

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

CAROLINE VIEIRA NEVES

LITERACIA DIGITAL DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS DO
ENSINO MÉDIO
DIGITAL LITERACY OF HIGH SCHOOL PORTUGUESE TEACHERS

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2021

CAROLINE VIEIRA NEVES

**LITERACIA DIGITAL DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS
DO ENSINO MÉDIO
DIGITAL LITERACY OF HIGH SCHOOL PORTUGUESE
TEACHERS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional - Área de concentração Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientador(a): Prof. Dr. Edilson Pontarolo

PATO BRANCO

2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es).
Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



**Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco**



CAROLINE VIEIRA NEVES

LITERACIA DIGITAL DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 25 de Outubro de 2021

Prof Edilson Pontarolo, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Dilma Tavares Luciano, Doutorado - Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe)

Prof.a Nilvania Aparecida De Mello, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 25/10/2021.

Dedico este trabalho aos professores
participantes, à minha família, às minhas
amigas que sempre estiveram me apoiando do
início ao fim desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Mesmo em meio a tantas perdas desde o início do mestrado até agora em meio à pandemia, mesmo me sentindo sozinha ou que meu mundo desmoronasse enquanto escrevia, agradeço aos professores(as) pela atenção e disponibilidade em orientar e ouvir nessa trajetória.

Agradeço aos meus colegas por compartilharmos saberes, artigos e conhecimentos que vão além do ambiente universitário.

Este trabalho é a construção em conjunto, é aprendizado, é desprender-se de conceitos e abrir-se para novos conhecimentos.

À CAPES: o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

A paz não escraviza o homem, pelo contrário, ela o exalta. Não o humilha, muito ao contrário, ela o torna consciente de seu poder no universo. E porque está baseada na natureza humana, ela é um princípio universal e constante que vale para todo ser humano. É esse princípio que deve ser nosso guia na elaboração de uma ciência da paz e na educação dos homens para a paz

(Maria Montessori).

RESUMO

NEVES, Caroline Vieira. **Literacia Digital dos Professores de Português do Ensino Médio**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2021.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a literacia digital, entendida como apropriação de tecnologias digitais de informação e comunicação, nas práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa do ensino médio. A pesquisa apresenta fundamentos teórico-conceituais da área da comunicação e sobre formação docente inicial e continuada, buscando clarificar o conceito de literacia/letramento. Consideramos como marco legal a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio. Os participantes são professores atuantes nos colégios da rede pública estadual localizados em Pato Branco (PR). A coleta de dados empregou questionário semiestruturado on-line. Parte do questionário inclui trinta questões de múltipla escolha para composição da escala de autoavaliação da literacia digital para professores (AliDip). Aplicamos uma análise mista aos dados coletados, considerando aspectos quantitativos e qualitativos. Os resultados obtidos na Escala AliDip indicam que os professores participantes em sua maioria apresentam pontuação maior nas competências instrumentais do que na competência pedagógica. Os participantes encontravam-se em um contexto de dificuldades severamente agudizadas devido à pandemia de COVID-19, pois foram obrigados a adaptarem-se a um modelo de ensino remoto e virtual, utilizando recursos tecnológicos próprios e trabalhando desde seus ambientes de convivência familiar.

Palavras-chave: Literacia Digital. Formação Docente. Ensino Médio. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

NEVES, Caroline Vieira. **Digital Literacy of High School Portuguese Teachers**. 2021. 142 p. Dissertation (Master's Degree in Postgraduate Program in Regional Development) – Federal University of Technology – Paraná. Pato Branco, 2021.

This research aimed to analyze digital literacy, understood as the appropriation of digital information and communication technologies, in the pedagogical practices of high school Portuguese language teachers. The research presents theoretical and conceptual foundations in the field of communication and on initial and continuing teacher education, seeking to clarify the concept of literacy. We consider the Common National Curriculum Base for secondary education as a legal framework. The participants are professors working in state public schools located in Pato Branco (PR). Data collection used an online semi-structured questionnaire. Part of the questionnaire includes thirty multiple-choice questions to compose the digital literacy self-assessment scale for teachers (AliDip). We applied a mixed analysis to the collected data, considering both quantitative and qualitative aspects. The results obtained from the AliDip Scale indicate that most participating teachers have higher scores in instrumental competences than in pedagogical competence. The participants found themselves in a context of severely exacerbated difficulties due to the COVID-19 pandemic, as they were forced to adapt to a remote and virtual teaching model, using their own technological resources and working from their family living environments.

Keywords: Digital Literacy. Teacher Education. High School. Language Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Contexto histórico sobre formação docente.	25
Figura 2 – Elementos da <i>Digital Literacy</i>	31
Figura 3 – Lista de conceitos e suas variações.	32
Figura 4 – Localização do Município de Pato Branco no Estado do Paraná.	38
Figura 5 – Escala de densidade demográfica dos municípios do Paraná.	39
Figura 6 – Panorama da Educação no Município de Pato Branco.	40
Figura 7 – Características socioeconômicas dos participantes	58
Figura 8 – Resultados sobre as características de formação	60
Figura 9 – Resultados sobre as características socioeconômicas de atuação docente	67
Figura 10 – Resultados sobre as características socioeconômicas de acesso digital.	68
Figura 11 – Características do acesso à internet no local de trabalho dos participantes.	72
Figura 12 – Análise preliminar do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicações (TDICs) nas práticas pedagógicas.	75
Figura 13 – Pontuação dos participantes na escala AliDip.	81
Figura 14 – Histograma de frequências da pontuação AliDip em 5 intervalos.	83
Figura 15 – Pontuação AliDip para a competência pedagógica e instrumental. Valores normalizados para fim de comparação.	84
Figura 16 – Distribuição das respostas para a competência pedagógica. As perguntas completas podem ser consultadas no Apêndice C.	87
Figura 17 – Distribuição das respostas para a competência instrumental. As perguntas completas podem ser consultadas no Apêndice C	88
Figura 18 – Distribuição dos grupos da segunda etapa em relação à média e intervalo de confiança	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência das TDIC – Escala AlidDip	55
Tabela 2 – Pontuação AliDip em Competência Pedagógica e Instrumental	55
Tabela 3 – Atuação docente nos Colégios Estaduais de Pato Branco	66
Tabela 4 – Atividades realizadas com o celular.	70
Tabela 5 – Pontuação dos participantes na Escala AliDip.	82
Tabela 6 – Critérios de exclusão e transformação de variáveis para cálculo da correlação.	84
Tabela 7 – Correlação calculada entre a pontuação AliDipN e as respostas do questionário socioeconômico ajustado.	89
Tabela 8 – Pontuação dos participantes da pesquisa com escores superiores à média verdadeira.	89
Tabela 9 – Pontuação dos participantes da pesquisa com Escores inferiores à média verdadeira.	89

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Intervalo de Confiança
NRE	Núcleo Regional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUISV	Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Som de Voz
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Acrônimos

AliDip	Avaliação da Literacia Digital para Professores
AliDipN	Avaliação da Literacia Digital para Professores Normalizado
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SARS-CoV-2	do inglês, Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Objetivos	16
1.2	Síntese da metodologia	16
1.3	Estrutura do documento	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Relação da sociedade com as tecnologias digitais de informação e comunicação	20
2.2	A inter-relação dos campos da comunicação e educação	22
2.3	Formação de professores	24
2.3.1	Contexto histórico sobre a formação docente	25
2.3.1.1	Lei das escolas das primeiras letras	26
2.3.1.2	Escolas Normais: reforma paulista como escola-modelo	26
2.3.1.3	Organização de institutos de educação	26
2.3.1.4	A implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e o modelo das Escolas Normais	27
2.3.2	Competências digitais: literacia e letramento	30
2.3.3	Conceito de literacia e letramento	32
2.4	Língua Portuguesa no Ensino Médio - BNCC	35
3	MARCO METODOLÓGICO	37
3.1	Local de pesquisa	37
3.1.1	Colégio Estadual Carlos Gomes	39
3.1.2	Colégio Estadual Castro Alves	41
3.1.3	Colégio Estadual Cristo Rei	42
3.1.4	Colégio Estadual La Salle	42
3.1.5	Colégio Estadual de Pato Branco	44
3.1.6	Colégio Estadual Rui Barbosa	46
3.1.7	Colégio Estadual São João Bosco	47
3.1.8	Colégio Estadual São João	48
3.1.9	Colégio Estadual do São Roque	50
3.1.10	Colégio Estadual São Vicente de Paulo	50
3.2	População da pesquisa	52
3.2.1	Critérios de inclusão e exclusão de participantes	52
3.2.2	Desconfortos, Riscos e Benefícios	52
3.3	Procedimentos da pesquisa	53
3.3.1	Primeira etapa	54
3.3.2	Segunda etapa	55
3.3.3	Terceira etapa	56
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
4.1	Resultados e discussões da primeira etapa	57
4.1.1	Análise preliminar de características socioeconômicas dos participantes	57
4.1.1.1	Características de perfil	58
4.1.1.2	Características de formação	59

4.1.1.3	Características de atuação docente	66
4.1.1.4	Características de acesso a recursos e meio digital	67
4.1.1.5	Características do ambiente educacional	71
4.1.2	Análise preliminar do uso das TDIC nas práticas pedagógicas	73
4.1.3	Pontuação dos participantes na escala AliDip	80
4.1.3.1	Pontuação AliDip normalizada para a competência pedagógica e instrumental	82
4.1.4	Análise de relação da pontuação AliDip com características socioeconômicas	84
4.2	Resultados e discussões da segunda etapa	87
4.3	Resultados e discussões da terceira etapa	89
5	CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS	100
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICES	111
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ	112
	APÊNDICE B – ESCALA DE AVALIAÇÃO DA LITERACIA DIGITAL PARA PROFESSORES	116
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA OS PROFESSORES	118
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES	126
	APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO, DE CONFIDENCIALIDADE DE DADOS E ENVIO DO RELATÓRIO FINAL	128
	ANEXO	129
	ANEXO A – MODELO SEED-PR DE ANÁLISE DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA	130
	ANEXO B – REQUERIMENTO À SEED-PR PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	132
	ANEXO C – TERMO SEED-PR DE COMPROMISSO DA PESQUISA CIENTÍFICA	134
	ANEXO D – ROTEIRO PARA SUBMISSÃO DE PROJETOS À SEED-PR	137

ANEXO E – TERMO SEED-PR DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	139
ANEXO F – TERMO SEED-PR DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA UNIDADE CEDENTE	140
ANEXO G – TERMO SEED-PR PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DA PESQUISA	141

1 INTRODUÇÃO

A utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola tornou-se objeto de estudos e reflexões científicas no tocante à inserção desse domínio no trabalho docente e na formação inicial e continuada de professores (KENSKI, 1998; SÁ; ENDLISH, 2014). Dorigoni e Silva (2007) explicam que os professores estão sendo convocados para entrar neste novo processo de ensino e aprendizagem, uma nova cultura educacional, na qual os meios eletrônicos de comunicação facilitam o compartilhamento de ideias em projetos colaborativos. Sá e Endlish (2014) complementam que, no sentido de que a formação continuada do professor, é preciso levar em consideração o desafio de que as tecnologias comportam especificidades, trazem novas linguagens, pois a digitalização tem possibilitado a mobilidade e a convergência das mídias.

Utilizar as TDIC permite potencializar a abertura de espaços para novas discussões e reflexões, assim, é necessário proporcionar formação, capacitação e condições para que o professor possa aperfeiçoar suas competências e sua prática pedagógica, possibilitando desenvolver a literacia digital, ou seja, a capacidade de acessar, analisar, interpretar e avaliar de modo crítico as TDIC. Como parte desse processo de formação dos professores, é necessário desenvolver e aplicar modelos para avaliar a literacia digital, ou seja, visando verificar aspectos da apropriação e utilização desses recursos/ferramentas das (TDIC) em suas práticas pedagógicas.

Dentre os textos que analisam e avaliam as competências docentes para a utilização das TDIC, Joly *et al.* (2014) propõem o uso da escala Avaliação da Literacia Digital para Professores (AliDip). Neste trabalho, os autores tiveram o objetivo de caracterizar e verificar as diferenças de perfis dos docentes universitários no Brasil e em Portugal quanto ao seu desempenho relativo ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e aplicação destas na educação. Eles identificaram uma competência maior para o uso instrumental das tecnologias do que para a gestão pedagógica, havendo diferenças significativas entre os países. Os autores indicaram a necessidade de que sejam desenvolvidos programas de formação voltados para a gestão pedagógica com foco nas tecnologias digitais.

Outros trabalhos, relatados em artigos, dissertações e teses estão relacionados ao termo literacia, abordando a literacia digital dos professores do Ensino Básico e Superior (CESARINI, 2004; BUCKINGHAM, 2010; ESTEVE MON, 2015; GUILLÉN-GÁMEZ *et al.*, 2018; SILVA; BEHAR, 2019), mas não foram localizados trabalhos que tenham aplicado a escala AliDip, em

especial focados no Ensino Médio em instituições públicas. Com o objetivo de suprir essa lacuna, o presente trabalho tem como objetivo analisar os aspectos da literacia digital de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, no contexto da educação pública no município de Pato Branco. Esse diagnóstico é importante, já que pode orientar necessidades de projetos específicos de capacitação e, conseqüentemente, possibilitar um melhor aproveitamento das TDIC na educação local e respectiva contribuição para o desenvolvimento sustentável regional, principalmente da microrregião de Pato Branco.

Visando dar conta deste objetivo, foram selecionados doze colégios da rede estadual pública que ofertam ensino médio, localizados no município de Pato Branco, no estado do Paraná. A pesquisa foi realizada com os professores da disciplina de Língua Portuguesa que trabalharam com o ensino médio no ano de 2020. Porém, no processo da pesquisa nos deparamos com uma situação difícil, a paralisação das instituições de ensino devido à pandemia da COVID-19 (Coronavirus Disease 2019), infecção provocada pelo “novo coronavírus”, SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2). Buscou-se então desenvolver um trabalho que permitisse ampliar as discussões e trazer reflexões sobre a literacia digital, que pudesse abrir caminho para uma reflexão sobre ações e práticas pedagógicas em relação ao uso das TDIC no ambiente escolar e, principalmente, a relação desta apropriação com a discussão sobre os processos de formação docente.

De um ponto de vista histórico, a formação de professores vem passando por mudanças, embora pouco significativas. Entretanto, a formação inicial permanece focada nas áreas disciplinares específicas, dando menor atenção para a formação pedagógica (SAVIANI, 2009; GATTI, 2010). Além disso, o interesse, ou a falta de interesse pela formação inicial do docente, é influenciada por problemas nas condições de trabalho, desvalorização profissional, social e salarial, o currículo fragmentado, a falta de investimento público na melhoria do ambiente escolar, falta de recursos para projetos e em formação continuada que integram as tecnologias da formação e da prática docente.

A formação continuada é uma forma de manter o professor em constante aperfeiçoamento, ampliando seus conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades e práticas pedagógicas. Também possibilita ao profissional, compreender e integrar os instrumentos digitais em suas práticas, tornando mais atrativas e dinâmicas, possibilitando a troca de saberes e desenvolvendo a autonomia nos alunos. Para isso, é necessário que se desenvolvam políticas públicas e projetos que possibilitem ao professor se capacitar.

Atualmente a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) oferece aos profissionais da rede (professores, pedagogos, diretores e agentes educacionais), cursos de formação continuada nas modalidades presencial, semi-presencial e à distância. Alguns dados levantados neste estudo, realizado com professores do ensino médio da rede pública, indicam que os participantes possuem interesse em se aperfeiçoar e buscam por formações continuadas e cursos, porém, nem sempre são fornecidas condições necessária para participar, por exemplo, situações em que o curso é ofertado em um horário que os professores estão atuando em sala de aula, e isso dificulta a continuidade da formação.

Consequentemente esse novo modelo de ensinar reafirma as mudanças e incertezas constantes, sobre a necessidade do professor se adaptar na prática, impactando na formação, na capacitação e na atuação docente. Consideramos o papel das TDIC nesse cenário da formação docente e da atuação no ensino médio, para delinear os objetivos do presente estudo.

1.1 Objetivos

Este trabalho tem como objetivo analisar a apropriação das TDIC nas práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa do ensino médio da rede pública do município de Pato Branco (PR). Para isso foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar uma reflexão sobre o contexto da formação docente inicial e continuada;
- Esclarecer os conceitos de letramento e literacia - literacia digital;
- Avaliar a apropriação dos professores em relação as TDIC com base na escala AliDip;
- Identificar possíveis relações entre a apropriação de TDIC e características socioeconômicas dos participantes;
- Analisar o uso de TDIC pelos docentes em seu cotidiano e no ensino da Língua Portuguesa.

1.2 Síntese da metodologia

A metodologia abordada neste trabalho é de pesquisa social, sendo definida como “um processo formação e sistemático de desenvolvimento do método científico. Tendo como objetivo fundamental descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008, p. 42), empregando instrumentos qualitativos e quantitativos. A pesquisa

toma por base uma revisão teórico-conceitual sobre formação inicial e continuada de professores, das TDIC e o marco legal vigente para o Ensino Médio descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Complementando essa fundamentação, foi realizada uma pesquisa de campo empregando questionário semiestruturado, incluindo a Escala AliDip (JOLY *et al.*, 2014), disponibilizado aos participantes de forma *online* pela plataforma de formulários Google.

