adquirido através da teoria em favor de situações reais, concretas, encarados no desenvolvimento de sua atuação.

Nessa perspectiva, a formação inicial docente deve ser desenvolvida no sentido de assegurar aos futuros professores as competências para uma efetiva atuação profissional que apresente respostas às demandas educacionais atuais.

3.2 Professor-pesquisador e a docência-pesquisa

As competências requeridas pela profissão docente são entendidas neste espaço como determinadas capacidades, aptidões para realizar as atividades de docência que envolvam os diversos aspectos do âmbito educacional.

Nesta perspectiva, destaca-se alguns aspectos das competências advindas de uma postura profissional que entende que o trabalho docente implica também pesquisa evidenciado por Corazza (2011), no artigo “A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica”, e por Uberti e Bello (2013), no artigo “A docência-pesquisa em movimento no PIBID”. Tais trabalhos enfatizam a importância da atuação profissional do professor focada em um docente capaz e apto para apresentar soluções às exigências profissionais atuais, ou seja, em outras palavras, o incentivo a uma atitude pesquisadora dos professores atuantes das várias etapas da educação básica da rede pública.

A partir da reflexão acerca da questão da formação profissional inicial e continuada promovida na aprendizagem docente apresentada anteriormente, nota-se uma tendência, estímulo do sistema educacional em promover uma postura de professor-pesquisador na formação docente. Porém, tal proposta, tratada por Corazza (2011) e Uberti e Bello (2013) como uma das formas de enfrentamento dos dilemas educacionais encontrados no atual contexto escolar, encontra certa resistência histórica no grupo do próprio professorado, explicada pela dicotomia entre os professores que lecionam e os professores que pesquisam.

Os pesquisadores Uberti e Bello (2013) abordam e acrescentam que essa questão é responsável pela divisão que se tem na formação de professores entre especialistas em “práticas pedagógicas pelo viés da experiência, entendendo a teoria como algo que se aprende e a prática como aquilo que acontece” (UBERTI; BELLO pág. 18) em contraposição a pesquisadores “vinculados muito mais a carreiras acadêmicas fora do espaço escolar”. Ou seja, o docente só pode ser um ou outro, pois não há espaço para atuar nas duas áreas.

A pesquisadora Corazza (2011) também ressalta a questão ao argumentar que:

Defendo que a docência sempre foi pesquisa; e vice-versa. Mesmo que os sistemas educacionais (com os seus motivos), durante muito tempo, tenham inventado e divulgado o mito que existiria, de um lado, pouquíssimos intelectuais da educação que pesquisam; enquanto, de outro, haveria uma grande massa daqueles professores que somente ensinam. Ou, mesmo, talvez, tenhamos sido nós próprios, educadores, quem, sem questionar, passamos a acreditar nessa divisão em castas; e que, até, tenhamos desejado acreditar nisso. Então, por facilidade e conforto, nem faríamos questão de nos considerar como pesquisadores; delegando, com satisfação, a outros essa função, e dividindo o mundo da educação assim: Eles que pesquisem, pensem, escrevam e publiquem; eu, apenas ensino. (CORAZZA, 2011 apud SANTOS; BORBA, 2015, p. 05).

A partir da fala dos pesquisadores citados acima, compreende-se que, historicamente, são colocadas em oposição na profissão do professor às designações professor, aquele dedicado exclusivamente ao ofício de ensinar, em contraste a de pesquisador, aquele que preocupado em procurar e investigar o porquê das demandas e suas possíveis soluções.

Cabe destacar ainda a observação da autora ao expor que muito da responsabilidade por tal binômio na área da educação fica a cargo do próprio professor, pois, seja por pressão, influência dos sistemas de ensino, seja por acomodação, os docentes aceitaram e aceitam como autênticas tais premissas.

Diante desse cenário, conseqüentemente, pode-se atribuir que “é dever do próprio professor incentivar a ruptura desse paradigma acadêmico dentro das instituições escolares, pois muitos profissionais da educação possuem exatamente essa visão: que seu papel dentro da escola é só ensinar e não pesquisar” (SANTOS; BORBA, 2015, p. 05). Dessa forma, o agente primeiro a alavancar essa mudança seria o próprio docente atuante no contexto escolar, comprometido com sua formação e com a valorização da profissão.

Desse modo, a fim de apresentar como resposta uma possibilidade para o enfrentamento dessa questão, Corazza (2011) propõe a união entre os vocábulos “professor” e “pesquisador” e, assim, na percepção da referida autora, a resignificação na compreensão do termo “professor-pesquisador” em que pode ser compreendido como o incentivo de uma postura do “profissional da área da educação capaz de transformar e aprimorar seu fazer pedagógico a

partir do conhecimento de questões relativas à sua atividade, objetivando ao aperfeiçoamento de suas práticas” (SANTOS; BORBA, 2015, p. 05). Ou seja, formar um professor apto a tratar e confrontar os problemas educacionais identificados, recorrendo a integração entre teoria e prática.

Ao discorrer sobre o estímulo para que os professores também se assumam como pesquisadores e o propósito do professor-pesquisador, Corazza (2011, p. 13), explica que:

Acompanhando a dinâmica do mundo e da vida, assim como essas teorizações humanas e sociais (dentre as quais, a educacional), os professores-pesquisadores reinterrogam os sistemas de pensamento moderno e suspeitam das suas verdades; questionam as formas de racionalidade e suas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade; duvidam das naturalizações de raça, sexo, geração; estranham o que era familiar e problematizam o que não era problemático; desconstruem sentidos, referentes e privilégios; identificam os dinamismos espaços-temporais do que era tido como determinado e solidamente perpetuado; reconhecem o difícil equilíbrio entre técnicas de coerção e processos de construção e modificação dos Eus; ressignificam experiências de relações de poder, jogos e cálculos estratégicos, procedimentos de totalização, técnicas e intervenções de individualização, tecnologias de governo do Estado, dos outros e de nós mesmos. (CORAZZA, 2011, p. 13).

Nota-se que, através do desenvolvimento de uma atitude pesquisadora, há uma ampliação no projeto de formação tanto dos próprios educadores quanto do próprio aluno, ou seja, simultaneamente sua formação e a do aluno enquanto cidadãos.

No tocante à qualificação da formação inicial dos professores, espera-se que esta desenvolva ao longo do período acadêmico, nos futuros profissionais do magistério, mecanismos para que estes possam dar respostas às questões que são colocadas no atual contexto educacional, no intuito de que sejam capazes de compreender que o processo de aperfeiçoamento profissional deve ser contínuo, isto é, que o preparo do educador não se encerra com a graduação, mas que a partir dela seja orientado um ponto de partida.

Em consonância com o exposto por Corazza (2011), Uberti e Bello (2013) estabelecem à docência-pesquisa como caminho à formação de futuros docentes ao trazer à discussão a forma como a pesquisa se insere no desenvolvimento da formação de professores, mais especificamente, como esse processo se estabelece através do PIBID.