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UTFPR (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 39657920.2.0000.5547), para realizar o levantamento de dados quantitativos (escala AliDip) e qualitativos (questões abertas), foi inicialmente requisitada a autorização do Núcleo Regional de Educação (NRE) Pato Branco, juntamente com o preenchimento de autorizações cedidas pelo NRE. Após essa etapa os diretores responsáveis pelas escolas disponibilizaram os contatos dos professores participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Som de Voz (TCUISV) foram confeccionados e disponibilizados aos professores de forma *online* pela plataforma de formulários do Google.

Foi encaminhada uma mensagem aos professores, solicitando a participação voluntária neste trabalho, incluindo o *link* com os termos TCLE/TCUISV e o questionário semiestruturado. Esse documento apresentou um conjunto de questões de múltipla escolha para a composição do índice numérico da escala AliDip. No processo de coleta de dados, foi organizado um grupo inicial de participantes composto de doze professores. Na segunda etapa da coleta, verificou-se quais participantes obtiveram escores acima e abaixo da média na escala AliDip, formando-se dois subgrupos de participantes. Na terceira e última etapa, foi desenvolvido um questionário semiestruturado contendo sete questões abertas, complementando o questionário da primeira etapa, formando um total de doze perguntas abertas. Essas perguntas abordavam quatro eixos: formação inicial, formação continuada, TDIC no cotidiano, e TDIC na prática pedagógica.

Os dados coletados relativos à escala AliDip, foram analisados em termos estatísticos, buscando estabelecer relações entre a composição desses índices de literacia digital e outras variáveis. As respostas descritivas foram analisadas qualitativamente em termos de seu conteúdo, com interpretação para, quando cabível, discretizar o resultado em duas possibilidades, no sentido de “sim” ou “não”.

1.3 Estrutura do documento

As demais seções desta dissertação estão organizadas da seguinte forma: a Seção 2 apresenta o referencial teórico deste estudo; a Seção 3 apresenta em detalhes o método de pesquisa; a Seção 4 apresenta a discussão dos resultados obtidos na pesquisa e a Seção 5 apresenta algumas conclusões e perspectivas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A composição do referencial teórico se pauta na busca em compreender a relação da sociedade com as TDIC, como um novo espaço de socialização entre os sujeitos, possibilitando novas formas de acesso ao conhecimento e de aprendizagem. Um dos espaços de socialização, aprendizagem e acesso ao conhecimento é a escola. Há alguns anos esse ambiente vem integrando instrumentos tecnológicos que auxiliem no desenvolvimento de práticas pedagógicas para uma aprendizagem mais efetiva. Portanto, buscamos compreender a inter-relação dos campos da Educação e da Comunicação, que apresentam relações abrangentes de interdependência.

O conhecimento e as relações entre os sujeitos não se limitam apenas aos espaços escolares, outros espaços nos permitem o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem, por exemplo, os espaços de aprendizagem informal e não formal, e o ambiente virtual que possibilita ampliar o acesso a inúmeros conteúdos e recursos de comunicação, tanto para entretenimento quanto para aprendizagem. Com o desenvolvimento da Internet e dos instrumentos nomeados como tecnologias digitais (computadores, *smartphones* (celulares), *tablets*, etc), surgiram outras possibilidades para que os sujeitos tenham contato com vários conteúdos, ampliando as possibilidades de busca pelo saber.

Entretanto, compreendemos que integrar e utilizar os instrumentos digitais no cotidiano escolar não é suficiente. É preciso utilizar estes instrumentos atribuindo significado, ou seja, dando sentido para a aprendizagem dos alunos. Para atribuir significado o sujeito precisa adquirir habilidades e competências para analisar, compreender, desenvolver e aplicar o conhecimento e o conteúdo. Tanto o professor quanto o aluno precisam aprender a utilizar estes recursos tecnológicos de maneira crítica, prática e reflexiva.

A partir dessa compreensão de atribuir significado ao uso destes instrumentos, buscamos descrever sobre a formação docente, a partir de seu contexto histórico, com base em Gatti (2010) e Saviani (2009). Atualmente, observa-se uma exigência pra que parte da formação dos professores esteja voltada para o desenvolvimento de competências, incluindo a aquisição de novas habilidades para o uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas. Nesse contexto identificamos e conceituamos os termos Literacia e Letramento.

2.1 Relação da sociedade com as tecnologias digitais de informação e comunicação

A utilização das tecnologias digitais é discutida, principalmente, quando consideramos a escola como um ambiente que visa garantir a aprendizagem e as habilidades necessárias para a interação entre os indivíduos, proporcionando o domínio do conteúdo necessário em cada etapa da educação básica. Kenski (2003) considera as tecnologias digitais como um desafio, que também possibilitam novas formas de acesso e de aprendizagem. Para Cysneiros (2000), a tecnologia educacional precisa envolver práticas relacionadas ao ensino e aprendizagem do educador e do educando junto à tecnologia. Usar adequadamente esses instrumentos possibilita a abertura de espaços para novas reflexões críticas, sendo assim, é necessário proporcionar condições para que o professor possa desenvolver habilidades e competências para a construção do conhecimento, inclusive no contexto digital.

Victorino da Silva (2020) utiliza o termo TDIC como uma “Evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), incluindo o termo digital, que é a inserção de computadores e outros elementos digitais” que passaram a predominar na cultura, notadamente nos processos de produção, consumo e troca de informação, o autor ainda complementa que,

As TIC têm contribuído, há várias décadas, de forma impactante, para as diversas áreas de conhecimento, permitindo o armazenamento e processamento de grandes volumes de dados, automatização de processos e o intercâmbio de informações e de conhecimento. Seu grande potencial reside na sua transversalidade podendo agregar valor e benefício para as diversas áreas (MASSRUHÁ *et al.*, 2014, p. 23).

Para Gouveia e Gaio (2004) a sociedade está apoiada nas TIC e nas trocas de informações através de formatos digitais e que,

Praticamente toda a interação humana nos mais variados campos da vida em sociedade vem se aglutinando em torno desta “vitrine” e “repositório” em que a internet se tornou, propiciada pela disseminação das TDIC. Assim, vem-se delineando um novo espaço de socialização, o que podemos chamar de “cibercultura” (FLORIAN, 2013, p. 5).

A cibercultura é um novo espaço marcado pelas tecnologias digitais, que segundo Lemos (2003, p. 12) “representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna” e complementa que a cibercultura surge do desenvolvimento da tecnologia com a modernidade.

De acordo com Lévy (1999, p. 17) a cibercultura é definida como “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos de pensamento, e de valores que

se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, ou seja, um novo conjunto de técnicas surge como um novo meio de comunicação, fundamentalmente baseada na interconexão de computadores. Já o termo ciberespaço, utilizado por Lévy (1999), vai além de uma infraestrutura material da comunicação digital, é um universo de informações nos quais os indivíduos podem “navegar” e utilizar estes conhecimentos.

Esse universo de informações vem crescendo e criando formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldado por elas (CASTELLS, 1999, p. 40).

Portanto, surge a necessidade de incluir todos os indivíduos nesse ciberespaço, proporcionando formas de aprendizagem e apropriação de conhecimento diante das novas práticas de comunicação, compartilhamento, difusão de informações (CERIGATTO, 2020, p. 2).

Santaella (2001) afirma que estamos numa passagem de revolução eletrônica para a revolução digital, com as máquinas computacionais aliadas à comunicação, com um crescimento relevante. E que os meios de comunicação se encontram numa nova era: a da transformação de todas as mídias em transmissão digital.

A origem do termo “mídia” deriva do latim como plural de “médium”, ou seja, um meio (GUAZINA, 2007). Esse meio representa o sentido de transmitir uma mensagem, através de recursos, por exemplo, o rádio, a televisão, o jornal, o computador, o *tablet*, o *smartphone* e outros, com a função de transmitir informação e conhecimento, possibilitando compartilhamento e interação, ou seja, a ação entre indivíduos.

Para Thompson (2013, p. 9) o conceito de mídia no contexto social, é “um meio de transmissão cultural e passou a moldar o mundo que vivemos”, ou seja, as relações sociais, econômicas e culturais que passam

A ideia de que os meios de comunicação não são transmissores neutros que transmitem informações ou conteúdos simbólicos de um indivíduo para outro (ou para um grupo), é uma espécie de esteira transportadora de significados; quando os novos meios de comunicação são desenvolvidos e introduzidos, eles mudam a maneira pela qual os indivíduos se relacionam uns com os outros e com eles próprios (THOMPSON, 2013, p. 9).

Para Lemos (2003) a configuração espaço-temporal e nossa percepção dela se alteram de acordo com as transformações midiáticas. Ou seja, a cada transformação midiática nossa percepção sobre o espaço se altera, vivenciamos o imediato, a *live*, portanto, a sociedade é marcada pela instantaneidade, conectividade a todo momento. O autor ainda complementa que:

Entramos em uma sociedade Wyswig (o que vejo é o que tenho), onde a nova economia dos cliques passa a ser vital para os destinos da cibercultura: até

onde devemos clicar, participar, opinar, e até quando devo contemplar, ouvir, e simplesmente absorver? (LEMOS, 2003, p. 3).

Portanto, a sociedade passa a desenvolver características imediatistas, por causa da velocidade que os conteúdos e as informações são produzidas e consumidas pelos sujeitos. Entretanto, as tecnologias também passam a “criar novas formas de conteúdos de linguagens que produzem simultaneamente novas estruturas de pensamento, modalidades diferentes de apreensão e intenção” (SANTAELLA, 2001, p. 135).

2.2 A inter-relação dos campos da comunicação e educação

Os campos da comunicação e da educação vêm sendo constituídos historicamente pela racionalidade moderna. Ambos têm sua atuação e demarcação no contexto social, cada um possuindo características específicas, por exemplo, a educação com a função de conduzir o conhecimento, a construção do saber cujo meio e finalidade é, ou deveria ser, o pleno desenvolvimento humano. Já a comunicação tem como função a difusão de informações. No decorrer dos anos e com o avanço das ciências e das tecnologias, investigadores buscaram compreender e relacionar as áreas da educação e da comunicação, por meio de diferentes abordagens, por exemplo, Freire (1983), Santaella (2001), Xavier (2002), Santos (2012), Schlobinski (2012), Paes (2019).

Um dos pensadores que contribuiu para este processo de aproximação e inter-relação das áreas foi Paulo Freire, que buscou defender um agir pedagógico libertador por meio da comunicação no processo educativo (SANTOS, 2012). Para Freire (1983, p. 69) “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. O autor complementa que, o educador não é quem se põe como sujeito diante do objeto para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente aos seus educandos, pois o papel destes não é o de arquivadores desses comunicados.

Compreendemos, então, que o professor não é o único sujeito que possui o conhecimento e que faz a transferência do saber, mas é o sujeito que constrói uma relação dialógica-comunicativa com os alunos concluindo que,

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação (FREIRE, 1983, p. 44).

A relação dos sujeitos com o mundo acontece através da linguagem e do uso da língua, um instrumento baseado em palavras, organizadas de modo que possuem algum significado e de modo que varia de comunidade para comunidade. Porém, “a língua falada não é a única forma de comunicação entre os sujeitos, mas qualquer tipo de linguagem que alguém possa utilizar para se comunicar como: sinais, sons, gestos, etc, afinal nos comunicamos pela necessidade de dizer algo a alguém sobre alguma coisa” (PAES, 2019, p. 33).

Santaella (2001) ressalta que vivemos em um processo de hibridização das linguagens devido à difusão das tecnologias. Conforme a autora, “essa hibridização ocorre devido a difusão das tecnologias, tornando-se um elemento básico para a atividade humana”, onde não podemos desprender o homem dos novos meios de comunicação. Portanto, as TDIC não são apenas meros instrumentos inseridos no contexto educacional, mas uma forma que pode ser utilizada para ampliar diálogos sociais e educativos (SOARES, 2002).

Sobre o conceito de cultura digital, pode-se compreender que

[...] traz uma nova dinamicidade à sociedade e aos processos educacionais. Limitar-se à transmissão de conteúdos e usar as mídias e suas linguagens apenas como recursos para apoiar conteúdos didáticos têm sido posturas mais comuns em sala de aula, o que acaba desprezando toda a possibilidade interativa, participativa e criativa que o universo da cultura digital engloba, assim como a atual cultura midiática (CERIGATTO, 2020, p. 4).

Conforme as considerações de Kaplún (1999, p. 68), a comunicação no contexto educacional deve ser considerada “não como mero instrumento midiático e tecnológico, mas como componente pedagógico e com um olhar interdisciplinar” e complementa que a comunicação, enquanto campo de conhecimento, deveria convergir numa leitura tanto da pedagogia a partir da comunicação, quanto da comunicação a partir da pedagogia.

O conhecimento não se reduz a informação. O conhecimento trabalha com as informações classificando, analisando e contextualizando. Vincular de maneira útil, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento; refletir sobre novas formas de existência da humanização. Não basta produzir conhecimento, é necessário produzir condições de produção para esse conhecimento (PIMENTA, 2012, p. 24-25).

O sujeito precisa desenvolver um conjunto de competências tal que se torne capaz de ler, escrever, analisar, compreender o uso das TDIC de forma crítica e reflexiva, e produzir uma nova informação ou conhecimento, nomeada como Literacia Digital.

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a

favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE; FREIRE, 2011, p. 22).

Para desenvolver esse conjunto de técnicas, é preciso que a formação inicial do professor seja trabalhada dentro dessa perspectiva, que possibilite ampliar seu conhecimento teórico e prático sobre as TDIC no ensino. Em sequência, a formação continuada busca aperfeiçoar o profissional ao contexto atual, da escola e dos alunos.

2.3 Formação de professores

Visto que as TDIC estão se fazendo cada vez mais presentes no ambiente escolar e que há uma necessidade de envolver novas práticas de ensino para a apropriação de novos conhecimentos, busca-se compreender o contexto histórico sobre a formação de professores no Brasil. A partir de *Formação de Professores no Brasil: características e problemas* de Gatti (2010), e de *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro* de Saviani (2009), possibilita-se uma reflexão sobre a formação docente continuada e a implementação de instrumentos digitais no cotidiano e na prática pedagógica.

Então, surge a necessidade de incluir todos os indivíduos nesse ciberespaço, proporcionando formas de aprendizagem e apropriação de conhecimento diante das novas práticas de comunicação, compartilhamento e difusão de informações (CERIGATTO, 2020). Compreendemos, assim, que a escola é uma instituição que possibilita a inclusão destes indivíduos nestes novos espaços e que é importante refletirmos sobre a formação do professor relacionada à competência digital, que vem sendo cada vez mais exigida, à medida que as TDIC provocam transformações na sociedade e no trabalho docente.

Para Cysneiros (2000), a tecnologia educacional precisa envolver práticas relacionados ao ensino e aprendizagem do educador e do educando junto à tecnologia. Para envolver estas práticas no ensino, é necessário refletirmos sobre a formação inicial e continuada dos professores, o “papel” do professor como mediador do conhecimento e o novo contexto dos alunos.

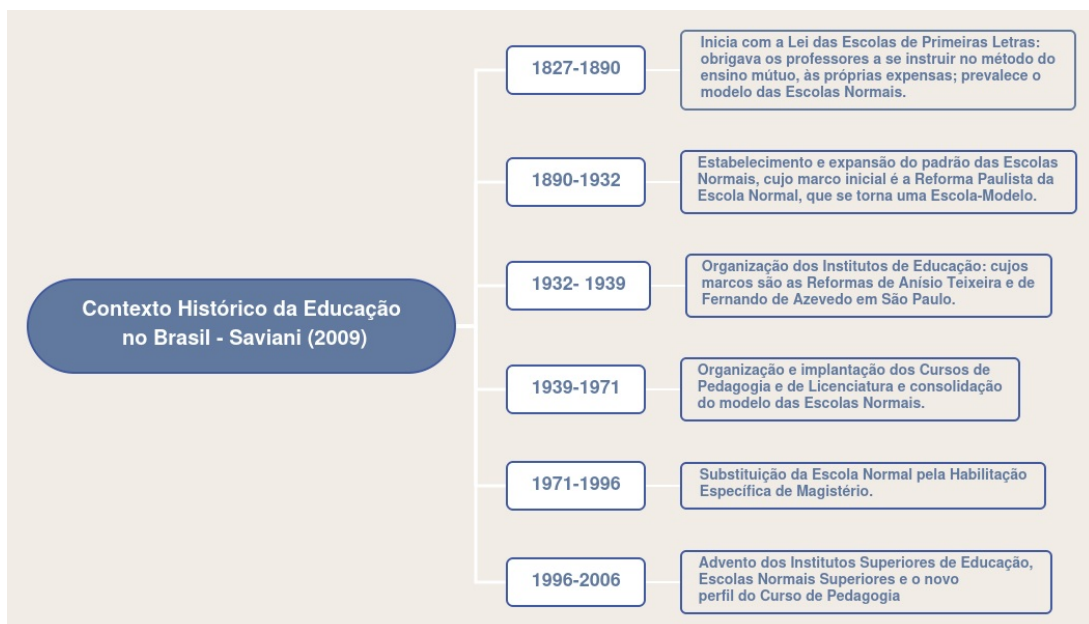
Portanto, nesta pesquisa destacamos uma competência denominada literacia digital, ou seja, um conjunto de habilidades que inclui a linguagem letrada e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever; capacidade (cognitiva, estética, intencional e participativa) e em utilizar estas habilidades para adquirir conhecimentos, analisar criticamente, criando outros conhecimentos, assim como a transmissão destes.

Diferenciando do conceito de letramento, que é o processo, uma ação, na aquisição das letras, conforme a definição difundida por Kleiman (1995, p. 19), por um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos”, a formação dos professores voltada para a literacia digital constitui um passo fundamental para a inserção destes na sociedade em rede. Assim, quando tais meios e práticas são incorporados à ação docente, podem contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos.

2.3.1 Contexto histórico sobre a formação docente

A formação dos professores é objeto de estudo sobre o qual, neste trabalho, apresentamos um contexto histórico no Brasil e ilustramos através de um fluxograma. Esse fluxograma tem como objetivo pontuar a história da formação diante de datas e os acontecimentos que marcaram o o processo de formação. Para realizar essa organização utilizamos os trabalhos de Saviani (2009) de acordo com a figura 1, buscaremos descrever de forma sucinta cada um destes períodos.

Figura 1 – Contexto histórico sobre formação docente.



Fonte: Reproduzido de Saviani (2009)

2.3.1.1 Lei das escolas das primeiras letras

Surgida durante o período colonial, no qual não se tinha preocupações evidentes com a formação de professores, a Lei das Escolas das Primeiras Letras determinou que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, ou seja, um método de troca. A partir da constituição da lei, passou a ser exigido um preparo didático, que embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica, preconizava a formação específica (SAVIANI, 2009, p. 144-145).

A preocupação da época era com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos e a formação do currículo. Portanto, os professores deveriam ter o conhecimento adequado dos conteúdos específicos para transmitir para as crianças, desconsiderando o preparo didático-pedagógico. Neste sentido, as escolas normais eram ineficientes devido à sua imposição conteudista que formava poucos alunos.

2.3.1.2 Escolas Normais: reforma paulista como escola-modelo

Nesse período, acontece uma outra reforma devido à preocupação de que os professores não estariam preparados para os novos, ou modernos, processos pedagógicos; o ensino não estava adequado às necessidades da vida atual, portanto, não aconteceria de forma eficaz. Então, essa reforma buscou desenvolver os conteúdos curriculares anteriores e destacar o trabalho de exercícios práticos. Foi diante desta perspectiva, que surgiu a escola-modelo, situada no estado de São Paulo. Este modelo levou a nova escola a assumir custo de instalação e a centralização para preparar os professores. Com essa preocupação,

os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

Fazendo com que a escola modelo se torne, mais tarde, uma referência, expandindo-se para outras cidades e estados, levando a novas reformas educacionais.

2.3.1.3 Organização de institutos de educação

Mesmo com a expansão da reforma, notou-se que não houveram mudanças significativas na formação dos professores. Portanto, uma nova fase se abriu pelos Institutos de Educação, espaços que permitiam o desenvolvimento do ensino e da pesquisa. Neste momento, a formação

do professor passar a ter uma base curricular direcionada à área da pedagogia e com caráter científico, fazendo com que se distanciasse do modelo anterior das Escolas Normais.

2.3.1.4 A implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e o modelo das Escolas Normais

Após alguns anos, os institutos de educação passam a um nível elevado de estudos, o nível superior de educação, no qual se tornou a base de formação de professores para as escolas secundárias, utilizando um modelo 3+1. Este modelo foi adotado para organizar os cursos de licenciatura e de pedagogia, ou seja, para o professor atuar no ensino secundário organizou-se uma estrutura de três anos para a formação de conteúdos científicos e um ano de didática.

Esse modelo “3+1” foi aplicado no curso de pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, em complementação, professores para as escolas normais de nível médio. Os formados nesses cursos também teriam a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário e ensino fundamental (GATTI, 2010, p. 1356-1357).

A formação dos professores a nível superior permitia um preparo profissional mais consistente, baseado numa cultura pedagógica. Por outro lado, manifestava uma preocupação em formar profissionais que teriam grandes dificuldades em atender às necessidades do ensino infantil e fundamental. No decorrer dos anos com as mudanças da sociedade e de outros aspectos, desenvolveram leis e diretrizes que organizasse a estrutura e a base curricular na formação do docente e no ensino.

O ensino superior se estrutura em dois aspectos do processo de formar professores: o primeiro é desenvolver o domínio sobre os conteúdos específicos da área, portanto, é atribuído aos institutos ou faculdades específicas. Por outro lado, o preparo pedagógico didático fica a cargo de Faculdades de Educação (SAVIANI, 2009, p. 150).

Para Gatti (2010) a formação do professor criou um valor social - menor/ maior - para o professor polivalente e o professor “especialista”, isso se instaurou nas primeiras legislações e é vigente até os dias atuais, tanto nos cursos, quanto na carreira e nos salários, sobretudo, nas representações da comunidade social, acadêmica e política. Considerando que o processo de formação inicial prevalece a formação no foco nas áreas de disciplina específica, sendo menor para a formação pedagógica, a formação continuada aponta para novos caminhos buscando integrar e ampliar conhecimentos, buscando suprir alguns espaços e dar continuidade e aperfeiçoamento em sua atividade profissional, adequando-se ao contexto, às necessidades dos alunos e da escola.

De acordo com Amorim *et al.* (2016) a formação continuada se apresenta como uma importante medida que “possibilita ao professor suprir lacunas na sua formação inicial e se manter em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional”. Essa formação deve ser concebida como “reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas” (FRANCO, 2015, p. 156).

O desenvolvimento de habilidades e competências do docente faz com que se atribua os conhecimentos em sua prática pedagógica. Para Sá e Endlish (2014) a importância da formação continuada de professores trata a integração das TIC na escola, articulando as suas linguagens, as características das tecnologias digitais e as suas especificidades didáticas pedagógicas sob a mediação do professor.

As tecnologias possibilitam interação entre os sujeitos, portanto, a formação continuada do professor deve levar em consideração o desafio de que as tecnologias comportam especificidades, trazem novas linguagens, a digitalização tem possibilitado a mobilidade e a convergência das mídias (SÁ; ENDLISH, 2014, p. 66).

Alves (2017) destaca que para o professor atuar com destreza nesse cenário, é preciso selecionar as informações ou conteúdos que poderão contribuir para a aquisição de conhecimento buscando desenvolver a autonomia crítica, portanto, isso exige uma formação adequada incluindo estes novos meios digitais. Os professores que possuem acesso às tecnologias, podem se tornar um orientador ou gestor do processo de aprendizagem, integrando em sua prática pedagógica uma orientação intelectual, emocional e gerencial. Assim, o professor atual é como um “pesquisador em serviço, pois aprende pesquisando – ensinando - aprendendo, tendo como papel de um orientador/mediador” (MORAN *et al.*, 2006, p. 30).

De acordo com essa perspectiva, Moran *et al.* (2006) identifica alguns princípios metodológicos norteadores com a integração das tecnologias ao sistema de ensino, no qual o professor é orientador/mediador entre alunos, sobre o conhecimentos e processos de aquisição por meio de orientação e intermediação ativas ao longo do processo pedagógico:

- Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transitem facilmente de um meio para o outro, de um formato para o outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. Trazer o universo do audiovisual para dentro da escola.
- Variar a forma de dar aula, as técnicas usadas em sala de aula e fora dela, as atividades solicitadas, as dinâmicas propostas, o processo de avaliação. A previsibilidade do que o docente vai fazer pode tornar-

se um obstáculo intransponível. A repetição pode tornar-se insuportável, a não ser que a qualidade do professor compense o esquema padronizado de ensinar ...

- Planejar e improvisar, prever e ajustar-se às circunstâncias, ao novo. Diversificar, mudar, adaptar-se continuamente a cada grupo, a cada aluno, quando necessário.
- Valorizar a presença no que ela tem de melhor e a comunicação virtual no que ela nos favorece. Equilibrar a presença e a distância, a comunicação “olho no olho” e a telemática (MORAN *et al.*, 2006, p. 31).

Em contrapartida, a formação possui aspectos que dificultam as prática pedagógicas com o uso de tecnologias como: a formação inicial fragmentada, a desvalorização profissional e salarial do docente, falta investimentos, capacitação docente que possibilite o profissional atuar em sala e aprimorar seus conhecimentos, junto à pesquisa, ou seja, políticas públicas que possibilitem e que deem assistência necessária para o professor atual com destreza no cenário atual.

A educação e a formação do professor está voltada para uma política de currículo e de competência. Sendo assim, o currículo é um documento que define os conteúdos e a forma que serão trabalhados, conduzindo o processo educacional. Este documento “guia o trabalho docente a ser desenvolvido em todas as etapas de ensino, abrangendo desde a seleção dos conteúdos a serem trabalhados até o planejamento das práticas pedagógicas para aplicá-los” (SANTOS *et al.*, 2021, p. 236).

De acordo com Souza e Biella (2010) um currículo por competências parte fundamentalmente de situações concretas, da ação, ou seja, parte da teoria para a prática e vice-versa, como também do concreto ao abstrato, do campo real para o campo conceitual. É desse modo que se compõe um currículo por competências. Segundo Berger Filho (1998), as competências têm a ver fundamentalmente com o saber-fazer relacionado à articulação de habilidades, que segundo o autor definem que:

[...] construir um currículo por competências não pressupõe abandonar a transmissão dos conhecimentos nem a construção de novos conhecimentos; ao contrário, esses processos são indissociáveis na construção destas competências. A diferença que se estabelece nesta proposição curricular é que o centro do currículo e, portanto, da prática pedagógica será não a transmissão dos saberes, mas o processo mesmo de construção, apropriação e mobilização destes saberes. A construção de competências depende de conhecimentos em situação, significados (BERGER FILHO, 1998, p. 3-4).

O documento atual que visa assegurar a competência a partir da construção, da apropriação e da mobilização do saber dos professores é a Base Nacional Comum Curricular. Este documento busca desenvolver habilidades e competências que visam compreender, utilizar e criar as TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as

escolares) para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

2.3.2 Competências digitais: literacia e letramento

No momento atual, a sociedade incorpora tecnologias digitais de Informação e Comunicação, causando um grande impacto no contexto educacional, pois exige dos professores novas habilidades e competências para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. A pandemia fez com que estes recursos viessem como forma de “salvar” o ano letivo, porém, não houve planejamento adequado para que a escola, os professores e os alunos se adaptassem e compreendessem esse modelo de “ensino remoto”.

Diante das pesquisas relacionadas à competência e ao uso de recursos digitais para o ensino, nos deparamos com o termo Competência Digital. De acordo com Ferrari (2013) esta competência pode ser compreendida como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, estratégias e sensibilização que se precisa quando se utiliza as TIC e os meios digitais”. Para Hernández *et al.* (2021) as competências digitais são “um conjunto de habilidades para investigar e processar informações em novos produtos de conhecimento”. Portanto, é preciso adquirir um conhecimento básico das aplicações informacionais, adaptando ao conhecimento e a resolução de problemas com base em contextos reais, e adquirindo um pensamento crítico sobre as fontes e canais de informação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A competência digital, por tanto, deve ser transversal, atuando em todas as áreas do currículo, levando à melhoria contínua e constante que aumenta o desempenho acadêmico e pessoal (GUILLÉN-GÁMEZ *et al.*, 2018).

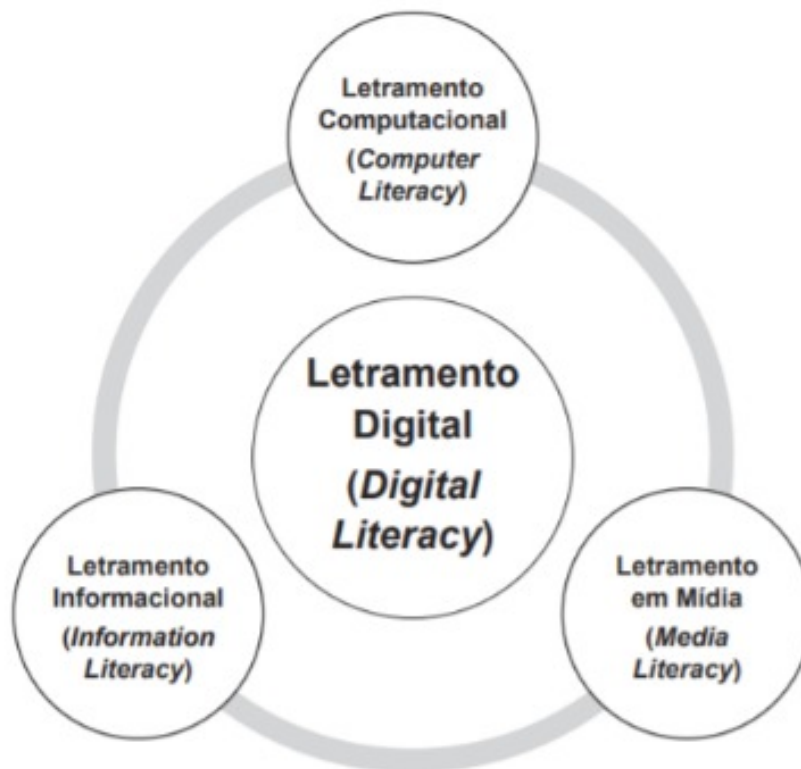
É fundamental pensarmos que a formação do professor esteja vinculada à essa competência, pois sabemos que mesmo não tendo uma formação diante da competência digital, o professor possui uma mínima apropriação dos recursos digitais devido ao uso cotidiano. Conforme Esteve Mon (2015), é difícil conceber que os professores não tenham uma competência digital mínima, uma vez que não estarão preparando seus alunos para os desafios socioeducativos que a sociedade atualmente propõe. Portanto, é fundamental que o professor saiba criar e oferecer conteúdos digitais aos seus alunos em diferentes situações e contextos. Para compreender as competências digitais e alguns termos ligados a ela, utilizamos como referência o artigo “Competências Digitais na Educação: Uma discussão acerca do conceito” (SILVA; BEHAR, 2019).

Segundo as autoras,

o conceito de competências digitais foi se constituindo à medida que as TDIC provocaram transformação em todos os âmbitos da sociedade. Desde então, a complexidade tecnológica só fez emergir cada vez mais diferentes necessidades, já que possuir as ferramentas digitais não garante que o sujeito seja digitalmente competente (SILVA; BEHAR, 2019, p. 24).

A figura 2 identifica elementos do letramento digital (*Digital Literacy*), termos que estão ligados as competências digitais, como: Letramento Computacional (*Computer Literacy*), Letramento Informacional (*Information Literacy*) e Letramento em Mídia (*Media Literacy*).

Figura 2 – Elementos da *Digital Literacy*



Fonte: Reproduzido de Silva e Behar (2019, p. 18).

A figura 2 representa um modelo exemplificando as relações entre esses conceitos, para os quais a figura 3 apresenta mais detalhadamente os conceitos sobre o tema e suas variações.

Os trabalhos publicados no Brasil com o conceito *Digital Literacy* recebem diferentes traduções: Alfabetização Digital, Letramento Digital, Fluência Digital e até Competência Digital. Entretanto, diferenciam-se esses níveis pelos conceitos de Alfabetização e de Letramento, ou Literacia, em Portugal.

As autoras concluem que,

A partir desse levantamento acerca dos termos ligados ao conceito de competências digitais, percebe-se que um novo processo de socialização e cultura

Figura 3 – Lista de conceitos e suas variações.

Ano	Letramento	Conceito	Referência	Variações
Anos 1980	<i>Letramento Computacional (Computer Literacy)</i>	Nível de experiência e familiaridade com o computador.	Hawkins & Paris (1997)	<i>ICT Literacy, IT Literacy, Technology Literacy</i>
Anos 1990	<i>Letramento Informacional (Information Literacy)</i>	Capacita as pessoas para identificar, buscar, avaliar, utilizar, criar por meio da informação, o que vai além do uso do computador.	Alexandria (2005)	
Anos 1990	<i>Letramento em Mídias (Media Literacy)</i>	Capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar meios de comunicação em uma variedade de meios.	Thoman e Jolls (2003)	<i>Media Education</i>
1997	<i>Letramento Digital (Digital Literacy)</i>	Capacidade de entender e usar a informação em múltiplos formatos, a partir de uma ampla gama de fontes do computador.	Gilster (1997)	<i>Technology Literacy, Technological Literacy, New Literacies, eLiteracy</i>

Fonte: Adaptado de Silva e Behar (2019).

iniciou através das TDICs. Entende-se que isso influenciou as formas de aprender, comunicar e interagir, transformando a maneira como se interpreta e se responde ao mundo real e virtual. Por esses motivos, surge como resposta a essas transformações o conceito de competências digitais, que, conforme visto, é um conceito que vai além dos letramentos, já que se trata de um conceito complexo e envolve um conjunto de elementos, que devem ser mobilizados frente a uma situação nova (SILVA; BEHAR, 2019, p. 24).

Portanto, nesta pesquisa se utiliza um entendimento da Literacia Digital como um conjunto de habilidades que inclui a linguagem letrada e no desenvolvimento de ler e escrever, além de utilizar estas habilidades para adquirir conhecimentos, analisar criticamente, criando outros e transmiti-los.

2.3.3 Conceito de literacia e letramento

O termo literacia digital é um novo conceito, pois é um termo importado da literatura anglo saxônica (*literacy*) e diz a respeito a um “conjunto de habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos da compreensão)” (MORAIS, 2016, p. 14). Ainda que ler e aprender seja essencial, o desenvolvimento da competência comunicativa, por meio da leitura e da escrita, torna-se importante, além disso outras aprendizagens são necessárias para a criação de leitores competentes.