Uberti e Bello (2013, p. 18) analisam a respeito das conexões existentes entre teoria-prática e professor-pesquisador:

[...] encontramos na relação teoria-prática o sustento do paradigma que formula a identidade professor-pesquisador, bem como do professor reflexivo, o qual na prática aprende o exercício da docência, isto é, a ser docente. A dita prática pedagógica deverá ser analisada, pensada à luz da teoria, para nela mesma serem encontradas as suas reformulações. (UBERTI; BELLO, 2013, p. 18).

Sendo assim, diante da explicação acima apresentada pelos pesquisadores, infere-se que o movimento de reflexão teórica só tem sentido, significado se for resultado da investigação da realidade presente no cotidiano escolar e que dela surja uma devolução às ações pedagógicas.

Ainda segundo Uberti e Bello (2013), uma repercussão que pode ser assinalada da “constante ação de reflexão teórica” (UBERTI; BELLO, 2013, p.18), ou seja, do processo de retorno da teoria à prática em forma de ação, é a de que a mesma “qualifica o conhecimento produzido” (UBERTI; BELLO, 2013, p. 21) ao ter a prática e o próprio contexto escolar como constituintes do seu objeto de estudo.

Contudo, sabe-se que apenas as relações teórico-práticas não dão conta da complexidade do aparato que o professor-pesquisador deve ter para apresentar soluções aos desafios da realidade encontrados no contexto escolar, como afirmado pelos pesquisadores Uberti e Bello (2013). Assim sendo, apesar da atual perspectiva pedagogia incentivar o entrelaçamento entre ensino e pesquisa no fazer pedagógico (UBERTI; BELLO, 2013, p.19), é ainda necessário muito mais para se fomentar, verdadeiramente, um efetivo profissional que seja crítico, refletivo e capaz de transformar sua realidade.

Além disso, outra questão que se coloca é a da hierarquização e valorização existente entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, pois a postura de professor-pesquisador não deve ser restrita, restringida pelo binômio teoria/prática, mas ir além, orientado por em uma concepção de docência-pesquisa.

Esse princípio, discutido tanto por Corazza (2011) quanto por Uberti e Bello (2013), diz que a construção do professor enquanto pesquisador se daria no encontro do futuro docente com os elementos constituintes da docência e não unicamente no sentido do vínculo entre teoria e prática.

A partir da referida compreensão a respeito da docência-pesquisa, Uberti e Bello (2013) apontam que:

Trata-se de propor um pensamento que crie um estilo - um modo de ser-docente – que produza uma conduta e, como tal, nunca igual a si mesma em qualquer instância, nunca uma forma modelo prevista pelas boas práticas pedagógicas, nunca uma identidade a ser alcançada. (UBERTI; BELLO, 2013, p. 24).

Pode-se depreender da fala dos pesquisadores que a docência-pesquisa acarreta a formulação de um jeito próprio de ser exercida, não reproduzido modelos e nem servindo como tal. Dessa forma, a docência-pesquisa faria surgir profissionais capazes de encontrar suas próprias respostas às demandas enfrentadas, como a busca recorrente por implementar o uso

das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação, utilizando-se, conscientemente, da reflexão sobre a ação.

Interessante observar como os discursos de Corazza (2011) e Uberti e Bello (2013) com relação ao entendimento dos benefícios advindos da docência-pesquisa assemelham-se, encontram-se e dialogam ao considerar que:

Pensar uma docência-pesquisa no espaço escolar significa vê-la acontecendo, como estilística, como um escape da mesmice da formação docente, problematizando-se o que se sabe, o que se diz, o que se faz rotineiramente no exercício da docência de modo geral. (UBERTI; BELLO, 2013, p.25).

A reflexão de Uberti e Bello (2013) é reforçada pela percepção de Corazza (2011) ao acrescenta-se a esse respeito:

A docência-pesquisa-que-cria torna-se um exercício, cada vez mais consciente, de formas possíveis de modificar a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica; transformando-se em trampolim para um outro nível de educação; e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora. (CORAZZA, 2011, p.15).

No entrelaçamento das falas citadas a cima, nota-se a preocupação de ambos os pesquisadores em argumentar que a docência-pesquisa é um mecanismo que possibilita o enfrentamento da “mesmice da formação docente” Uberti e Bello (2013) e Corazza (2011), pois os autores assinalam que a postura de professor-pesquisador supera o referido engessamento do fazer pedagógico ao pôr em movimento o exercício responsável da docência-pesquisa e, conseqüentemente, um ser docente não imobilizado pela estagnação presente no contexto escolar.

À desconformação da formação docente, soma-se outra ideia acerca de como este processo de aprendizagem, no caso a dos futuros professores, se estabelece ao respeitar que esta se dá em outros tempos e ambientes além da ação pedagógica propriamente dita, uma vez que “o bolsista aprende no encontro com os signos que o espaço escolar, a reunião de docentes, a sala dos professores ou outro espaço pode vir a lhe possibilitar com aquilo que ele será forçado a pensar a partir do encontro” (UBERTI; BELLO, 2013, p. 27).

Tal reflexão encontra eco nas disposições do Decreto nº 7.219/2010 ao assegurar aos bolsistas do programa tempo dentro das instituições escolares destinadas à inserção, ambientação, além do planejamento das atividades a serem executadas pelos licenciandos participante do PIBID.

De acordo com o exposto, os autores Uberti e Bello (2013) esclarecem que a atividade docente deve-se valer da investigação, da procura, ou seja, a docência-pesquisa envolve também que os futuros professores “aprendam a pensar” (p.27) e que tal fato ainda implica criação, entendida na medida em que traz em si uma mobilização capaz de dar origem, significado a uma transformação profissional. (CORAZZA, 2011).

Outra ponderação que pode ser feita ao se aproximar as falas Uberti e Bello (2013) e Corazza (2011) em relação ao PIBID e à postura de professor-pesquisador é o que é afirmado por Uberti e Bello (2013), pois

[...] as formas pelas quais nos tornamos sujeitos docentes, significa atentar para os sentidos que podem ser produzidos no âmbito da experimentação; as possibilidades de se inferir a existência de outra coisa que não conhecemos. Essa inferência, ao ultrapassar o dado, põe o experimentador – nosso futuro professor – como sujeito da experimentação. (UBERTI; BELLO, 2013, p. 26).

Diante de tal consideração, entende-se que o programa ao vincular na prática docente dos futuros professores a vivência escolar e a posterior da reflexão teórica, coloca o bolsista de iniciação à docência como protagonista da sua própria formação, em que nada vem acabado, tudo é vivenciado e construído em um processo contínuo de aprendizagem.

A partir disso, pode-se depreender que o programa PIBID vem de encontro ao pensamento defendido por (CORAZZA, 2011), pois o propósito do projeto traz a “Concepção de docência-pesquisa como constituidora das práticas pedagógicas do PIBID” (UBERTI; BELLO, 2013, p. 21). Nesse sentido, percebe-se que a perspectiva da formação dos futuros professores é pensada segundo a concepção de docência-pesquisa e, sendo assim, a atuação profissional dos docentes tem, ao mesmo tempo, como ponto de partida e de chegada a formação do ser professor.