O conceito de literacia, inclui a linguagem letrada e o desenvolvimento na capacidade

de ler e escrever. A capacidade (cognitiva, estética, intencional e participativa) em utilizar estas habilidades para adquirir conhecimentos, analisar criticamente os conhecimentos e informações, criando outros conhecimentos e transmiti-los. Permitindo identificar domínios da literacia, ou seja, a competência em uma determinada área, que pode ser literacia científica, literária, informática ou digital.

Faria e Faria (2012) indicam que para ocorrer a literacia digital é necessário mais do que apenas o uso funcional das TIC. Estes autores apontam ser necessário: o apoio técnico, o apoio emocional, a influência dos contextos de aprendizagem, a experiência pessoal e profissional do professor e orientação. O apoio técnico e emocional têm a importância nos primeiros contatos com as TIC, a fim de que o sujeito progrida na aprendizagem e ultrapasse as dificuldades. Quanto ao uso pedagógico, surge a importância do professor neste contexto quanto a orientação do aluno na integração com as TIC. A experiência do professor volta a ser valorizada enquanto fator determinante no processo de aquisição e desenvolvimento da literacia digital (FARIA; FARIA, 2012, p. 433).

Para conceituar literacia digital, iniciamos com as reflexões de Lévy (1999) sobre o ato de ler por meio de suporte digital seguindo posteriormente com outros autores que colaboram para conceituar o termo. Soares (2002) argumenta que, diante das TIC, surge uma nova forma de literacia, para a autora:

A tela como espaço de escrita e leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p. 152).

Buckingham (2010, p. 47), complementa que o termo literacia, ou como chamado por ele “Literacia Digital”, é equiparado, em seu uso contemporâneo, “a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os softwares, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações”. Cesarini (2004) define literacia digital como um conjunto de habilidades que requer que os indivíduos reconheçam quando as informações são necessárias e tenham a capacidade de localizar, avaliar e usar com eficácia as informações necessárias.

É importante pensar sobre a literacia digital e quais competências o professor deve possuir para ensinar com o uso das TDIC como tornar o aluno letrado para o tal uso. Para alguns autores o conceito de letramento é o mesmo que literacia, porém existem diferenças na

perspectiva que o letramento é um processo paralelo da alfabetização. Mesmo sendo duas ações distintas caminham juntas para a garantia da aprendizagem e da leitura.

No Brasil o termo letramento possui uma composição morfológica. Conforme Garcez (2019, p. 13) o termo conspira para que o conceito seja tomado, por um viés pedagógico, como “ato ou efeito de letrado ou ser letrado”. Já a definição sobre letramento difundida por Kleiman (1995, p. 19), é como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Outra definição é que o letramento é um processo que ocorre antes do sujeito começar a aprendizagem escolar, a alfabetização, pois se encontra em um contexto social, político, cultural que compõem situações que precisam ser analisadas e compreendidas. Conforme Biazioli (2018) “a criança já está inserida em um contexto letrado, rodeado de situações cotidianas”. Isso quer dizer que o sujeito possui uma compreensão e/ou “leitura” sobre o contexto em que vive antes mesmo de estar alfabetizado. Já Soares (2002) conceitua o letramento como um termo,

no qual designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição (SOARES, 2002, p. 148).

Portanto letramento é um processo de ação sobre as letras e a literacia é a capacidade de analisar, compreender, interpretar as informações e conhecimentos, ela também propõe desenvolver práticas que possam transmitir e compartilhar esses conhecimentos. A formação dos professores voltada para a literacia digital, constitui um passo fundamental para a inserção destes na sociedade em rede. Por sua vez, o professor integrado às tecnologias se sente motivado a usar as suas potencialidades na sua prática pedagógica provocando mudanças visíveis na escola (ALVES, 2017, p. 143).

As mudanças visíveis dentro da cultura da tecnológica e da informação também estão relacionadas aos jovens, que de acordo com o cenário atual e com as novas formas de comunicação por meio de recursos digitais, possibilitou ampliar a comunicação e juntamente a linguagem, principalmente entre os jovens e seu contexto socio-cultural. Estes jovens, trazem para a escola uma diversidade cultural expressadas por meio de atitudes, estilos e pela comunicação. Estão “conectados” nas redes sociais adquirindo informações em seu dia a dia. Necessitam, porém, de apropriação técnica e crítica sobre os recursos e a utilização das novas mídias para adquirir conhecimento.

Portanto, os professores precisam contribuir na formação de jovens críticos e autônomos. As escolas, também, devem proporcionar ao jovem experiências e processos interacionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito ao próximo e seus direitos sejam garantidos. Por estes e outros motivos a BNCC passou a desenvolver um modelo de ensino voltado para o aluno. Sob essa ótica, buscamos descrever resumidamente sobre a competência na área de Linguagens e suas Tecnologias, especificamente a Língua Portuguesa, a fim de entender como os currículos deveriam estar adequados ao contexto social, cultural e tecnológico.

2.4 Língua Portuguesa no Ensino Médio - BNCC

A disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, se propõe a uma abordagem entre a linguagem e suas práticas. Portanto, busca o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo dos estudantes, para que possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital e analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. É importante que os jovens explorem as possibilidades das diversas linguagens, que possam realizar reflexões e críticas sobre os conteúdos, informações e novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos (BRASIL, 2018).

A utilização das tecnologias nas escolas, não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. Torna-se importante que os professores Língua Portuguesa desenvolvam práticas pedagógicas vinculadas a cultura digital e as linguagens que as permeiam. Almeida e Rojo (2012) explica que o ensino da língua portuguesa, torna-se evidente a influência das novas tecnologias na produção e leitura de textos, na medida em que modificam as formas de interação e exigem adaptação constante. Devido aos novos recursos e a multiplicidade de linguagens dos textos, o professor não pode se ater somente à escrita manual e impressa, é preciso compreender

as possibilidades que as tecnologias proporcionam no ensino-aprendizagem. Portanto, incluir o uso de recursos audiovisuais, áudio entre outros, precisam integrar nas práticas pedagógicas e nas metodologias de ensino.

Para possibilitar os multiletramentos em sala, a escola deve incorporar a realidade do aluno, ou seja, seu contexto social e cultural. O professor precisa trazer as informações contidas nas mídias, o que é visto nas redes de internet para em busca de construir e desenvolver diálogos (ROJO, 2013, p. 2). Kersch *et al.* (2016, p. 23) explicam que “a incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação” (DA SILVA; CASTELA, 2020, p. 296).

Para incorporar o multiletramentos, é preciso entender seu conceito. Portanto, o conceito de multiletramentos vai além das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, foca em diferentes abordagens de ensino. A proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa na esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal (GARCIA *et al.*, 2016, p. 126)

Compreendemos, então, a necessidade de se refletir no ambiente escolar sobre as mudanças no mundo social advindas do surgimento de novas tecnologias. Entendemos ser de ampla relevância a formação continuada dos professores em relação à temática dos multiletramentos, visto que esses profissionais precisam de formação contínua para promover o desenvolvimento de uma visão crítica e consciente nos alunos. No que diz respeito ao ensino de português, a preocupação não deve se voltar apenas à estrutura da língua, mas à linguagem de forma geral considerando a realidade social e cultural vivenciada pelo aluno.

3 MARCO METODOLÓGICO

Nesta seção, será abordada a metodologia de desenvolvimento da investigação, fundamentada em abordagem de pesquisa social, sendo definida como “um processo formação e sistemático de desenvolvimento do método científico. Tendo como objetivo fundamental, descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”, utilizando instrumentos qualitativos e quantitativos (GIL, 2008, p. 42).

A Seção 3.1 caracterizará o local da pesquisa, destacando alguns dados relevantes sobre a educação pública no município de Pato Branco (PR). Na Seção 3.2, será descrita a população participante da pesquisa, incluindo os critérios de inclusão e exclusão dos participantes. Na Seção 3.3 serão detalhados os procedimentos da pesquisa e suas etapas.

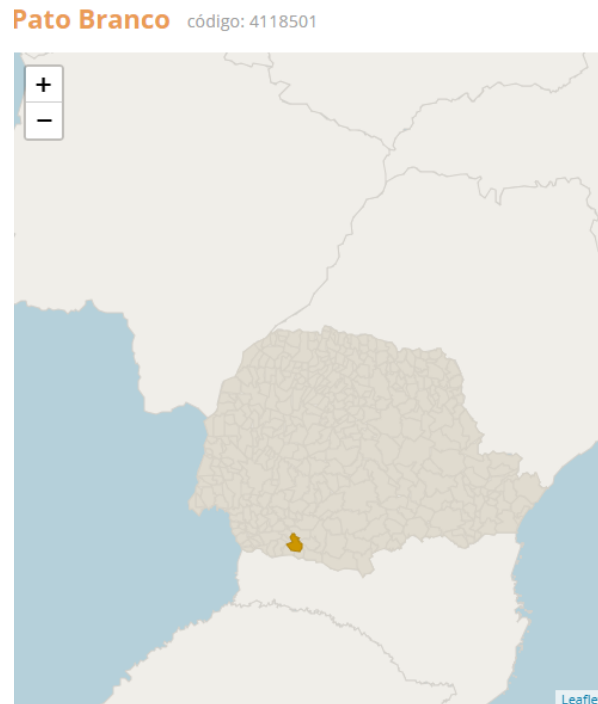
3.1 Local de pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Pato Branco, localizado na região sudoeste do Paraná (Figura 4), com área territorial de 539,087 km² (IBGE, 2020). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relata um breve histórico sobre o município. Os primeiros moradores, originários do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, instalaram-se na região em 1919. A partir de 1924, já estava formado o povoado com o nome Vila Nova de Clevelândia. O aumento da população ocorreu devido ao crescimento da agricultura e a chegada de colonos. Em 1927, a localidade foi elevada à categoria de distrito judiciário, sendo nomeada como Bom Retiro. Agricultores e colonos foram atraídos pela fertilidade da terra e a facilidade de aquisição e, em 1928, iniciou o processo de demarcação de terras. A região estava progredindo constantemente e, em 1947, foi elevada a distrito e, em 1951, à categoria de município sendo nomeado como Pato Branco, tendo sido seu território desmembrado do município de Clevelândia.

A população estimada para o ano de 2020 era de 83.843 habitantes. Conforme o último censo, realizado em 2010, a população era composta por 72.370 habitantes e a densidade demográfica (Figura 5) era de 134,5 hab/km² (IBGE, 2020). A principal atividade econômica de Pato Branco é o setor agropecuário, seguido pela indústria e pelo setor de serviços (Administração, Defesa, Educação, Saúde Pública e Seguridade Social).

Em 2010, a taxa de escolarização da população de Pato Branco entre seis e quatorze anos de idade era de 98,7% (Figura 6). Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação

Figura 4 – Localização do Município de Pato Branco no Estado do Paraná.



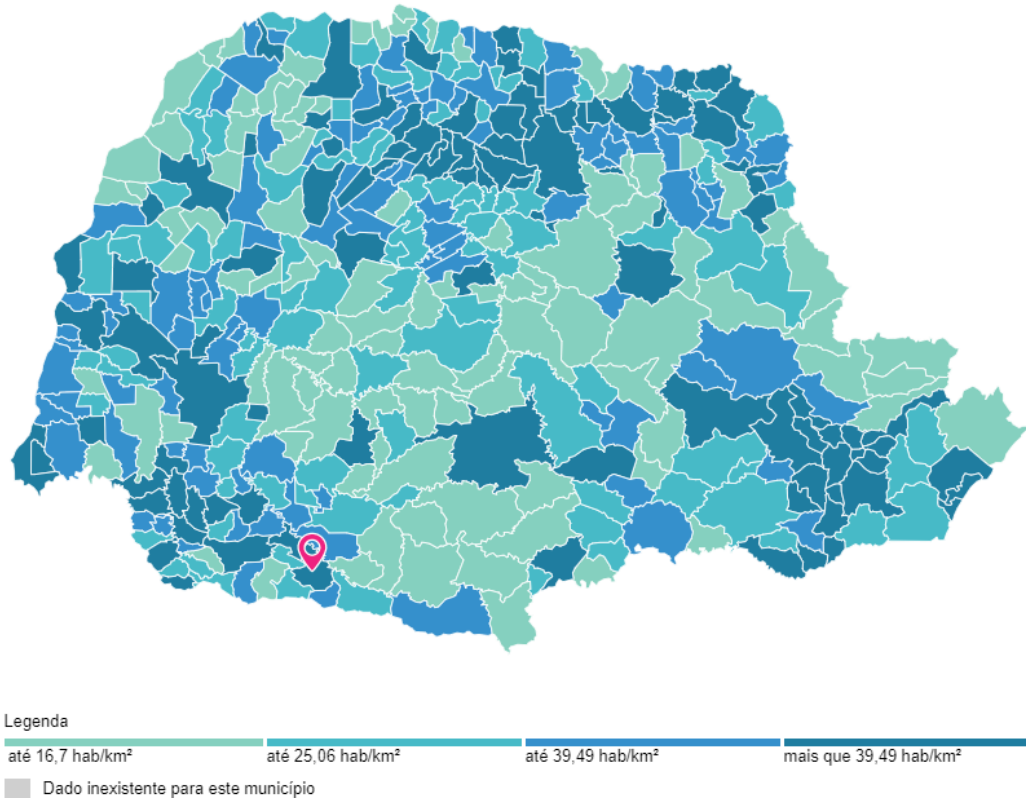
Fonte: Reproduzido de IBGE (2020).

Básica (IDEB) da rede pública, em 2017 os anos iniciais do Ensino Fundamental atingiram a nota 7,5, e os anos finais do Ensino Fundamental atingiram a nota 5,6 (IBGE, 2020). O IDEB do Ensino Médio na rede pública estadual em Pato Branco era igual a 4,0 em 2017, passando em 2019 para 4,4 (IDEB, 2019).

Em Pato Branco há quatorze colégios estaduais que oferecem ensino fundamental, sendo que onze destes oferecem também ensino médio. Os onze colégios estaduais do Município que oferecem ensino médio são os seguintes: Colégio Estadual Professor Augustinho Pereira, Colégio Estadual Carlos Gomes, Colégio Estadual Castro Alves, Colégio Estadual Cristo Rei, Colégio Estadual La Salle, Colégio Estadual de Pato Branco, Colégio Estadual Rui Barbosa, Colégio Estadual São João Bosco, Colégio Estadual São João, Colégio Estadual do São Roque (Distrito de Nova Espera) e Colégio Estadual São Vicente de Paulo. A escolha por estudar instituições públicas com ensino médio, visou entender o contexto em que os participantes da pesquisa (professores) estão inseridos, para isso foi realizado um levantamento documental sobre os Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição, buscando compreender o histórico da escola e seus objetivos. Algumas das instituições passaram pelo processo de se tornarem Cívico-Militar e Militar no ano de 2020 e 2021.

Figura 5 – Escala de densidade demográfica dos municípios do Paraná.

Densidade demográfica



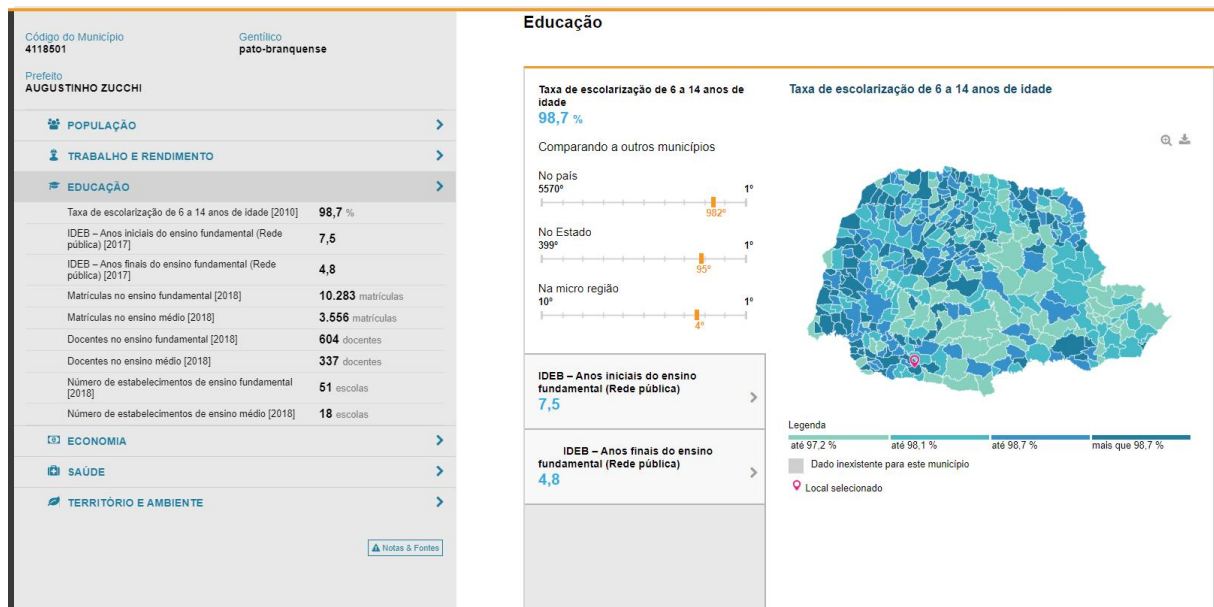
Fonte: Reproduzido de IBGE (2020).