3.3 Tecnologias digitais integradas ao contexto educacional

Diante do que foi apresentado no subcapítulo anterior, defende-se aqui que a formação inicial e continuada dos docentes perpassa pelo contínuo incentivo a uma postura pesquisadora do professor e, portanto, que a ação docente esteja profundamente ligada à pesquisa.

Isto posto, percebe-se que, na contemporaneidade, o modo de lidar com a construção do conhecimento apresenta mudanças. Tal compreensão parte do entendimento de que a formulação linear de transmissão de um detentor do conhecimento para os outros foi ultrapassada pelo processo em rede, em que existe uma coautoria na construção do conhecimento. (Machado, 2016).

Em tempos de globalização, de conectividade, as tecnologias digitais vão ganhando cada vez mais espaço e passam a ocupar a vida cotidiana das pessoas. Com isso, segundo Machado (2016), altera-se o modo pela qual as relações e o processo de ensino-aprendizagem se constroem. O tempo presente exige outras habilidades dos indivíduos.

Entendendo que o alargamento e a transição do acesso a informação também influencia os modos de lidar com os processos de aquisição do conhecimento, esta pesquisa investiga práticas discursivas em relação ao uso das tecnologias digitais no âmbito educacional. O estudo propõe a problematização sobre o uso das tecnologias digitais nas práticas educacionais, possibilitadas pela formação inicial de professores no PIBID com aprofundamento teórico dos autores citados na apresentação deste referencial teórico no que concerne às tecnologias digitais na escola contemporânea.

Os pesquisadores referenciados como embasamento teórico indicam que papéis tradicionais de professores e alunos sofrem profundas mudanças, posto que o professor ao invés de transmitir meramente os saberes, precisa aprender a disponibilizar múltiplas experimentações, educando com base no diálogo, na construção colaborativa do conhecimento e na provocação da autoria criativa do aluno. De acordo com Machado (2016) as TDIC evidenciam que:

A internet colabora ao afirmar que a velha pedagogia centrada no professor precisa ser substituída pela nova pedagogia baseada na aprendizagem centrada no aluno, em que o aluno ensina a si mesmo com o apoio da tecnologia, mas orientado pelo professor. (MACHADO, 2016, p. 04).

Constata-se que hoje, na escola, procura-se fomentar características que antes não eram de incentivadas, como a originalidade, a motivação, a livre iniciativa e a proatividade. Essas características apresentam aproximação com um perfil esperado de cidadão da sociedade contemporânea, ou seja, o incentivo ao protagonismo dos estudantes na dinâmica do ensino em que a atuação do professor é marcada pela mediação.

Diante desse contexto, procura-se aproximar as práticas escolares dos mecanismos tecnológicos integrados ao convívio social atual. E, para isso, é necessário investigar como os estudantes das licenciaturas entendem o uso das tecnologias digitais na escolarização e as utilizam nas práticas de ensino.

Portanto, neste momento, torna-se necessário abordar o trabalho das pesquisadoras Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), uma vez que nele encontra-se o esclarecimento a respeito das expressões recorrentes nesta pesquisa - Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) - da seguinte forma:

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – é o mais comum para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, internet, tablet e smartphone. Como o termo TIC abrange tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais (Kenski, 1998) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC – (Baranauskas, & Valente, 2013). (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 604).

Sendo assim, pelos termos abrangerem uma infinidade de recursos tecnológicos, no trabalho aqui exposto, optou-se por adotar o termo TDICs para aludir aos dispositivos digitais que possibilitem acesso à internet, como computadores, smartphones e tablets que possam ser integrados ao fazer didático-pedagógico e favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que com o advento da popularização da internet, procurou-se integrar, nos últimos anos, as TDICs ao contexto educacional. Entretanto, a aproximação entre as tecnologias digitais de informação e comunicação e o uso pedagógico desses recursos passam por uma série de entraves, entre eles, a infraestrutura da escola, a falta de equipamentos não defasados, internet de baixa qualidade e, principalmente, a formação dos professores para lidar com as tecnologias digitais como ferramentas de mediação da aprendizagem. (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

Gatti (2011), como foi citado nos subcapítulos anteriores, reforça a importância do constante processo de aperfeiçoamento profissional dos docentes seja na formação inicial, seja da continuada. No mesmo entendimento do que é afirmado por Gatti, a pesquisadora Machado (2016) ressalta não só a questão da formação dos futuros profissionais do magistério para a docência, mas também a preocupação de que esta falta de preparo resulte como “mecanismo puramente de reprodução da educação tradicional” (p.02) na utilização das TDICs na sala de aula.

Em consonância com os trabalhos das pesquisadoras, o pesquisador Valente (2005), que também expõe a importância da formação dos professores para a integração da informática e, conseqüentemente, das TDICs nas intervenções pedagógicas, alerta que o estímulo à estreita relação entre os aspectos técnicos e pedagógicos no processo formativo docente deve ultrapassar a instrumentalização técnica, pois:

A formação do professor, portanto, envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento técnico sobre computadores. Ela deve criar condições para que ele possa construir conhecimento sobre os aspectos computacionais, compreender as perspectivas educacionais subjacentes às diferentes aplicações do computador e entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica. Deve proporcionar ao professor as bases para que possa superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de

ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a elaboração de projetos temáticos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante sua formação para sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. (PRADO; VALENTE, 2002 apud VALENTE, 2005, p. 30).

Cabe-se tal evidência, porque, entende-se, que para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico relacionado às TDICs, ser necessário que o docente em formação tenha a pesquisa como ponto de partida a fim de poder integrar ao seu trabalho pedagógico as tecnologias digitais com eficiência e propriedade. Dessa forma, o papel da formação continuada e inicial do professor e do futuro professor vai além de oportunizar a integração das TDICs à sua prática pedagógica, mas também propicia uma atuação docente global dos aspectos da aprendizagem.

Portanto, iniciativas como o programa PIBID, que promovem a vivência e atuação dentro do espaço escolar dos futuros professores, são essenciais na aprendizagem docente para o uso efetivo das tecnologias digitais, bem como para superar o paradigma da educação tradicional.

Neste contexto, percebe-se também a relevância de programas de fomento à formação de professores - como o PIBID - para o fomento de novas formas de se ensinar, no caso, utilizando as tecnologias digitais. Contudo, Valente (2005) ressalta que “o domínio do técnico e do pedagógico não deve acontecer de modo estanque, um separado do outro” (p.23), o desenvolvimento da formação deve estimular um caminho conjunto entre esses dois aspectos, pois segundo o autor as exigências pedagógicas irão demandar o que o como utilizar as TDICs nas práticas educativas. (VALENTE, 2005).