3.1.1 Colégio Estadual Carlos Gomes

O colégio está localizado no bairro Santo Antônio, na Zona periférica Sul do Município. Surge em 1978 através de uma mobilização da comunidade, na qual reivindicaram a construção de um estabelecimento escolar público para atender a demanda educacional. Em 1979, a escola funcionou como uma extensão da Escola Estadual Rui Barbosa, atendendo inicialmente a demanda do ensino básico, após algum tempo foram implantadas as demais séries, no matutino, vespertino e noturno. O colégio atende a demanda educacional de outros bairros como: Alvorada, Sudoeste, São Roque, Novo Horizonte, Gralha Azul, Morumbi, São Cristóvão, Veneza, Canaã, Nossa Terra 1 e Nossa Terra 2 (COLÉGIO ESTADUAL CARLOS GOMES, 2011).

Nos últimos anos, houve um crescimento de moradores e residências, porém, esse aumento não foi acompanhado pelo planejamento urbano, portanto, muitas famílias convivem com a falta de infra-estrutura básica tais como: moradia precária, falta de iluminação pública,

Figura 6 – Panorama da Educação no Município de Pato Branco.



Fonte: Reproduzido de IBGE (2020).

ausência de saneamento básico, de pavimentação nas ruas, de creches e outros serviços públicos. A falta de condições mínimas reflete a realidade e a qualidade de vida da comunidade e da escola. Outra dificuldade encarada pela instituição, é a evasão escolar (no período noturno), que é o resultado das condições socioeconômicas dos alunos, que faz com que de muitos jovens e adolescentes trabalhem para ajudar no sustento da família, casamento prematuro, gravidez na adolescência, desigualdades sociais, dentre outros fatores.

A escola visa o pleno desenvolvimento pessoal, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O papel do professor é ser mediador, dando condições, numa relação pedagógica em que possam colocar na provisão de condições em que o professor e o aluno colaborem para fazer progredir em trocas que estabeleçam a interação entre o meio. O modo como o educador se posiciona diante da realidade, como prática da história, como concebe o saber, a relação que estabelece com os seus educandos na prática pedagógica, refletem seus saberes, sua cultura, adquirido ao longo da sua história de vida. Isto acontece a partir da influência da família, da escola, da igreja, do trabalho, do sindicato, do partido político, e de uma determinada sociedade num determinado tempo e espaço (COLÉGIO ESTADUAL CARLOS GOMES, 2011).

Portanto, o Colégio Estadual Carlos Gomes busca oportunizar ao educando maneiras de produzir e socializar os conhecimentos, viabilizar meios para que os alunos possam compreender o contexto e a realidade em que vivem, fazendo com que sejam capazes de participar do processo

de construção da sociedade, através da escola, na qual busca definir princípios como: política de igualdade, respeito, responsabilidade, solidariedade, valores étnicos com vista à formação do cidadão, com uma identidade autônoma (COLÉGIO ESTADUAL CARLOS GOMES, 2011).

3.1.2 Colégio Estadual Castro Alves

O colégio é localizado na Rua Itacolomi, no Centro do Município de Pato Branco. A instituição iniciou suas atividades em 1975, como extensão do Colégio Estadual Agostinho Pereira, permanecendo assim por dois anos. A escola foi criada como um projeto desafiador que atendia às primeiras séries. Em 1985, foi autorizado o funcionamento do 1º Grau noturno, para atender alunos que trabalhavam e necessitavam de qualificação para atuar no mercado de trabalho. Em busca de uma formação humanista, em 1998 foi implantado o Ensino Médio (COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES, 2015).

Analisando o contexto social exposto no PPP da instituição, o colégio apresenta uma particularidade em relação aos alunos, pois são oriundos de todos os bairros e há também alunos da zona rural. A instituição também apresenta uma diversidade educacional e cultural em seu ambiente, e o que prevalece na escola, é dar oportunidades a todos de forma igualitária. Portanto, é a instituição que possui atendimento especializado a alunos surdos, baixa visão e cegueira, atendendo uma grande diversidade de alunos especiais: transtornos mentais, síndromes, dificuldade de aprendizagem, deficiências intelectual, visual, física e auditiva. Devido à diversidade de alunos com necessidades especiais no ensino regular, também exige do corpo docente e toda comunidade escolar atenção especial tanto nas adaptações curriculares quanto na estrutura física do ambiente (COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES, 2015).

O colégio também possui um índice elevado de alunos como distorção idade/ano, reprovação e situações especiais, por isso, a escola tem como objetivo propiciar a todos uma formação básica para a cidadania, criando condições para essa aprendizagem, disponibilizando, também, de elementos e formas didáticas para o aprendizado e para uma formação crítica centrada na formação geral, na cultura tecnológica, científica e que possibilite ao cidadão interferir na realidade e transformá-la (COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES, 2015).

O colégio incentiva professores e demais funcionários à buscarem constante aperfeiçoamento pedagógico através de capacitações, cursos de extensão e formação visando a melhoria do ensino. O professor deve aprofundar seu conhecimento, buscando desenvolver nos alunos a compreensão crítica e reflexiva. O professor precisa ser o mediador no processo de aprendizagem. A

formação do educando deve ser global, valorizando os conhecimentos prévios, contextualizados e que conduzam o educando à construção do conhecimento (COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES, 2015). Atualmente, a instituição passou por mudanças, aderindo ao novo modelo de educação Cívico-Militar, instaurado no colégio no ano de 2021.

3.1.3 Colégio Estadual Cristo Rei

O colégio fica localizado na Rua Xavier da Silva, no Bairro Pinheirinho na cidade de Pato Branco. Um breve histórico sobre a instituição, que surge em 1960, às margens da avenida Tupy, uma construção pequena e simples com duas salas de aula e um gabinete. A instituição surge da necessidade da comunidade, ou seja, algumas famílias mais aglomeradas, além da igreja, sentiram a necessidade de uma escola. Por circunstâncias políticas, se deu a criação da escola na entrada da cidade, que também começou a ser povoada pelo Sul, onde chegavam os migrantes vindos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Um tempo depois, a escola mudou-se para a localização atual, no bairro Pinheirinho (COLÉGIO ESTADUAL CRISTO REI, 2021).

Tendo como referência a religiosidade, a instituição busca ensinar não só os conhecimentos curriculares que fazem o cidadão, mas também, educar numa perspectiva de formar o homem e a mulher, para que sejam capazes de continuar a boa obra (COLÉGIO ESTADUAL CRISTO REI, 2021). Nesta pesquisa não foi possível encontrar o Planejamento Político Pedagógico da instituição, o qual não consta no site da Rede Escola da Secretaria da Educação do Estado do Paraná.

3.1.4 Colégio Estadual La Salle

O colégio está localizado na Rua Araribóia, no Bairro La Salle próximo ao centro na cidade de Pato Branco. Historicamente, o colégio surge a partir de um contato do Frei Sérgio Hilleshein com os Irmãos Lassalistas, solicitando a instalação de uma escola lassalista na cidade. Muitas pessoas contribuíram para o desenvolvimento e construção da escola, e no ano 1967 a escola foi inaugurada, com o foco de construir um ambiente educacional apenas para rapazes, sendo uma instituição privada até no ano de 1970. Nesta mesma época, após pedidos da comunidade, firmou-se convênio com a Secretaria do Estado da Educação passando a oferecer um ensino gratuito e de qualidade para todos (COLÉGIO ESTADUAL LA SALLE, 2018).

O Colégio busca desenvolver trabalhos, envolvendo a participação dos professores, pais,

alunos, pedagogos, agentes educacionais e comunidade, priorizando a prática escolar, favorecendo assim o processo ensino-aprendizagem. E tem, como objetivo, garantir uma aprendizagem significativa para criar nos estudantes comportamentos críticos e participativos, e possibilitar aos mesmos a construção do conhecimento sistematizado, sendo capazes de transformarem a sociedade em que vivem (COLÉGIO ESTADUAL LA SALLE, 2018).

Portanto, a comunidade escolar é composta em sua maioria por alunos de classe média e baixa. Uma parcela destas famílias possui casa própria, participa de grupos e atividades culturais, utiliza automóvel e outros meios de locomoção para a escola. A escolaridade dos pais, em sua maior parte, é de nível médio e/ou superior. A instituição evidencia que os alunos pretendem seguir seus estudos e tornarem-se profissionais especializados nas mais diversas áreas, cursando ensino superior.

O colégio considera que a confiança e o respeito são bases para a construção de boas relações, diante disso, viabiliza encontro com profissionais da educação, para a discussão e análise de problemas, reflexão, proporcionando à equipe uma melhor produtividade em grupo, compartilhando saberes. Ainda salienta a importância da valorização e do compromisso dos professores e todos os envolvidos, que buscam uma educação de qualidade e que leve os alunos a perceberem a necessidade de aprender e trocar novas experiências (COLÉGIO ESTADUAL LA SALLE, 2018).

A escola em seu planejamento político pedagógico informa que é direito de todos os profissionais da instituição a formação continuada, na qual busca aperfeiçoar e desenvolver habilidades e competências. No colégio, há planejamento e participação dos profissionais na semana pedagógica, nas oficinas de formação em ação e outras ofertadas. A instituição também possui a hora da atividade, no qual é um tempo reservado aos professores em exercício para estudos, planejamentos, avaliação e participação em formações continuadas, de preferência de forma coletiva (COLÉGIO ESTADUAL LA SALLE, 2018).

Em relação à tecnologia, a escola compreende que é de um simples artefato de um sofisticado processo produtivo, no qual promove impacto significativo principalmente nas relações sociais, culturais e educacionais. Essas tecnologias estão presentes em todas as atividades, inclusive educacionais, contribuindo para a inserção social e estabelecendo mediações entre o aluno e o conhecimento. Porém, ela pode também aumentar as desigualdades sociais. Assim se faz necessário definir objetivos pedagógicos para que a tecnologia se torne um recurso positivo. Se entende que ao propiciar e esclarecer o uso adequado das TICs ao educando, este contribuirá

para uma formação crítica, tendo mais um subsídio para efetuar sua leitura de mundo (COLÉGIO ESTADUAL LA SALLE, 2018). Atualmente, a instituição passou por mudanças, um novo modelo de educação Militar se instaurou no colégio nos anos de 2020 e 2021.

3.1.5 Colégio Estadual de Pato Branco

O colégio está localizado na Rua Argentina, no Bairro Jardim Primavera. Por estar localizado próximo ao centro da cidade, atende alunos filhos de pequenos empresários, profissionais liberais, trabalhadores do comércio, da indústria, e pequenos proprietários rurais (COLÉGIO ESTADUAL DE PATO BRANCO, 2018). O colégio desenvolve suas atividades educativas desde 1978, porém o colégio estava bem precário e se tornava insuficiente para atender às demandas. Portanto, solicitou ao Secretário da Educação a construção de um prédio para atender as necessidades da comunidade. Passou-se um tempo e veio professor representante da FUNDEPAR (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional) juntamente ao PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino), no qual informou que o programa “Aliança para o progresso”, financiado pelo governo norte-americano estava destinando recursos para a construção, implementação e melhoria de escolas destinadas a atender o ensino profissionalizante na América Latina, através da ONU (Organização das Nações Unidas). Informou também que através de um convênio entre a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento) e MEC (Ministério da Educação e Cultura) estavam sendo construídas e implantadas escolas polivalentes de 2º Grau.

Portanto, com recursos financeiros para construção da parte física, compra de equipamentos e de mobiliários, treinamento do pessoal docente e técnico administrativo, oriundos do programa Aliança Para o Progresso, através da ONU, em convênio MEC/USAID, foram iniciadas, no ano de 1976, as obras de construção da nova escola. Iniciando suas atividades em 1978 (COLÉGIO ESTADUAL DE PATO BRANCO, 2018). Dentro do contexto socioeconômicas da comunidade, grande parte possui casas própria e tem alunos de várias regiões da cidade, tendo a maior concentração dos bairros próximos ao colégio. A escolaridade dos pais/responsáveis, na maioria possuem ensino médio completo, seguido por fundamental incompleto e superior completo. Parte dos profissionais da escola possui especialização, onde cerca de 20% possuem mestrado, e todos informam ter participado de formações continuadas nos últimos dois anos. A maioria atua em dedicação exclusiva com mais de dez anos de carreira docente e, na instituição, com mais de seis anos, ainda que alguns possuam outras atividades dentro e fora da área da

educação.

De acordo com seu PPP, a escola informa que os professores utilizam recursos tecnológicos como computadores, internet, equipamentos de vídeo, jornais, livros de consulta e literatura, livros didáticos, projetos, impressoras e outros recursos no local de trabalho. De acordo com a proposta da escola em relação às tecnologias, a escola e o professor não podem ignorar a “revolução tecnológica”. O professor deve utilizar os recursos tecnológicos disponíveis no colégio para dinamizar o processo ensino-aprendizagem, e jamais estes recursos deverão ser ignorados pelos educadores. É dever do professor buscar inovações em suas metodologias visando o desenvolvimento integral do aluno, por isso a importância de não ignorar o momento histórico contemporâneo. O aluno deve conhecer e até ter domínio das tecnologias informacionais, mas, ao mesmo tempo deve ter claro que elas não são neutras, já possuem uma intencionalidade. O trabalho com a tecnologia educacional mediado pela linguagem social, dá subsídios para a análise sócio-histórica da sociedade, levantando suas contradições e desvelando sua ideologia. Se na sua prática educativa, o Colégio Estadual de Pato Branco conseguir tal nível de consciência crítica, atingirá um dos objetivos primordiais da educação que é a formação do cidadão crítico (COLÉGIO ESTADUAL DE PATO BRANCO, 2018).

A escola deve reservar um espaço que garanta a formação continuada dos professores. Deste modo, o espaço escolar se torna um ambiente de formação não apenas dos educandos, como também um ambiente privilegiado de formação de educadores. Neste sentido, a proposta do Colégio Estadual de Pato Branco é a de qualificação contínua dos profissionais da educação através de: grupos de estudo que visem a formação da Equipe Pedagógica e dos demais colaboradores, horas de estudo reservados no calendário escolar, oferta de projetos objetivando uma prática de trabalho interdisciplinar e contextualizada, momentos de discussão para a seleção e elaboração de materiais didático-pedagógicos, com reflexão sobre as suas possibilidades de uso e outras possibilidades (COLÉGIO ESTADUAL DE PATO BRANCO, 2018).

Portanto, o objetivo da escola é disponibilizar elementos para uma formação crítica centrada na formação geral e na cultura tecnológica e científica que possibilite ao cidadão interferir na realidade para transformá-la e criar condições para a inserção e participação social ativa, desenvolvendo atitudes democráticas e éticas (COLÉGIO ESTADUAL DE PATO BRANCO, 2018).

3.1.6 Colégio Estadual Rui Barbosa

O colégio está localizado na Rua da República, no Bairro São Cristovão. A instituição surge por volta de 1960, pela necessidade das famílias que moravam no bairro, no qual muitos eram trabalhadores do Departamento Nacional de Estradas e Rodagens (DNER), e por não ter escola próxima para os filhos dos trabalhadores, foi solicitado às autoridades da época, auxílio para implementar uma escola. Após um tempo, conseguiram construir a escola com duas salas grandes, uma secretaria e uma cozinha. No decorrer dos anos, a escola ampliou a sua estrutura e principalmente devido a necessidade da população (COLÉGIO ESTADUAL RUI BARBOSA, 2021). O caráter transformador da escola é determinado pelo nível de consciência e instrumentalização científica, técnica e crítica que seus alunos venham a alcançar para assumir, de fato, seu papel ótico na história.

Os alunos da instituição, em sua maioria, são filhos de operários itinerantes, desempregados, sem muita perspectiva de emprego devido a falta de estudo e a qualificação do trabalho. Por serem de famílias carentes, é notável a falta de acompanhando dos pais na evolução e auxílio na aprendizagem de crianças e jovens. Com o passar dos anos, houve a necessidade da instituição lidar com vários problemas como: alunos revoltados, desorientados, desestrutura familiar e necessidades socioeconômicas. Então, a sistemática escolar é planejada e continuada para os alunos durante um longo período. Até pouco tempo, a escola teve a função básica de formar o aluno para uma função determinada. Hoje, busca um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la, e que se integrem em qualquer função dentro do mercado de trabalho, oferecendo uma aprendizagem de qualidade, tendo como foco integrar a comunidade e a família junto à escola (COLÉGIO ESTADUAL RUI BARBOSA, 2021).

O colégio propõe um plano de formação continuada para os professores, no qual visa promover a valorização do professor dentro da escola e proporciona reuniões em grupo de estudo para a auto avaliação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Promove, também, o encontro de colegas da mesma área para discutir projetos, a elaboração de critérios e indicadores da pratica pedagógica da equipe. Disponibiliza rede de internet, promovendo intercâmbio com outras escolas para pesquisa e busca de alternativas para enriquecimento pessoal e profissional, grupos de estudos, dentre outras atividades (COLÉGIO ESTADUAL RUI BARBOSA, 2021).

A instituição possui um grupo de professores de diferentes formações, conhecimentos

culturais, classes sociais, condições financeiras e faixas etárias. Profissionais preparados, que buscam se atualizar, conscientes de sua função como, também, profissionais sobrecarregados, acomodados, com dificuldades em conciliar o trabalho e o aperfeiçoamento. A escola busca desenvolver projetos que incluam professores para que estejam conscientes da sua importância na formação do cidadão, que sejam profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a educação e com a escola (COLÉGIO ESTADUAL RUI BARBOSA, 2021).

O colégio pretende formar sujeitos críticos, informados, competentes, alicerçados em sólidos valores humanos e atuantes na sociedade em que vivem. Atualmente, a instituição passou por mudanças, um novo modelo de educação Cívico-Militar no qual se instaurou no colégio em 2021.