Valente (2005) salienta ainda que o uso das TDICs não pode ser executado de forma banal, sem um processo crítico-reflexivo do professor, já que:

Por outro lado, essa ampla gama de atividades pode ou não estar contribuindo para o processo de construção de conhecimento. O aluno pode estar fazendo coisas fantásticas, porém o conhecimento usado nessas atividades pode ser o mesmo que o exigido em uma outra atividade menos espetacular. O produto pode ser sofisticado, mas não ser efetivo na construção de novos conhecimentos [...] a multimídia pode ter um efeito atraente, mas ser vazia do ponto de vista de conteúdos relevantes ao tema. Por outro lado, o aluno pode estar acessando informação relevante, usando recursos poderosos de busca, e essa informação estar sendo trabalhada em uma situação fora do contexto da tecnologia, criando oportunidades de processamento dessa informação e, por conseguinte, de construção de novos conhecimentos. (VALENTE, 2005, p.23).

O autor sustenta que, para evitar o uso irrefletido das tecnologias digitais no contexto educacional, a “experiência pedagógica do professor é fundamental” (VALENTE, 2005, p.23), pois, dessa maneira, o docente pode julgar se tal atividade é relevante e se, efetivamente,

colabora na processo didático-pedagógica e, portanto, na aprendizagem, ou se uma atividade sem o apoio da tecnologia poderia atingir o mesmo objetivo.

Outro ponto a ser considerado no uso pedagógico da utilização das TDICs é a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para os Ensinos Infantil e Fundamental, pois este documento traz a seguinte redação relativa a quinta competência geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p.09).

O que é estabelecido pelo documento legal envolve diretamente o trabalho do professor, uma vez que promoverá diversas alterações nos currículos das escolas e, conseqüentemente, a atuação dos professores.

Através do que é indicado na BNCC, infere-se que a relação entre o uso das tecnologias digitais e o caráter pedagógico implica também na questão do trabalho por projetos pedagógicos, pois sabe-se que atividades isoladas não irão dar conta da complexidade das habilidades que devem ser estimuladas por meio das TDICs nas práticas de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que o desafio do docente atuante na Educação Básica é enorme, porém Valente (2005) aponta que:

[...] a preparação desse professor é fundamental para que a educação dê o salto de qualidade e deixe de ser baseada na transmissão da informação para incorporar também aspectos da construção do conhecimento pelo aluno, usando para isso as tecnologias digitais, que estão cada vez mais presentes em nossa sociedade. (VALENTE, 2005, p. 30).

Diante de tal consideração, evidencia-se mais uma vez a importância do processo formativo do professor tanto inicial quanto continuado visto que o professor só poderá fazer frente às atuais exigências profissionais caso esteja preparado para isso.

4 METODOLOGIA

No capítulo a ser apresentado a seguir, serão especificados: o método empregado nesta pesquisa; a forma de obtenção dos dados a serem analisados; a apresentação a respeito do contexto da realidade do Centro de sua formação e da instituição escolar em que os estudantes de licenciatura realizaram as atividades do programa; o perfil dos bolsistas de iniciação à docência e posterior análise das falas/discursos dos futuros professores sobre a influência das TDICs em suas respectivas formações enquanto participantes do PIBID.

4.1 Caminhos metodológicos

A presente investigação foi realizada buscando identificar de que maneira os bolsistas do PIBID aprendem a utilizar e aplicam os recursos tecnológicos, especificamente nas práticas desenvolvidas em sala de aula, no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto pedagógico. Para atingir tal objetivo, buscou-se indagar seis bolsistas de iniciação à docência que desenvolveram suas atividades junto a uma instituição da rede pública de educação básica no ano de 2017, localizada no litoral norte gaúcho, local em que a autora deste trabalho atua como professora e supervisora do referido programa.

Á luz de uma abordagem metodológica da análise de conteúdo, compondo-se por categorias de análise estabelecida pelo pesquisador Bardin (2011), propõe-se um processo de reflexão crítica sobre as intervenções educacionais que visou uma forma de aprimoramento das ações. Dessa forma se fez a escolha por apresentar uma pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário e posterior análise dos dados coletados. Assim, será exposta a análise descritiva e qualitativa dos dados considerados relevantes para a compreensão da argumentação apresentada pelo trabalho.

A partir da definição dos sujeitos objeto da investigação e da metodologia empregada, optou-se por utilizar como instrumento de coleta de dados o questionário, no caso formulado por perguntas abertas estruturadas e fechadas, através do qual esperou-se verificar a identificação das contribuições das TDICs na formação dos licenciandos participantes dos subprojetos desenvolvidos na determinada instituição escolar.

Neste contexto, o contato com os bolsistas de iniciação à docência para a obtenção de material para a análise se estabeleceu por meio de formulário online. A coleta dos dados foi realizada no ano de 2018, no mês de outubro.

O questionário enviado aos bolsistas continha dez perguntas que os indagavam a respeito da faixa etária dos ex-bolsistas; se havia alguma atuação como docente fora à participação no PIBID; em quais situações eles identificavam a necessidade para procura de pesquisa. Questionou-se também o que eles entendiam quando se falava em tecnologias digitais; em que momento utilizavam os recursos tecnológicos digitais como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem e qual foi o grande desafio enfrentado, em sala de aula, ao propor uma atividade pedagógica utilizando recursos tecnológicos digitais. A pesquisa também questionou o que eles consideravam como estímulo a uma proposta pedagógica que envolvia recursos tecnológicos digitais nas práticas educativas dentro do espaço escolar e, em contrapartida, o que desencorajava. O questionário ainda indagava aos ex-bolsistas se, no decorrer da sua graduação em licenciatura, foram estimulados a integrar às suas práticas pedagógicas tecnologias digitais.

4.2 Sujeitos da investigação

Antes de apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa, cabe contextualizar brevemente o Centro de formação desses licenciandos, bem como a instituição escolar na qual estavam inseridos através do PIBID, pois considera-se importante caracterizar os locais que integram e que, de alguma forma, constituem suas formações.

A Instituição de Ensino Superior de formação dos estudantes de Licenciatura que participam desta pesquisa, localizada em um município central da região do litoral norte do Rio Grande do Sul, é um Centro Universitário que integra o sistema particular de ensino. É conhecido por desde o início das suas atividades, em 1981, por ofertar cursos de licenciatura nas diversas áreas da educação. Atualmente, sua infraestrutura oferece oito cursos de graduação voltados à formação de professores dos quais cinco cursos de licenciaturas participavam, desde o ano de 2010, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A instituição de educação básica, situada em uma região central do litoral gaúcho, teve o programa PIBID implementado entre os anos de 2014 e 2017, e possuía o desenvolvimento de quatro subprojetos nas áreas de Ciências Biológicas com um bolsista, Educação Física também com a participação de um bolsista, Informática, com dois bolsistas e Letras/Inglês com dois bolsistas. A instituição atende estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular em dois turnos de funcionamento, totalizando 485 alunos matriculados no ano de 2017. Por se tratar de uma escola grande, a comunidade escolar é formada por discentes oriundos de diversos bairros carentes da cidade que chegam até ela usando o transporte escolar. Tal característica faz

com que se identificasse certa fragilidade econômica das crianças e jovens, além de muitos estarem em situação de vulnerabilidade social. A infraestrutura da escola conta com um prédio de dois andares, quadra esportiva, laboratório de informática, biblioteca e refeitório todos esses ambientes em funcionamento.