3.1.7 Colégio Estadual São João Bosco

O colégio está localizado no Bairro Planalto, considerado o maior bairro do município, situado à Rua das Andorinhas, na Zona Oeste, numa distância de três quilômetros do centro da cidade, tendo como acesso principal a Rodovia BR 158. Trata-se de um bairro residencial popular, na periferia da cidade, constituído por uma comunidade em constante desenvolvimento, com renda considerável e uma pequena parcela da população atuando na economia informal. Esta instituição foi construída no bairro em 1983, passando a funcionar no mesmo ano, pois foi construída pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (Fundepar) a pedido da Prefeitura Municipal, para atender ao elevado número de alunos que fixaram residência, que naturalmente foi se expandindo resultando na necessidade escolar (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO BOSCO, 2021).

No decorrer do ano de 1993, o bairro havia se expandido e denominado em Planalto II a VI, aumentando, então, a procura por crianças em idade escolar, bem como acentuando os problemas sociais pela falta de serviços sócio-culturais apropriados para que pudesse atender à comunidade. Foi através de muitos movimentos e lutas da comunidade, que o Ministro da Saúde Dr. Alcení A. Guerra, determinou que uma unidade do CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) deveria ser construído ali, portanto, outros responsáveis concordaram que a instituição São João Bosco deveria funcionar nas dependências do Posto de Saúde (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO BOSCO, 2021).

A escola passou por muitas dificuldades, onde havia a evasão e os pais não davam a devida atenção e importância ao ensino destes. Contudo, foi um trabalho de resgatar valores

educacionais e a importância da comunidade se integrar a escola. Mas em um período a escola se adaptou a modo integral de ensino (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO BOSCO, 2021). Em 1997, surge o ensino médio com a missão de ampliar os conhecimentos no exercício da cidadania, bem como preparar para o mercado de trabalho. Ao passar dos anos, a escola criou uma grande possibilidade junto a comunidade, em função das crianças e jovens serem atendidos na parte educacional, bem-estar físico e mental. Portanto, a mudança não foi somente para os alunos, mas também para os pais.

Os professores tiveram papel fundamental, como gestores de mudanças, pois havia uma responsabilidade através de uma relação dialética: professor – aluno – direção – comunidade. Pode-se dizer que a comunidade se educou gradativamente, graças à grande importância que seus moradores dispensaram ao CAIC e sua equipe de profissionais, que se constroem a cada dia em função dos alunos e dos demais moradores do bairro. A escola e a comunidade estão juntas na construção do saber sistematizado que permeiam o ambiente escolar (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO BOSCO, 2021).

A escola possui uma proposta fundamentada na nova LBD, seguindo a concepção sócio-interacionista, que objetiva a construção do conhecimento e a interação com a comunidade, onde a metodologia aplicada faz com que perceba uma grande evolução do conhecimento dos nossos educandos e a transformação dos sujeitos e da realidade, sendo visível as mudanças. A escola está entre as melhores na transmissão e assimilação de conteúdo, atribuído ao fato de ter uma administração democrática do atual diretor que busca de todas as formas a qualidade do ensino, capacidade de liderança, envolvimento com a comunidade escolar, visando garantir melhorias de vida, transformando assim a realidade (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO BOSCO, 2021).

Conforme o Projeto Político Pedagógico, é a construção coletiva da identidade da escola pública de qualidade que pressupõe um projeto de sociedade, da educação, de cultura e da cidadania, fundamentado na democracia e na justiça social. Demais informações sobre o PPP não estão contidas na página da Redescola (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO BOSCO, 2021).

3.1.8 Colégio Estadual São João

O colégio localiza-se na Rua Helena Pozza, no Bairro Alto da Glória, na cidade de Pato Branco. A instituição surge pela necessidade de atender os alunos do bairro, que passou pelo processo de “desfavelizar” a margem da BR 373, pois haviam cerca de 40 famílias em condições precárias residindo nesta comunidade. Inicialmente, o colégio funcionou com

instalações inadequadas da Escola Municipal São Francisco de Assis (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO, 2009).

A partir de solicitação e grades desafios, em 2005, a comunidade foi contemplada com a construção de uma escola, não no bairro São João, mas no Alto da Glória. O novo ambiente renovou o ânimo dos alunos, professores, funcionários e principalmente pais que sentiram seus filhos valorizados. Atualmente o colégio atende alunos dos bairros São João e Alto da Glória, tendo ensino fundamental completo e ensino médio (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO, 2009).

O colégio também enfrenta alguns problemas como evasão escolar, preconceito por residir em bairros mais carentes, déficit significativo de atenção, concentração, disciplina e aprendizagem, devido à problemas socioeconômicos, culturais e renda familiar. Existe, ainda, na comunidade situações precárias de moradias, saneamento básico, alimentação, difícil deslocamento, falta de iluminação pública e segurança. Muitas famílias mudam constantemente em busca a novas oportunidades de trabalho e melhores condições de vida, o que dificulta a continuação no processo educacional (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO, 2009).

O colégio tem como objetivo garantir a aprendizagem essencial para a formação de cidadãos autônomos, conscientes críticos e participativos, capazes de atuar e transformar sociedade em que vivem. Fundamentados na tendência pedagógica histórico-crítica, o colégio compreende que através da educação é que se encontra a possibilidade de transformação social, a educação possibilita a compreensão da realidade histórica social e explicita o papel do sujeito construtor/transformador dessa mesma realidade. A escola tem papel decisivo no processo de socialização (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO, 2009).

A escola passa por momentos de reflexão e transformação em sua prática pedagógica docente, buscando alternativas para os problemas reais encontrados, como por exemplo a indisciplina e a evasão escolar que desestruturam o ambiente educacional, bem como o desrespeito com os professores em sala de aula, a falta de participação no desenvolvimento de atividades propostas, negação em realizar atividades, avaliações, que traz como consequência uma baixa compreensão dos conteúdos e reprovações. Estes problemas vêm sendo combatidos com conscientização, práticas pedagógicas diferenciadas e atrativas, juntamente com o encaminhamento ao FICA, um programa do Estado em parceria com o Conselho Tutelar e o Núcleo de Educação. Também são desenvolvidos projetos, aulas diferenciadas, uso de recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos diversificados (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO, 2009).

A concepção de tecnologia pela escola tem um impacto significativo, não só na produção

de bens e serviços, mas também, no conjunto de relações sociais e nos padrões culturais existentes. A tecnologia é uma ferramenta sofisticada e alternativa no contexto educacional, pois ela pode contribuir para o aumento das desigualdades, ou para a inserção social, se vista como forma de estabelecer mediações entre o aluno e o conhecimento em todas as áreas, como forma facilitadora para a aprendizagem (COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO, 2009).

3.1.9 Colégio Estadual do São Roque

O colégio está localizado no Distrito Administrativo de Nova Espera, a uma distância de 14km da cidade, no bairro São Roque do Chopim, na Rua A. Câmara, no município de Pato Branco. A instituição iniciou seu funcionamento em 1954 sem o ato oficial de autorização de funcionamento tendo a escola o nome José Bonifácio. Foi em 1981, que foi autorizado o funcionamento das atividades escolares. Em 1983, foi criada a Escola Estadual Bairro São Roque, tendo como proposta de criação gradativa das séries. No decorrer dos anos, houve inúmeras modificações de decretos e funcionamento da escola. Em 2002, o Colégio passa a ter sua nomenclatura mudada para Colégio Estadual São Roque, no qual contém ensino fundamental e médio. Também passou a ser identificada como uma escola de educação do campo (COLÉGIO ESTADUAL DO SÃO ROQUE, 2021).

Demais informações sobre a instituição não constam na plataforma RedeEscola.

3.1.10 Colégio Estadual São Vicente de Paulo

O colégio está localizado na Rua Fernando Ferrari, no Bairro São Vicente. O colégio iniciou suas atividades em 1979. No decorrer dos anos ampliou-se o ensino e em 2012 a instituição passa atender o Ensino Fundamental e Médio (COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO, 2014). Os alunos desta instituição são dos bairros São Vicente, Bonatto, Industrial, Cristo Rei, Novo Horizonte, Galha Azul e alguns do interior como Fazenda da Barra, Passo da Ilha e Três Pontes. Alunos e as famílias são de diversas classes socioeconômicas. Os pais trabalham em diversas profissões, predominando trabalhadores autônomos, domésticas e outros (COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO, 2014).

Os professores possuem vínculo empregatício com o estado, possuindo formação de ensino superior na disciplina de atuação, pós-graduação e mestrado, e ocorrem, também, contratações para substituições temporárias de licenças especiais e licenças médicas por professores PSS.

Os profissionais participam, frequente, de cursos formação continuada, procuram desenvolver e manter uma convivência agradável, pautada no respeito profissional e no compromisso com os alunos, fomentar e implementar ações conjuntas, intervindo na formação de uma postura sensível e integrada às diferentes demandas dos educandos (COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO, 2014).

A participação dos pais ou responsáveis nas atividades da escola, ainda não é a adequada, devido ao pouco tempo disponibilizado por estes para acompanhar os educandos. Além destes fatores, a indisciplina em sala de aula, o desinteresse, a falta de autoestima de alguns professores e alunos é um desafio, pois sabemos da necessidade de aprimoramento, estudo e, principalmente, de incentivo para desenvolver um bom trabalho (COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO, 2014). A equipe pedagógica e diretiva procura intermediar e discutir permanentemente informações, relações e encaminhamentos acerca do desenvolvimento das crianças e adolescentes no ambiente escolar; garantindo também uma convivência baseada na cordialidade, no respeito e na atenção.

O colégio tem como objetivo subsidiar o enfrentamento com vistas a transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo, promovendo uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deve pender a favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica. Garantir ao aluno a apropriação ativa do conhecimento e tratar os conteúdos em sua dimensão prática, compreendendo que a atividade educativa é uma ação verdadeiramente humana, e requer consciência de uma finalidade em face à realidade, por meio dos conteúdos, impossibilitando o tratamento evasivo ou fenomênico destes (COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO, 2014).

A escola também contribui sobre a concepção de tecnológica, pois entende a importância da legitimação da tecnologia como a porta de entrada de apoios aos projetos de desenvolvimento e sua aplicação, direcionando os educandos à pesquisa. Quando mais, não seja pelo fato de que é ela que detém o recurso cognitivo indispensável, deve ser tratada de acordo com suas especificidades e idiosincrasias de modo a assegurar sua adesão. No momento histórico em que vivemos, assistimos as transformações sociais que exigem, principalmente do ponto de vista educacional, pensar uma escola que venha atender às demandas que surgem a partir da constituição desta nova sociedade tecnológica. Assim, almejamos uma educação de qualidade (COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO, 2014).

3.2 População da pesquisa

A população desta pesquisa foi composta por professores de Língua Portuguesa do ensino médio que ministram aula nos colégios estaduais no município de Pato Branco. Os participantes desta pesquisa são todos maiores de idade e assinaram o TCLE/TCUISV contendo todas as informações de esclarecimento sobre este projeto. Com o intuito de preservar os participantes, não foram considerados outros critérios específicos para a seleção dos participantes tais como situação social ou econômica.

3.2.1 Critérios de inclusão e exclusão de participantes

Não foram aplicados critérios de exclusão de participantes, no entanto, foi constatada a falta de professores no ensino público diante da situação pandêmica. Muitos profissionais estavam afastados por serem do grupo de risco, alguns se aposentaram e há falta de professores especificamente na disciplina pesquisada. Em uma das instituições que entramos em contato, não havia professor da disciplina desde o ano de 2020.

3.2.2 Desconfortos, Riscos e Benefícios

O maior risco na condução desta pesquisa esteve relacionado à pandemia de COVID-19. Devido a questões de saúde pública, foi necessário tomar os devidos cuidados sanitários, como a utilização de máscara, higiene constante das mãos com álcool gel e a distância mínima entre os indivíduos. Um dos desconfortos entre a pesquisadora e os participantes foi relacionado a solicitar aos diretores as autorizações específicas do NRE, entrar em contato com os professores e conversar diretamente com alguns, quando estes estavam nas instituições de ensino. Buscamos sempre respeitar o distanciamento e tomar os devidos cuidados. Outro ponto determinante, foi ouvir dos profissionais das instituições sobre a sobrecarga de trabalho em meio a situação atual, na qual poderia trazer algumas dificuldades em coletar respostas para a pesquisa.

Quanto aos benefícios, não há benefícios diretos para o participante decorrentes da pesquisa realizada, entretanto, espera-se que os resultados deste estudo possam favorecer o estabelecimento de práticas pedagógicas e políticas de capacitação mais adequadas para o uso de tecnologias digitais no ensino.

3.3 Procedimentos da pesquisa

Levando em consideração a situação da pandemia de COVID-19 causada pelo novo coronavírus (do inglês, Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-CoV-2)), há normas de distanciamento e isolamento para seguir e causando inúmeras modificações no sistema educacional. Foram seguidos os protocolos de segurança determinados pelas autoridades sanitárias e, tocante à coleta de dados, recolhemos o consentimento dos participantes por meio de TCLE/TCUISV *online* e aplicamos questionário semiestruturado da mesma forma. Prezando pela integridade física e mental dos professores, a forma *online* se tornou um meio viável para realizar a pesquisa, para aqueles participantes que se sentiram confortáveis durante o uso.

Em um primeiro momento, foi realizado contato com o NRE levantando os critérios para coleta de dados envolvendo seres humanos junto aos estabelecimentos de ensino da rede estadual localizados em Pato Branco. Para iniciar a pesquisa, submetemos um Termo de Concordância do NRE para a Unidade Cedente além do Termo de Concordância da Instituição Coparticipante para cada unidade de ensino envolvida. Os demais documentos exigidos, segundo as normas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) foram entregues para autorização da pesquisa junto ao NRE Pato Branco, incluído o parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Para dar início a execução da pesquisa, foi encaminhado um *e-mail* para a responsável no NRE de Pato Branco. O responsável retornou o contato explicando os procedimentos necessários para a coleta de dados para pesquisa, informando o contato das escolas e do diretores responsáveis naquele momento. No final do ano de 2020, encaminhamos *e-mails* aos diretores responsáveis pelas instituições escolhidas, porém, não obtivemos respostas, pois haviam iniciado as férias. No início no ano de 2021, voltamos a entrar em contato quando as instituições retornaram, porém, houve novamente um contratempo devido à pandemia. Os colégios e outras instituições de ensino fecharam por um tempo e tiveram que se adaptar ao ensino remoto.

Novo contato foi realizado quando as instituições retornaram mesmo de forma remota. Foi percebido que de forma *online* o contato com os diretores e professores estava complicado, assim, fizemos contato direto com a secretaria de cada colégio marcando horário com os diretores, verificando também a disponibilidade destes. Fomos até as instituições solicitar, pessoalmente e tomando os devidos cuidados, obtendo as autorizações e o contato dos professores, em algumas visitas conseguimos o contato direto com os professores.

Após esse contato e coleta destes documentos, foi encaminhado ao NRE que nos autorizou e permitiu dar sequência na coleta de dados com os professores. O procedimento de pesquisa com os professores se deu por contato via *e-mail* e celular e aplicativo *WhatsApp*. Foi encaminhado um *e-mail* com o texto explicando as etapas da pesquisa, a forma que seria conduzida e o *link* do questionário.

A metodologia foi dividida em três etapas: a primeira etapa buscou-se coletar dados de características socioeconômicas, informações sobre o uso das TDIC no cotidiano e nas práticas pedagógicas, nesta etapa, parte do questionário apresenta um conjunto de questões de múltipla escolha para composição da escala AliDip; a segunda, visa identificar os professores com maiores e menores pontuações a partir da análise quantitativa da escala AliDip; a terceira etapa compõe a aplicação de um questionário semiestruturado para os professores selecionados e analisar as etapas anteriores.

3.3.1 Primeira etapa

Nesta etapa foi encaminhado aos professores um questionário semiestruturado (Apêndice B) *on-line* a fim de coletar alguns dados de características socioeconômicas e informações sobre o uso das TDIC na vida cotidiana e em suas práticas pedagógicas. Uma parte desse questionário apresenta um conjunto de questões de múltipla escolha para composição do índice numérico da escala AliDip (JOLY *et al.*, 2014).

A escala AliDip apresenta ao respondente 30 (trinta) questões, a partir das quais uma escala numérica é aplicada às respostas obtidas, agrupando-as para composição de dois fatores. O primeiro fator, denominado “competência em gestão pedagógica”, agrupa 16 (dezesesseis) itens que atuam,

versando conhecimentos fundamentados das ferramentas TDIC relativas às disciplinas e/ou áreas disciplinares que os professores lecionam, traduzindo sobretudo as suas atitudes ou competências pedagógicas relativamente à sua utilização no seu ensino e nas aprendizagens dos alunos, enquanto recurso pedagógico (JOLY *et al.*, 2014, p. 24).

O segundo fator, denominado “competência instrumental”, agrupa 17 (dezesete) itens “relacionados com os conhecimentos básicos das ferramentas e procedimentos das TDIC e sua utilização no contexto profissional e pessoal” (JOLY *et al.*, 2014, p. 25). Há três itens em comum entre os dois fatores da escala (vide Apêndice B), dessa forma as trinta respostas coletadas são usadas para gerar uma escala final de 33 (trinta e três) itens agrupados em dois fatores.