Definido os locais de atuação, apresenta-se neste momento o perfil dos bolsistas integrantes do PIBID. Sendo assim, para um melhor entendimento do que será analisado, os seis licenciandos participantes desta pesquisa serão referidos por B1, B2, B3, B4, B5 e B6, dessa forma, respeitando o fato da não exposição destes. O grupo de pibidianos que atuava na instituição escolar especificada acima era formado por quatro mulheres e dois homens que atualmente continuam moradores do município no qual está localizada a escola. Já o tempo de atuação no programa variava, mas estava em torno de dois anos, tempo máximo, há um ano, tempo mínimo.

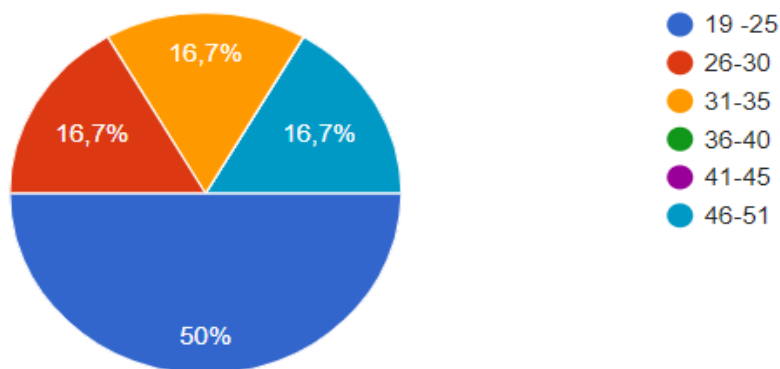
Quanto ao período que estavam cursando na graduação este estava entre 3º e 8º semestre. Eles possuíam experiência de trabalho formal, porém fora da área da educação, sendo identificado que do grupo três bolsistas já haviam cursado os estágios curriculares obrigatórios na graduação e a bolsa oferecida pelo programa era a única fonte de renda de quatro desses estudantes de licenciatura no período de participação no programa.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Far-se-á neste espaço a análise das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa a respeito dos questionamentos feitos ao determinado grupo de ex-bolsistas de iniciação à docência referido no subcapítulo acima. Apoiado no que foi mostrado anteriormente nos capítulos 1 e 2, a análise será feita fundamentada no referencial teórico no que concerne ao funcionamento do PIBID, à postura de professor-pesquisador e à docência-pesquisa, bem como ao uso das TDICs na educação. Dessa forma, se privilegiará a descrição dos aspectos considerados relevantes para uma melhor compreensão da justificativa da pesquisa, assim serão apresentados e analisados os discursos dos bolsistas que foram considerados pertinentes à qualificação da análise.

Por isso, ao analisar o material recolhido, propõe-se nesta pesquisa trazer para análise a discussão de aspectos que tenham por finalidade fazer refletir sobre a influência do programa PIBID na formação dos futuros professores quanto ao uso das TDICs. Neste sentido, quando se analisa as respostas dos bolsistas à primeira questão do questionário aplicado, encontra-se o questionamento com relação a faixa etária dos ex-bolsistas, dados que pode ser analisado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Proporção de respostas quanto à faixa etária

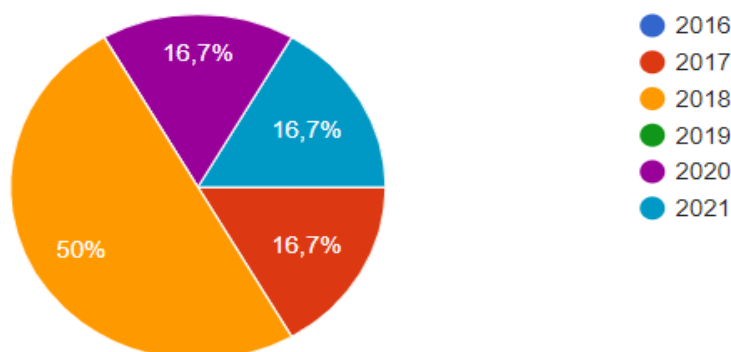


Fonte: Autoria própria, 2018.

Nota-se do gráfico que metade dos ex-participantes do programa está na faixa dos considerados “geração internet” (MACHADO, 2016, p.02), jovens que nasceram, conviveram e que estão habituados ao acesso facilitado à internet e às tecnologias digitais. Depreende-se que tal dado pode influenciar na escolha ao integrar recursos tecnológicos às suas práticas como futuros docentes, uma vez que, como usuários e familiarizados com as TDICs optem por trazer essas experiências para o campo profissional como docentes.

Outro dado que corrobora a percepção acima é o ano de formação na graduação dos ex-bolsistas como o demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Proporção de respostas com relação ao ano de conclusão da graduação



Fonte: Autoria própria, 2018.

Percebe-se que a conclusão da graduação dos ex-pibidianos se deu ou se dará dentro dos últimos cinco anos, dessa forma, infere-se que há provável influência para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como recurso pedagógico, pois sabe-se que esta é uma diretriz atual dos centros de formação dos cursos de licenciatura.

Outro questionamento feito foi com relação à experiência como docentes fora a participação no programa. Das seis respostas obtidas, apenas dois participantes relataram não ter tido experiência docente exceto a desenvolvida no PIBID. Já os demais relataram que, além da docência exercida no programa também tiveram experiência docente através dos estágios curriculares obrigatórios.

Ao questionamento sobre em que circunstâncias durante o desenvolvimento de suas atividades no programa os bolsistas viam-se compelidos a pesquisar, surgiram respostas no sentido de buscar apoio para a elaboração de atividades lúdicas, atividades que envolvessem as ferramentas tecnológicas, teorias que ajudassem a entender como o processo de ensino-aprendizagem se estabelece e como realizar a gestão dos conflitos identificados entre os alunos. Percebe-se que a procura por soluções de dilemas há muito encontrados na área da educação são as principais razões que levam os professores à pesquisa. Uma das falas encontradas aponta outro aspecto identificado que leva o futuro docente à pesquisa:

Pesquisar na busca dos interesses dos alunos. Procurei pesquisar com o que eles se interessavam mais e relacionar com a própria área de estudo da disciplina. O desafio era trazer atividades lúdicas onde os alunos poderiam interagir com o conteúdo,

atividade que via que não era trabalhada nas práticas regulares com as turmas. (B2, Bolsista participante do programa PIBID, 2017).