Os itens apresentam quatro opções de resposta, mutuamente exclusivas, em função da frequência com que o professor utiliza e/ou implementa as TDIC como um instrumento voltado para a comunicação pessoal ou aplicado ao ensino. A pontuação considerada para cada questão respondida é de 3 (três) pontos para a resposta “sempre”, 2 (dois) pontos para a resposta “muitas vezes”, 1 (um) ponto para a resposta “algumas vezes”, e nenhum ponto (zero) para a resposta “nunca” conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Frequência das TDIC – Escala AlidDip

Frequência	Pontuação
Sempre	3
Muitas Vezes	2
Algumas Vezes	1
Nunca	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Dessa forma a pontuação obtida ao responder ao inventário da escala AliDip poderá ser dividida em duas competências conforme Tabela 2:

- Competência em gestão pedagógica, podendo variar de 0 a 48 pontos;
- Competência instrumental, podendo variar de 0 a 51 pontos.

Tabela 2 – Pontuação AliDip em Competência Pedagógica e Instrumental

AliDip Pedagógica	Pontuação Máxima da Escala
AliDip Pedagógica	48
AliDip Instrumental	51

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Assim, a pontuação final na escala AliDip para um respondente pode variar de 0 (zero) a 99 (noventa e nove) pontos. Adicionalmente, o índice numérico AliDip poderá ser apresentado na sua forma normalizada (Avaliação da Literacia Digital para Professores Normalizado (AliDipN)), onde $\text{AliDipN} = \text{AliDip}/N$, sendo N o número de questões do fator de competência em gestão pedagógica, ou o número de questões do fator de competência instrumental. O índice AliDipN poderá então assumir valores entre 0 e 3 pontos, indicando a média das respostas obtidas de um respondente em função da escala numérica.

3.3.2 Segunda etapa

De posse dos escores AliDip obtidos da primeira etapa, é necessário calcular o valor AliDip médio entre os participantes. Todavia, por se tratar de uma baixa amostragem (pequena

quantidade de participantes), um intervalo de confiança precisa ser utilizado. Esse é um intervalo de valores nos quais temos quase certeza de que nosso verdadeiro valor de média reside. Esse intervalo de confiança será calculado utilizando uma aproximação normal.

Dado o intervalo de confiança, dois subgrupos serão compostos, da seguinte forma:

1. Professores que apresentarem escores AliDip acima da média;
2. Professores que apresentarem escores AliDip abaixo da média.

Os professores desses dois subgrupos foram submetidos à entrevista sem conhecimento prévio do critério pelos quais foram selecionados para a terceira etapa.

3.3.3 Terceira etapa

A terceira etapa, por fim, se constituiu na aplicação de um questionário semiestruturado para os participantes com escores acima da média e abaixo da média. Este questionário conta com perguntas relacionadas a quatro eixos: formação inicial, formação continuada (capacitação), TDIC no cotidiano e na prática pedagógica. Após a coleta destes dados, foi realizado um análise sobre as etapas anteriores, visando encontrar alguma relação entre as características socioeconômicas e o uso das TDIC e, também, a observação da relação entre o uso das TDIC no cotidiano dos professores e em suas práticas pedagógicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta e discute os principais resultados obtidos nesta pesquisa. A Seção 4.1 apresenta uma primeira análise dos dados coletados por meio do questionário semiestruturado (Apêndice C). A Seção 4.2 apresenta a análise que buscou identificar possíveis subgrupos de participantes com base em sua pontuação na escala AliDip. A Seção 4.3 apresenta a análise das respostas qualitativas dos participantes escolhidos na segunda etapa, que buscou identificar semelhanças e/ou diferenças entre os dois grupos.

4.1 Resultados e discussões da primeira etapa

Nesta primeira etapa, após o envio do questionário semiestruturado (Apêndice C), foram obtidas 12 (doze) respostas, que foram analisadas em quatro diferentes perspectivas:

1. A primeira análise foi realizada exclusivamente sobre as características socioeconômicas dos participantes, com objetivo de entender o perfil e o ambiente em que cada entrevistado estava inserido;
2. A segunda análise tratava de uma visão preliminar do uso das TDIC nas práticas pedagógicas, no uso de TDIC no cotidiano e nas práticas pedagógicas;
3. A terceira análise apresenta os resultados na escala AliDip;
4. A última análise tenta relacionar as pontuações AliDip dos entrevistados com suas características socioeconômicas.

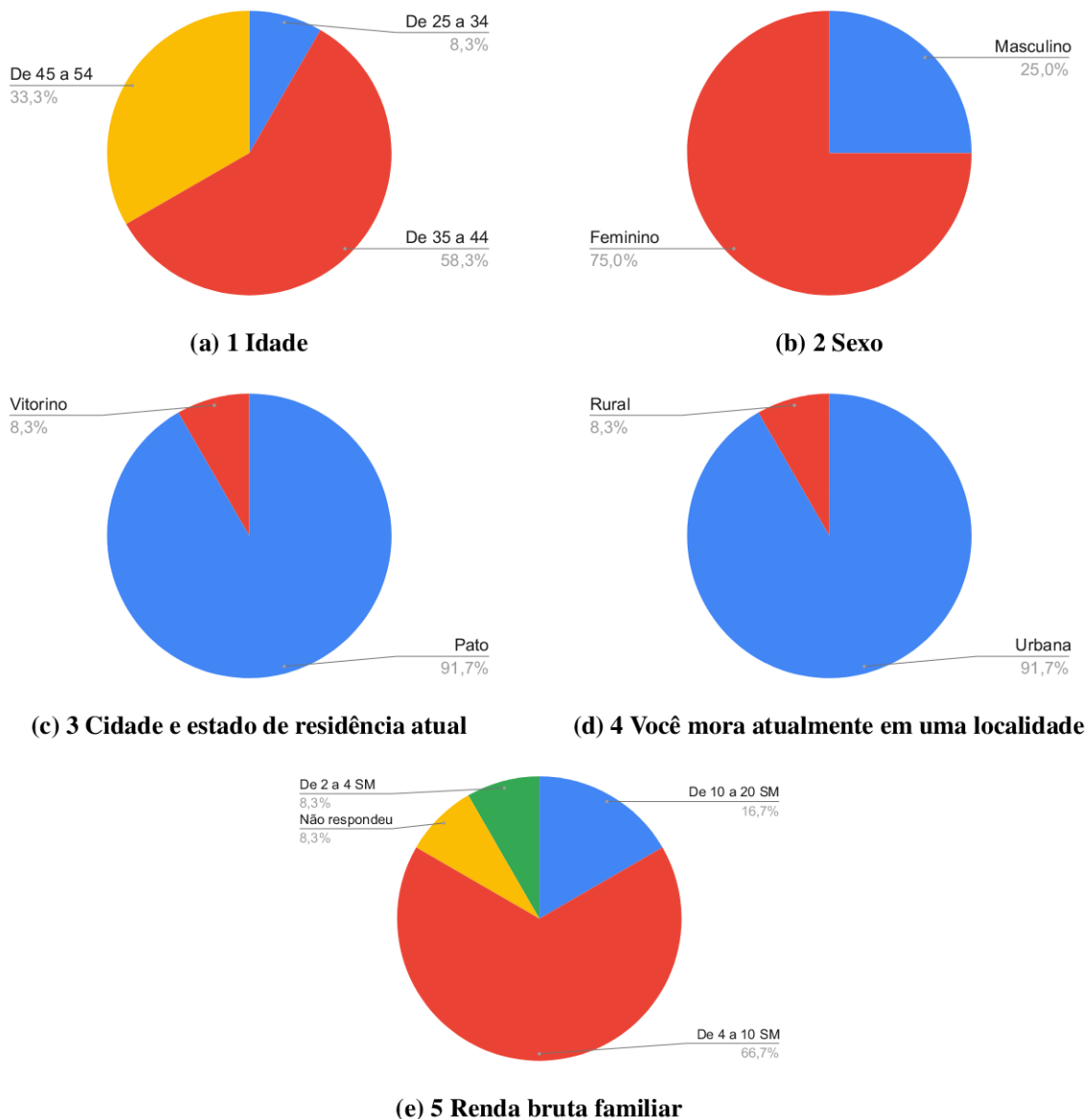
4.1.1 Análise preliminar de características socioeconômicas dos participantes

Esta análise surge para compreender o contexto social em que os professores participantes estão inseridos, portanto, as perguntas realizadas foram baseadas em descrições básicas contendo o nome, a idade, o sexo, a cidade e estado de residência atual, a localidade (urbana ou rural) e a renda familiar bruta.

4.1.1.1 Características de perfil

A Figura 7 apresenta as características socioeconômicas de perfil dos entrevistados, correspondendo as repostas das perguntas 1 a 5 do questionário (Apêndice C). A primeira pergunta está relacionada à idade, portanto, podemos perceber que os professores que responderam aos questionários tinham entre 25 e 54 anos, estando 8,3% dos participantes entre os 25 aos 34 anos, 58% de 35 a 44 anos e 33% de 45 a 54 anos.

Figura 7 – Características socioeconômicas dos participantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A segunda pergunta está relacionada à identificação de gênero dos entrevistados (feminino e masculino), sendo 75% dos entrevistados do sexo feminino e 25% do sexo masculino.

A terceira está relacionada à cidade e estado em que o professor reside, se moram ou não na cidade em que estavam trabalhando, principalmente durante a pandemia com o trabalho remoto. Identificamos que 97,1% residiam em Pato Branco e 8,3% residiam em Vitorino (PR), cidade que faz divisa com Pato Branco.

A quarta pergunta questionou sobre a residência do professor, se é na zona urbana ou rural. Percebemos que 97,1% reside no perímetro urbano e 8,3% considera que reside na zona rural. A quinta, está relacionada à renda bruta familiar destes professores, com algumas opções selecionadas: até dois salários mínimo (sm); de dois a quatro sm; de quatro a dez sm; de dez a vinte sm; Acima de 20sm.

Identificamos que 66,7% declararam ter renda familiar entre quatro e dez sm, 16,7% de dez a vinte sm, 8,3% de dois a quatro sm, e os outros 8,3% preferiram não responder. Diante destes resultados entendemos que a maioria dos entrevistados residem na cidade de Pato Branco e sua maioria no ambiente urbano. Existe uma diversidade em relação à idade dos professores e a renda bruta familiar. A maioria dos entrevistados (três quartos) são do sexo feminino.

4.1.1.2 Características de formação

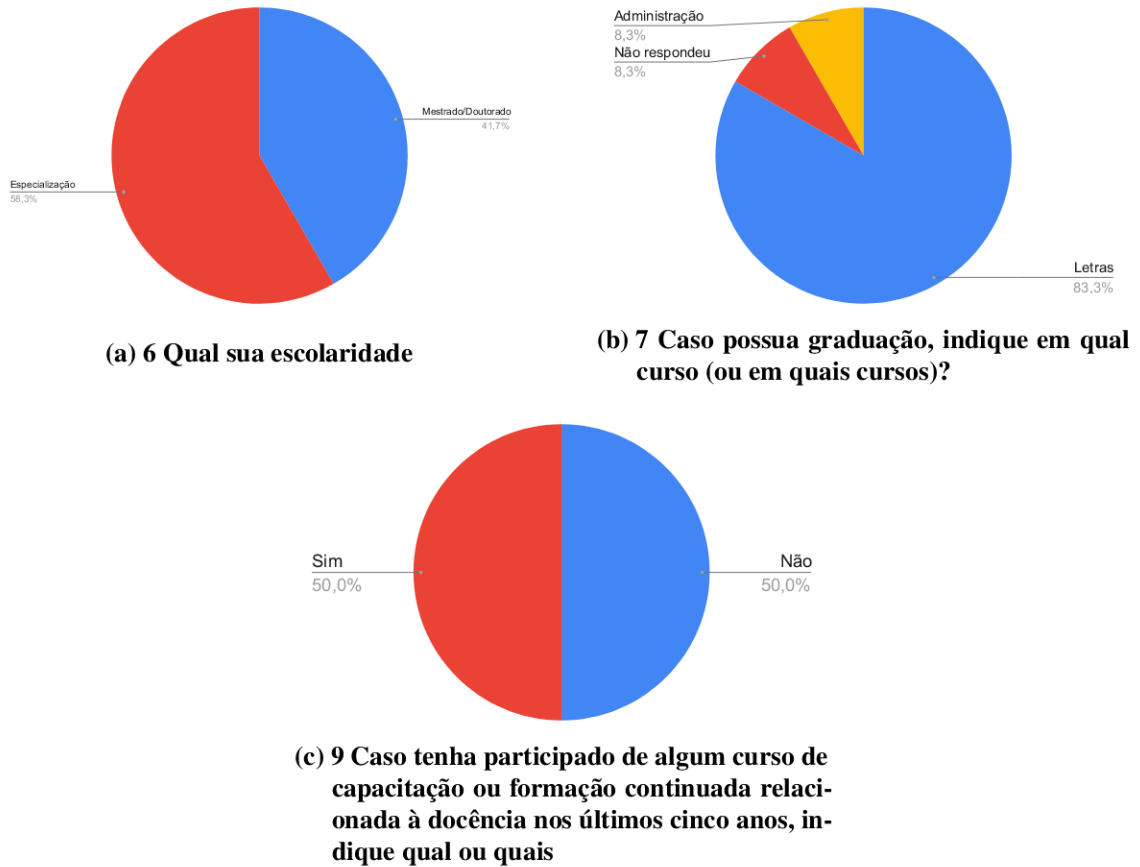
Na sequência das perguntas sobre as características socioeconômicas, desenvolvemos questões relacionadas a formação inicial e capacitação dos professores. A Figura 8 apresenta as características socioeconômicas de formação dos entrevistados, correspondendo as repostas das perguntas 6 a 9 do questionário (Apêndice C).

Na pergunta 6, as opções eram:

1. Ensino Médio/Normal Superior;
2. Ensino Superior Incompleto;
3. Ensino Superior Completo;
4. Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização);
5. Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado/Doutorado).

Nesta pergunta, 58,3% dos professores responderam que possuem Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) e 41,7% possuem Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado/Doutorado) (Figura 8(a)). Para geração dos resultados referentes às respostas da pergunta 7, por se tratar

Figura 8 – Resultados sobre as características de formação



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

de uma pergunta descritiva, foram simplificadas. Assim a Figura 8(b) apresenta apenas a área principal de formação (graduação).

De acordo com a Figura 8(b): 83,3% responderam que possuem graduação no Curso de Letras; 8,3% responderam que possuem graduação em Administração e 8,3% não responderam. A pergunta 8, por ser descritiva não gerou gráfico. Foi questionado se o professor possuía pós-graduação e que relatasse o nome. Alguns professores não responderam, outros relataram o curso, segue abaixo a relação descrita pelos professores:

1. Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas e Literatura Contemporânea;
2. Ensino de Línguas;
3. Educação Especial;
4. Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos;
5. Gestão Pedagógica;

6. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
7. Metodologia do Ensino em Língua Português;
8. Mestrado em Linguística;
9. Metodologia em língua estrangeira e Arte Educação e Terapia;
10. Mestrado em Tradução;
11. Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

Podemos perceber que existe uma diversificação na formação dos professores em relação a pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e em outros cursos. Compreendemos que nessa descrição apresentam dois cursos cuja temática está diretamente relacionada a tecnologias, no caso, os itens “Linguagens, Códigos e suas Tecnologia” e “Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação”. Segue uma breve descrição sobre ambos os cursos.

- **Curso de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:** uma licenciatura interdisciplinar que colabora com o desenvolvimento de competências e habilidades dos professores, esse curso forma profissionais com conhecimento teóricos e práticos que abrangem a Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Literatura (EDUCA MAIS BRASIL, 2021). Portanto, compreendemos que este curso possa colaborar com o ensino de Linguagens e suas Tecnologias incluído na BNCC.

No ensino fundamental esta área está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No ensino médio, que corresponde a uma sequência do ensino fundamental, o ensino de Linguagens e suas Tecnologias têm o foco na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens, na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações, na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018).

- **Curso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (FACULDADE UNINA, 2021)**

É uma formação continuada, ou seja, especialização para professores e profissionais da educação básica que busca trabalhar com metodologias educativas, utilizando as TIC na Educação. Portanto, este curso tem como objetivo conhecer conceitos, técnicas, métodos e ferramentas da tecnologia da informação, que possam ser usados no contexto educacional, visando o conhecimento e o aprofundamento dos conceitos e métodos que possam embasar a produção de trabalhos acadêmicos e científicos.

Portanto este curso tem o objetivo de entender a importância da compreensão do contexto social abrangente educacional, que a tecnologia da informação seja usada de maneira apropriada, refletida e crítica em projetos e iniciativas educacionais. Este curso possui em média uma duração de 6 a 12 meses, sendo oferecido em modalidade EaD, presencial ou semipresencial, dependendo da instituição que o oferta.

Analisamos que ambos os cursos possuem características que podem auxiliar o professor no desenvolvimento de habilidades e competências com o uso dos recursos digitais, ampliando os saberes e aplicando em suas práticas pedagógicas.

As respostas da pergunta 9 (Figura 8(c)), foram simplificadas indicando se o professor participou ou não de algum curso de capacitação ou formação continuada relacionada à docência nos últimos cinco anos. Buscamos compreender a oportunidade e busca recente por capacitação pelos professores.