Transportar o contexto dos estudantes para as práticas pedagógicas e, dessa maneira, despertar o interesse para que participem e aprendam é um dos estímulos do PIBID que visa à melhoria da educação básica. Observa-se que um dos benefícios de uma postura pesquisadora por parte do professor iniciante é a busca pela iniciativa para trazer às práticas didáticas outras formas de promover a aprendizagem. Nesta perspectiva, cabe complementar com exposto por Corazza (2011) em que explica:

[...] dessa forma, os futuros docentes não ficaram reféns, influenciados por que é formado pela resistente e engravada tradição da pedagogia moderna, expressa nas “receitas” de ajuda e nos “manuais” de auto ajuda. São regras e normas, compostas pelos ensinamentos acumulados, no campo educacional, sobre, por exemplo, “como dar uma aula”. (CORAZZA, 2011, p.15).

Através da explicação oferecida por Corazza (2011), entende-se que o professor quando se posiciona enquanto pesquisador encontra um caminho próprio que oportuniza a não submissão a fórmulas padronizadas de trabalhar com recursos didáticos e ações pedagógicas. Sendo assim, o docente não se torna reproduzidor de práticas alheias, mas sim um profissional autônomo e independente ao optar por assumir a docência-pesquisa.

Ao se colocar os interesses dos estudantes como ponto de partida para a elaboração das atividades, ressalta-se o protagonismo destes e a atuação do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento ressaltado por Machado (2016) ao se integrar os TDICs às práticas didático-pedagógicas.

Quatro questões complementares feitas aos participantes da pesquisa dizem respeito à forma pela qual eles compreendiam com relação ao termo Tecnologias digitais; qual seria a função do uso em sala de aula das TDICs; em que momento utilizavam os recursos tecnológicos digitais como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem nas práticas realizadas no PIBID e qual foi o grande desafio enfrentado, em sala de aula, ao propor atividades pedagógicas utilizando recursos tecnológicos digitais em suas práticas.

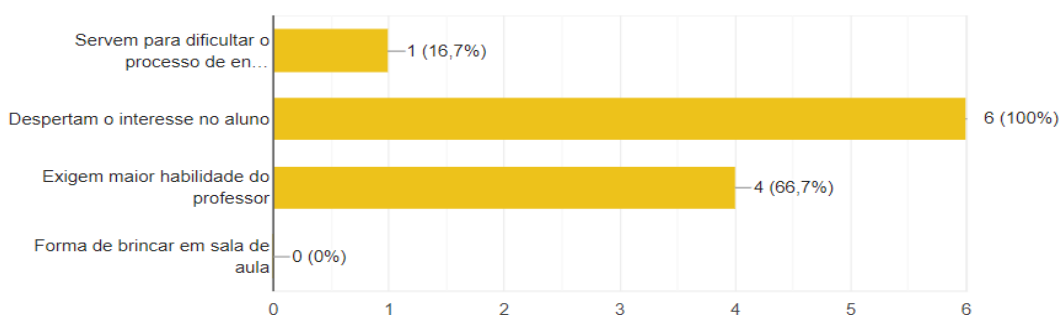
Das respostas obtidas, destaca-se os fragmentos das falas de dois ex-bolsistas:

Desde o raciocínio lógico e pensamento computacional, passando pela construção de aplicações (software), onde se "materializa" as ideias que serão exibidas/executadas nos dispositivos físicos. (B1, Bolsista participante do programa PIBID, 2017).

Nota-se que quando questionados sobre o que consideram tecnologias digitais os ex-bolsistas não citaram apenas as TDICs corriqueiras como livros interativos, smartphones, tablets, computadores, internet, recursos multimídias, mas também demonstrando compreensão mais ampla como ao fazer referência a *pensamento computacional* e processos de aplicação do mesmo.

Já da percepção a respeito da função do uso em sala de aula das TDICs, obteve-se o seguinte gráfico:

Gráfico 3 – Proporção de respostas quanto a função das TDICs em sala de aula



Fonte: Autoria própria, 2018.

O gráfico apresenta como respostas: serve para dificultar o processo de ensino aprendizagem (16,7%); despertam o interesse do aluno (100%); exigem maior habilidade do professor (66,7%) e forma de brincar na sala de aula (0%).

Sobre a percepção da função das TDICs em sala de aula, das quatro possibilidades de respostas, percebe-se que o fato de *despertar o interesse no aluno* foi escolhido por todos os respondentes. Com relação a motivação ao optar por integrar as tecnologias digitais ao fazer pedagógico, Machado (2016) evidencia que:

Não há dúvidas que as TDICs provocam mudanças consideráveis na forma de ensinar e aprender transformando o processo educacional tradicional, antes passivo, em aprendizado interativo. Utilizada de maneira criativa, a tecnologia pode tornar a aula prazerosa e atrativa. (MACHADO, 2016, p.02).

Assinala-se que, mesmo em menor percentual, as visões de que as tecnologias digitais são percebidas como entraves ao trabalho docente, em contrapartida, os participantes do estudo mostram consciência ao responder que as TDICs *exigem maior habilidade do professor*, fato salientado por Valente (2005).

Quanto à questão do momento escolhido para a efetiva utilização das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica em sala de aula, expõe-se a resposta abaixo:

A todo momento, visto que o projeto que desenvolvi utilizou aplicações com o intuito de desenvolver a leitura e a escrita, eram jogos/atividades executadas no computador onde exigia raciocínio e aprendizado por parte dos alunos. (B6, Bolsista participante do programa PIBID, 2017).

Como citado no referencial teórico, Machado (2016) e Valente (2005) alertam que o trabalho com as TDICs não pode ser realizado de forma dissociada de um projeto pedagógico, pois ações isoladas no uso das tecnologias digitais não cumprem o papel de contribuir, efetivamente, com a aprendizagem.

A quarta questão relacionada ao uso das TDICs pelos ex-pibidianos indagava qual o grande desafio enfrentado ao propor uma atividade pedagógica utilizando recursos tecnológicos digitais no contexto escolar, das respostas dadas, destaca-se a fala do ex-bolsista a seguir:

Acredito que o maior desafio seja manter o foco do aluno, visto que a quantidade de informação é gigantesca e o assédio a assuntos fora do contexto educacional é grande. Mas ao mesmo tempo é possível uma aproximação da realidade do aluno, falar a mesma "linguagem" que ele e despertar interesse pelo que está sendo proposto. (B3, Bolsista participante do programa PIBID, 2017).

Já foi referido anteriormente neste trabalho que tanto Valente (2005) quanto Machado (2016) ressaltam a atuação do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, além de destacar o protagonismo dos estudantes na promoção das atividades, faz parte da intervenção pedagógica criar estratégias didáticas com a finalidade de manter o foco dos alunos nas propostas executadas.

Na progressão do roteiro das perguntas apresentadas aos ex-bolsistas, as indagações se direcionaram para a questão voltada à opinião dos mesmos a respeito do que estimulava uma proposta pedagógica que envolva recursos tecnológicos digitais nas práticas educativas dentro da instituição escolar e, em contrapartida, o que desencorajava essa mesma atitude, incumbe ressaltar a fala do seguinte ex-bolsista:

Os alunos do século XXI devem desfrutar das competências relacionadas às tecnologias. Essa constatação, de certa maneira, estimula os professores e pesquisadores a explorarem metodologias que incluam as tecnologias. O que desestimula, em minha opinião, é a falta de habilidade dos professores ou receio em utilizar as tecnologias. Presenciei muitos desses momentos no PIBID. (B4, Bolsista participante do programa PIBID, 2017).

De acordo com Gatti (2011) tais situações caracterizam muito da problemática encontrada no discurso de vários educadores com relação ao contexto educacional atual. Uma das estratégias para combater esses desafios é o fortalecimento do preparo dos futuros professores ao “proporcionar a vivência escolar e simultaneamente a reflexão teórica” (UBERTI; BELLO, 2013, p.18) que é uma das propostas do PIBID. Dessa forma, a partir da

experiência aliada à reflexão, o docente terá mecanismos para encontrar soluções às questões que se colocam no decorrer de sua atuação.

Por fim, a última questão apresentada aos futuros professores indagava se, no decorrer da sua graduação em licenciatura, eles foram estimulados a integrar à sua prática pedagógica as ferramentas tecnológicas digitais. Das respostas obtidas, enfatiza-se a determinada fala:

Teoricamente sim, entretanto, os professores da graduação "desafiavam" a criar algo novo utilizando referenciais teóricos absolutamente ultrapassados, não há como tentar ensinar algo complexo ao aluno que sequer aprendeu a identificar as letras. E é mais complicado ainda quando se coloca um aluno em frente de um computador para aprender, sendo que esse mesmo aluno sempre usou o computador para brincar/jogar, e eu não digo que foi influência de casa, não, nas escolas, pois quando o professor não é qualificado para apresentar conteúdo didático ao aluno no computador, esse mesmo professor passa joguinhos/passatempos/diversão e esse tipo de atividade "vicia" o aluno de forma errada, pois quando há o confronto com conteúdo educacional, o conteúdo educacional leva desvantagem até que o aluno esteja habituado a utilizá-lo. (B5, Bolsista participante do programa PIBID, 2017).

Sabe-se que a realidade educacional é permeada por diversos dogmas com os quais é difícil romper e que o novo sempre gera desconfianças no contexto escolar, por isso o PIBID destaca-se ao promover a atuação e a reflexão de futuros professores a partir do espaço escolar.

Cabe refletir sobre o alerta feito por Corazza (2011) ao dissertar sobre as consequências do engessamento das práticas pedagógicas e da reprodução de atitudes observadas na área da educação:

Porém, nada disso acontecerá se a educação que fizermos for feita do mesmo jeito que nos educaram; se for uma educação igual àquela que todos fazem, fincada na tradição, na opinião ou no dogma; se for uma educação que achamos que dominamos, que temos certeza que sabemos fazer, que é só seguir as diretrizes X ou Y, o livro didático, a voz da experiência, ou aquilo que a faculdade nos ensinou. Em outras palavras, definitivamente, hoje, educar, por meio de certezas e de verdades verdadeiramente verdadeiras, não pode mais ser considerado educar. (CORAZZA, 2011, p. 15).

Atualmente, a atuação no âmbito educacional necessita de um profissional competente para recorrer e conhecer os mecanismos que possam auxiliar na busca por soluções que desafiam esse meio. Em grande parte, isso se deve a uma transformação advinda do fato de encarar o ofício de professor e sua formação como uma profissão. Assim, pode-se inferir que, em última instância, visa-se até mesmo a valorização do magistério.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, apresenta-se uma reflexão a respeito das repercussões das TDICs na formação inicial de professores. As ponderações aqui feitas levam em conta a construção do trabalho e os apontamentos relatados nos artigos “A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica”, de Corazza (2011) e “Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem”, do pesquisador Valente (2005).

Diversos pesquisadores e documentos legais referentes à área da educação evidenciam a problemática da formação de professores para a Educação Básica como um dos entraves à melhoria da educação nacional. (VALENTE, 2005).

Como forma de enfrentamento dos desafios encontrados na profissão docente na atualidade, um dos caminhos apontados por inúmeros pesquisadores é a promoção à formação de professores para o uso das novas tecnologias na educação e, conseqüentemente, como resultado a melhoria da qualidade dos mecanismos de ensino-aprendizagem.

Assim, pensou-se, uma vez que a cursionista é professora da rede pública de Educação Básica e também supervisora do programa PIBID, focar nas práticas pedagógicas dos bolsistas de iniciação à docência no uso das tecnologias educacionais, a fim de investigar os processos de formação de docentes para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e suas ações efetivas nas práticas de ensino.

À vista disso, nesta monografia, propôs-se analisar como se estabelece a aprendizagem dos bolsistas de iniciação à docência do Programa PIBID para lidar com as tecnologias e como se dá a utilização dos recursos tecnológicos no desenvolvimento de intervenções pedagógicas efetivas em sala de aula proposto pelo programa.

A pesquisa problematizou a formação docente para o uso das novas tecnologias na educação através do PIBID. Dessa forma, a pesquisa visou investigar o desenvolvimento da formação docente dos bolsistas de iniciação à docência participantes do programa com relação ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos mecanismos de ensino-aprendizagem das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Nessa perspectiva, a análise dos dados mostrou que há um contraponto com relação à utilização das tecnologias nas práticas educacionais, pois, por um lado, há uma recorrente dificuldade no uso das tecnologias nas atividades pedagógicas, seja por despreparo para uma abordagem didática, interesse profissional ou por questões estruturais encontradas nas instituições escolares. Por outro, há um crescente estímulo e fomento para a utilização das

tecnologias nas práticas pedagógicas, uma vez que os resultados positivos foram notados nas atividades promovidas por meio dos recursos tecnológicos digitais na educação.

Através desse aspecto, depreende-se que os processos de formação e capacitação inicial e continuada exercem fator preponderante no fomento ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em sala de aula. É interessante neste momento observar o pensamento de Corazza (2011):

A educação feita por aqueles que nos antecederam, em outros tempos e espaços, constitui a efetiva e necessária condição para elaborar e executar nossa própria docência-pesquisa; e, ao mesmo tempo, o privilegiado campo de experimentação, para que possamos exercitar outras possibilidades educacionais. (CORAZZA, 2011, p.16).

Infere-se do fato de “exercitar outras possibilidades educacionais”, referido pela pesquisadora, passa pela qualificação dos profissionais da educação e pelo entendimento de que o processo que acarreta o início da formação não se encerra com ele, pois a constituição do professor tem desenvolvimento contínuo (VALENTE, 2005), que inclui uma relação estreita com a pesquisa (professor-pesquisador) e implica o desenvolvimento de uma atitude de atuação profissional aliada à pesquisa (docência-pesquisa), (CORAZZA, 2011).

Com isso, destaca-se a importância do fortalecimento do estímulo à formação docente, como no caso deste curso de especialização em Mídias na educação, pois possibilita a abertura da qualificação do profissional responsável por fomentar o uso da TDICs dentro da estrutura escolar de maneira crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>
Acesso em: 09 out. 2018.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, DF, 24 de junho de 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara. **A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica**, 2011. In: Revista da FUNDARTE. Montenegro: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2011, v. 11, n.21, p.13-16, jan/jun.
- COSTA, S.; DUQUEVIZ, B.; PEDROZA, R. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais**. In: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 603-610.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.
- MACHADO, Silvia Cota. **Análise sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no processo educacional da geração internet**. Revista Renote, Porto Alegre V. 14 Nº 2, dezembro, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70645> Acesso em: 20 set.2018.
- MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- OLIVEIRA, Daniele Vargas. **Um estudo sobre o PIBID matemática UFRGS : contribuições do grupo de estudo e formação para o licenciando em matemática**. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/101425>. Acesso em: 15/09/2018.
- PIBID. **Projeto Institucional PIBID/FACOS 2013**. Osório.2013.
- UBERTI, L. ; BELLO, S. E. L. A docência-pesquisa em movimento no PIBID.. In: Luciane Uberti; Samuel Edmundo Lopez Bello. (Org.). **Iniciação à docência : articulações entre ensino e pesquisa**.. 1ed.São Leopoldo: Oikos, 2013, v. , p. 17-32.
- VALENTE, José Armando. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem**. In: ALMEIDA, M. E. ; MORAN, J. M. Integração das tecnologias na educação. Brasília : MEC/SEED, 2005. p. 22-31.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO E CESSÃO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID

AUTORA: BÁRBARA EVITTA DE FRAGA DOS SANTOS.

1. NATUREZA DA PESQUISA: ESTA É UMA PESQUISA QUE TEM COMO FINALIDADE INVESTIGAR A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE. ESTE PROJETO FOI APROVADO PELA COMISSÃO DE PESQUISA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: PARTICIPARÃO DESTA PESQUISA SEIS EX-BOLSISTAS DO PROGRAMA PIBID QUE ATUARAM NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO, SITUADA EM CIDADE DO LITORAL DO RS.

3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: AO PARTICIPAR DESTA PESQUISA VOCÊ PREENCHERÁ UM QUESTIONÁRIO DISPONIBILIZADO ATRAVÉS DO GOOGLE FORMS JUNTO COM OUTROS EX-BOLSISTAS QUE ACEITEM PARTICIPAR DA PESQUISA. É PREVISTO EM TORNO DE QUINZE MINUTOS PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO. VOCÊ TEM A LIBERDADE DE SE RECUSAR A PARTICIPAR E TEM A LIBERDADE DE DESISTIR DE PARTICIPAR EM QUALQUER MOMENTO QUE DECIDA SEM QUALQUER PREJUÍZO. NO ENTANTO, SOLICITAMOS SUA COLABORAÇÃO PARA QUE POSSAMOS OBTER MELHORES RESULTADOS DA PESQUISA. SEMPRE QUE VOCÊ QUEIRA MAIS INFORMAÇÕES SOBRE ESTE ESTUDO PODE ENTRAR EM CONTATO COM A PROFA. BÁRBARA E.F. SANTOS PELO FONE 51- 84037791.

4. SOBRE O QUESTIONÁRIO: SERÃO SOLICITADAS ALGUMAS RESPOSTAS A RESPEITO DA APRENDIZAGEM DOCENTE ADVINDA DO CONTATO COM O ESPAÇO ESCOLAR E DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DE PERGUNTAS ABERTAS E FECHADAS.

5. RISCOS E DESCONFORTO: A PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA NÃO TRAZ COMPLICAÇÕES LEGAIS DE NENHUMA ORDEM E OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS OBEDECEM AOS CRITÉRIOS DA ÉTICA NA PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME A RESOLUÇÃO Nº 196/96 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. NENHUM DOS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS OFERECE RISCOS À SUA DIGNIDADE.

6. CONFIDENCIALIDADE: TODAS AS INFORMAÇÕES COLETADAS NESTA INVESTIGAÇÃO SÃO ESTRITAMENTE CONFIDENCIAIS. ACIMA DE TUDO INTERESSAM OS DADOS COLETIVOS E NÃO ASPECTOS PARTICULARES DE CADA ENTREVISTADO.

7. BENEFÍCIOS: AO PARTICIPAR DESTA PESQUISA, VOCÊ NÃO TERÁ NENHUM BENEFÍCIO DIRETO. ENTRETANTO, ESPERAMOS QUE FUTURAMENTE OS RESULTADOS DESTA PESQUISA SEJAM USADOS EM BENEFÍCIO DE OUTRAS PESSOAS QUE PROCUREM PARTICIPAR DO PROJETO PIBID.

8. PAGAMENTO: VOCÊ NÃO TERÁ NENHUM TIPO DE DESPESA POR PARTICIPAR DESTA PESQUISA, BEM COMO NÃO RECEBERÁ NENHUM TIPO DE PAGAMENTO POR SUA PARTICIPAÇÃO. APÓS ESTES ESCLARECIMENTOS, SOLICITAMOS O SEU CONSENTIMENTO DE FORMA LIVRE PARA QUE PARTICIPE DESTA PESQUISA. PARA TANTO, PREENCHA OS ITENS QUE SE SEGUEM:

ANEXO B - QUESTIONÁRIO

Caro ex-pibidiano, este questionário faz parte da pesquisa que resultará na construção de uma monografia de conclusão de especialização a respeito da aprendizagem docente dos bolsistas que participaram do programa PIBID e que desenvolvem seus subprojetos em instituição de educação básica situada em município do litoral gaúcho. Sua participação é inteiramente voluntária e, ao preencher o presente questionário, afirma que os dados aqui colocados são verídicos e que concorda que os mesmos sejam utilizados para publicação na forma de monografia do tema aqui em estudo. Este estudo é realizado pela professora, ex-supervisora do programa e coordenadora pedagógica Barbara Evitta de Fraga dos Santos, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0930601603059376>.

Por favor, reflita sobre os questionamentos e responda com o máximo de veracidade.

- 1) Qual é a sua idade?
- 2) Em que ano você se graduou/graduará?
- 3) Você teve alguma atuação como docente fora à participação no PIBID? Qual(s)?
- 4) Você teve alguma atuação como docente fora à participação no PIBID? Qual(s)?
- 5) Quando se fala em tecnologias digitais, o que você entende?
- 6) Para você, a utilização das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) em sala de aula:

Servem para dificultar o processo de ensino; despertam o interesse dos alunos; exigem maior habilidades do professor; forma de brincar em sala de aula.

- 7) Com relação a sua participação como docente no PIBID, em que momento utilizava os recursos tecnológicos digitais como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem?
- 8) Na sua prática, qual foi o grande desafio enfrentado, em sala de aula, ao propor uma atividade pedagógica utilizando recursos tecnológicos digitais?
- 9) Na sua opinião o que encoraja, no espaço escolar, uma proposta pedagógica que envolva recursos tecnológicos digitais nas práticas educativas? E o que desestimula?
- 10) No decorrer da sua graduação em licenciatura, foi estimulado a integrar à sua prática pedagógica tecnologias digitais?