Diante das respostas alguns professores citaram que não fizeram curso de capacitação ou formação continuada. Outros relataram que realizaram formação continuada oferecida pela Secretaria Estado da Educação – SEED, abaixo há algumas formações e a descrição destas:

1. Formação Continuada oferecida pelo SEED-PR;
 2. Leitura em voz alta pelo professor;
 3. BNCC anos iniciais;
 4. Inovação na Educação: Estudos avançados;
 5. Grupos de Estudo: Formadores em ação e Língua Portuguesa.
- **Formação continuada oferecida pelo Secretaria da Educação e do Esporte (SEED-PR) (PARANÁ, 2021a)**

Tendo em vista a necessidade de gestão dessa nova demanda, enquanto política pública adotada, em janeiro de 2011, a equipe de Educação a Distância (EaD) passou a integrar a Coordenação de Formação Continuada como integrante da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE), que é responsável pela implementação de todos os projetos e programas de formação continuada.

A equipe de Educação a Distância vem atuando desde o início de 2007, dando suporte às atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e às ações voltadas para a gestão da implantação de educação à distância e da atualização permanente das tecnologias educacionais, de acordo com as diretrizes da SEED-PR. Atualmente, além de preparar tutores para atuarem nos cursos em EaD, implementa todas as demandas relacionadas à formação continuada na modalidade remota, provindas das coordenações e departamentos da SEED-PR.

Por não atuar como docente do Estado, não conseguimos verificar no Sistema SEED-PR o detalhamento de cursos de formação continuada que são oferecidos atualmente, pois o acesso é restrito.

- **Leitura em voz alta pelo professor** (TRILHAS, 2021).

O curso de Leitura em Voz Alta pelo Professor, tem como objetivo difundir a importância da leitura oralizada pelo professor, com debates a respeito do papel da escola e do educador no processo de mediação na formação do aluno.

Esse curso possui uma ementa formulada nas competências da formação, que inclui:

- Compreender a importância da leitura em voz alta feita pelo professor;
- Refletir sobre o papel da escola e do professor como mediadores na formação do leitor;
- Compreender e identificar o conceito de chave de apreciação, relacionando-o com a prática da leitura;
- Refletir sobre as ideias infantis acerca de uma leitura para uma melhor mediação do professor;
- Comparar os diferentes encaminhamentos de leitura;
- Identificar os diversos critérios de seleção de textos, considerando os propósitos que se tem e a qualidade gráfica e linguística;

- Pensar sobre a organização do espaço e do tempo didático.

Este curso é ofertado por modalidade EaD, com carga horária de 45h, dependendo da instituição em que está sendo ofertado.

- **BNCC anos iniciais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021)**

O curso prevê uma apresentação da Base Nacional Comum Curricular, seus princípios e sua estrutura. Contemplando um aprofundamento sobre os direitos de aprendizagem, desenvolvimento e campos de experiência. Procura abordar a reformulação de projetos pedagógicos e a implementação de currículos do ensino Fundamental, norteados pela BNCC.

Este curso é disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Ministério da Educação (MEC).

A Plataforma AVAMEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021) é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como curso a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional à distância ao processo ensino-aprendizagem.

- **Inovação na Educação: Estudos avançados (MATO GROSSO DO SUL, 2021)**

É um curso de nível avançado do Percorso Inovação Educativa que aborda, a partir de elementos do modelo finlandês de educação, e de outros sistemas bem-sucedidos no apoio ao desenvolvimento integral dos estudantes, mudanças promissoras para a melhoria dos índices de aprendizagem, contemplando desde aspectos concernentes a infraestrutura até novas organizações curriculares.

Enfatiza, ainda, o uso contextualizado e intencional de recursos tecnológicos, sobretudo de dispositivos móveis, como propulsores de novas relações com o conhecimento. Por fim, a formação analisa diferentes metodologias pedagógicas e realiza um panorama de estratégias e práticas centradas no desenvolvimento de competências, ilustrando-as com experiências escolares concretas.

Nesse curso espera-se que o professor tenha formação relativa a:

- Características necessárias a professores e alunos na sociedade do século XXI;

- Que examine e aplique métodos que viabilizam conhecer as potencialidades e dificuldades de seu grupo discente;
- Que possa estabelecer uma análise crítica de métodos e modelos de escola;
- Que permita analisar exemplos de práticas pedagógicas orientadas ao desenvolvimento de competências;
- Que compreenda e usufrua benefícios de usos construtivos das novas tecnologias (como criação de jogos e artefatos) à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

Este curso é ofertado pela modalidade EaD, tendo como carga horária de 10 horas, dependendo da instituição de oferta.

• **Grupos de Estudo: Formadores em ação e Língua Portuguesa.** (PARANÁ, 2021b)

O Grupo de Estudo Formadores em Ação está vinculado à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED-PR). Este curso tem como objetivo capacitar ainda mais o professor da rede e ressignificar suas práticas pedagógicas com o apoio de novas tecnologias.

Este curso é de modalidade EaD, tendo carga horária de 60 horas, sendo ofertado pelo SEED-PR.

Percebemos que os participantes da pesquisa buscam aprimorar seus conhecimentos e desenvolver novas competências, principalmente em relação à situação atual com o uso dos recursos digitais. Com a pandemia a educação passou a utilizar novos modelos e plataformas para ensinar, portanto, é fundamental que o Estado ofereça e possibilite cursos, especializações em várias áreas, principalmente em relação ao uso das TDIC.

De acordo com (GOEDERT; ARNDT, 2020), devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, houve a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino, vários debates foram iniciados, buscando compreender como as redes de ensino se adaptariam a essa nova realidade educacional que se desenhava. Muitos municípios iniciaram estratégias de atividades remotas, ou também chamadas de atividades pedagógicas não presenciais.

4.1.1.3 Características de atuação docente

Essa seção apresenta uma análise sobre características de atuação docente dos entrevistados, correspondendo as repostas das perguntas 10 a 13 do questionário (Apêndice C).

A pergunta 10 corresponde a questões de múltipla escolha sobre características da atuação docente, ou seja, solicitamos que os entrevistados selecionassem as escolas nas quais estavam trabalhando. Nesta pergunta, consideramos os onze colégios públicos que possuem o ensino médio no município de Pato Branco. A Tabela 3 resume as respostas obtidas.

Tabela 3 – Atuação docente nos Colégios Estaduais de Pato Branco

	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11	P12
Augustinho Pereira	X						X		X			
Carlos Gomes												
Castro Alves												
Cristo Rei		X										
La Salle					X	X		X			X	
Pato Branco	X			X								
Rui Barbosa							X			X		X
São João Bosco			X									
São João							X	X	X	X		
São Roque										X		
São Vicente de Paulo												

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

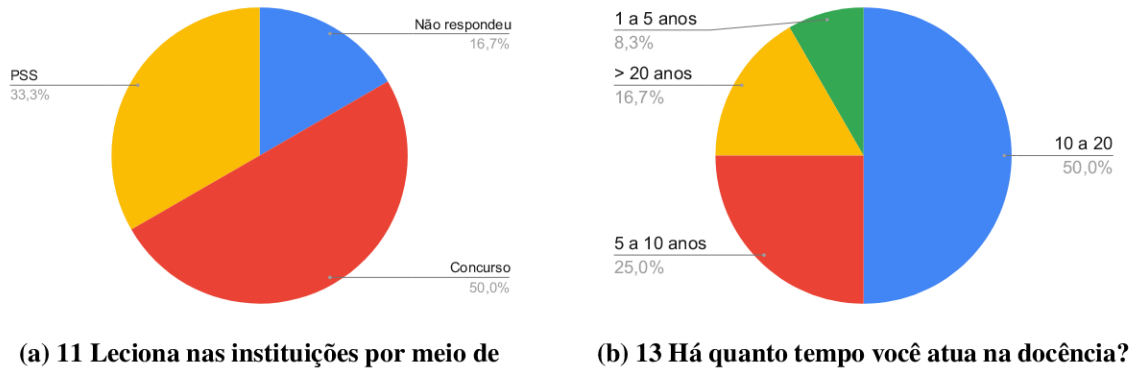
Observamos que dos onze colégios selecionados, três não participaram da pesquisa, enquanto que metade dos professores que responderam ao questionário afirmaram que lecionam em mais de uma instituição neste ano.

A pergunta 11 se refere ao regime de trabalho dos participantes, entre as opções constava: concurso, processo seletivo simplificado (PSS) e outros. Na Figura 9(a), fica claro que 50% dos professores lecionam nas instituições por concurso, ou seja, são servidores públicos. Já 33,3% informam que lecionam através do PSS, entretanto, 16,7% não responderam esta pergunta.

A pergunta 12 questionou os participantes sobre lecionarem ou terem lecionado no ensino médio, a pergunta neste caso, pareceu ambígua e refletiu nas respostas dos professores, sendo descartada dessa análise preliminar.

A questão 13 se refere à quantidade de anos que o participante atua na docência, sugerindo algumas alternativas para serem assinaladas, por exemplo, há menos de 1 ano; de 1 até 5 anos; de 5 até 10 anos; de 10 até 20 anos; e há mais de 20 anos. De acordo com a Figura 9(b):

- 50% responderam que atuam na docência de 10 até 20 anos;

Figura 9 – Resultados sobre as características socioeconômicas de atuação docente

(a) 11 Leciona nas instituições por meio de

(b) 13 Há quanto tempo você atua na docência?

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

- 25% dos professores responderam de 5 até 10 anos;
- 16,7% responderam que atuam há mais de 20 anos e;
- 8,3% informam que atuam de 1 até 5 anos.

Nesse contexto podemos perceber que 50% participantes atuam nas instituições de ensino como servidores públicos, tendo de 10 até 20 anos de experiência como docente. Contudo, cinco professores lecionam em mais de uma instituição de ensino público, ou seja, um professor para dois e/ou três colégios, sendo que cada colégio possui pelo menos três turmas de ensino médio de 1º, 2º e 3º ano, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

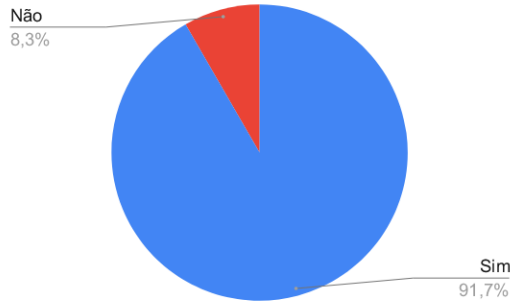
4.1.1.4 Características de acesso a recursos e meio digital

Foram aplicadas questões sobre características de acesso digital, visando analisar se os participantes possuem recursos digitais em seu cotidiano, na busca de compreender a realidade dos mesmos frente às TDICs.

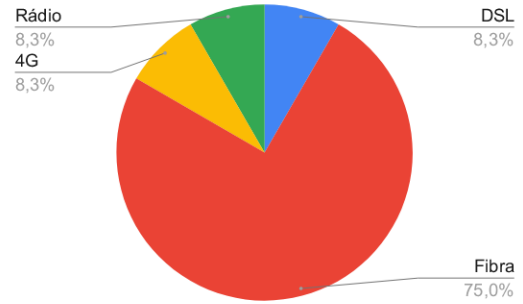
A Figura 10 apresenta as características socioeconômicas de acesso digital dos entrevistados, correspondendo às repostas das perguntas 14 a 23 do questionário (Apêndice C).

A pergunta 14, questiona aos participantes sobre os recursos/equipamentos digitais que possuem acesso. Nessa questão exemplificamos alguns, por exemplo: computador de Mesa (*desktop*); notebook (*laptop*); impressora; *scanner*; projetor multimídia; *tablet*; *smartphone*; mesa digitalizadora; lousa digital e outros. De acordo com as respostas, foi necessário simplificar indicando se o professor tinha ou não os recursos digitais/equipamentos e se utilizavam em seu cotidiano. Conforme a Figura 10(a).

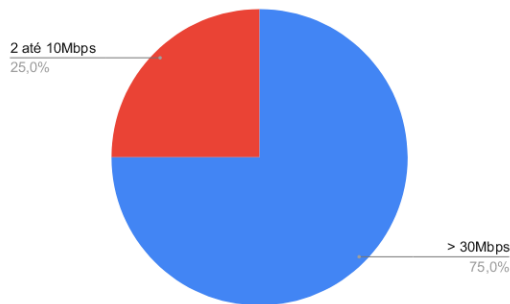
Figura 10 – Resultados sobre as características socioeconômicas de acesso digital.



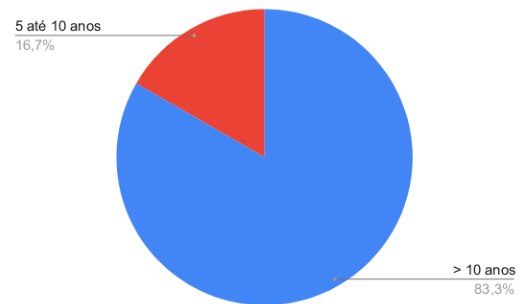
(a) 14 Indique o(s) equipamento(s) que possui em sua casa. Você pode assinalar mais de uma opção



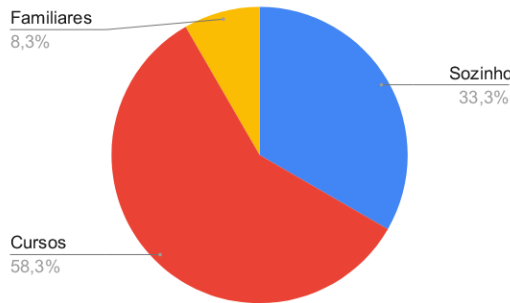
(b) 15 O acesso à internet em sua casa é de que tipo?



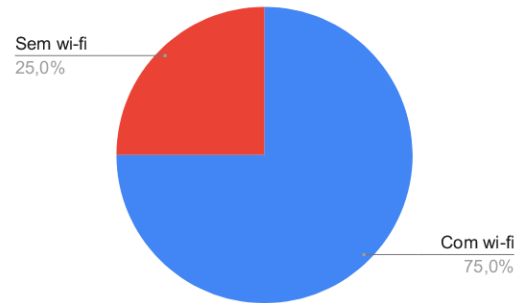
(c) 16 Qual a velocidade da conexão à internet em sua casa?



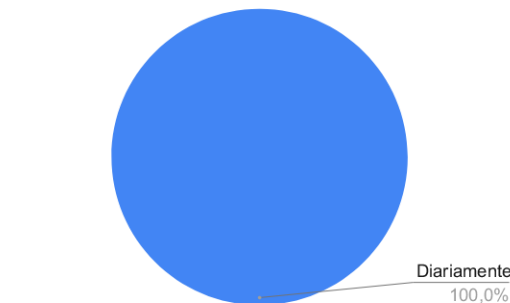
(d) 18 Há quanto tempo você utiliza computador para acessar a Internet?



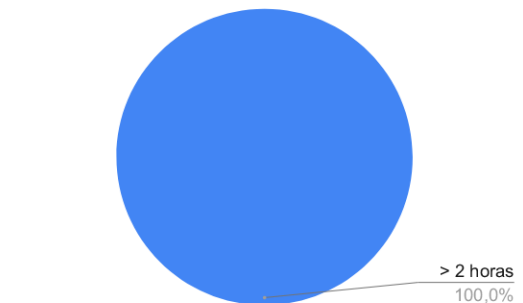
(e) 19 Como aprendeu a usar o computador e acessar a Internet?



(f) 20 Caso possua aparelho celular com acesso à Internet, que tipo de conexão utiliza?



(g) 21 Com que frequência você acessa a Internet pelo celular? Escolha a opção mais próxima de sua realidade



(h) 23 Quanto tempo diariamente em média você passa “conectado” à Internet?

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A resposta para essa pergunta foi que 100% dos professores respondem que sim possuem recursos/ equipamentos digitais e utilizam em seu cotidiano.

Todos os participantes possuem um notebook (*laptop*) e 10 (83,3%) possuem *smartphone*. Parte dos entrevistados informou ter computador de mesa (41,7%); impressora (75%); *scanner* (58,3%) e *tablet* (25%). Não foi relatado o uso pessoal dos demais aparelhos listados (projeter multimídia, mesa digitalizadora, lousa digital).

A pergunta 15 está relacionada a forma de acesso à internet que os participantes possuem, portanto, destacamos alguma: banda larga fixa via linha telefônica (DSL); banda larga fixa via fibra óptica; banda larga fixa via rádio; banda larga fixa via satélite; banda larga móvel (3G ou 4G) e a falta de acesso, conforme a Figura 10(b) destaca. Nessa questão, observou-se que 75% dos participantes possuem acesso através da banda larga fixa via fibra óptica; 8,3% utilizam banda larga fixa via linha telefônica (DSL); já 8,3% usam a banda larga fixa via rádio e 8,3% utilizam banda larga móvel (3G e 4G).

A questão 16 (Figura 10(c)) complementa a pergunta anterior, pois questionamos os participantes sobre a velocidade de conexão a internet em sua residência, a partir, de algumas opções: até 1Mbps (1 megabit por segundo); de 1 até 2 Mbps; de 2 até 10 Mbps; de 10 até 30 Mbps; acima de 30 Mbps e falta de acesso. Nessa questão, observou-se que 75% dos professores participantes possuem uma velocidade acima de 30Mbps enquanto outros 25% dos professores possuem de 2 até 10 Mbps.

A pergunta 17 (“Se você não possui computador com internet em casa, responda o motivo:”) não gerou resultados pois todos os professores responderam que possuem equipamentos como o computador e acesso à internet.

A pergunta 18 se refere ao tempo, ou seja, quantos anos que o participante utiliza ou tem contato com o computador para acessar a internet, de acordo com as opções: há menos de 1 ano; de 1 até 5 anos; de 5 até 10 anos e há mais de 10 anos. O resultado apresentado na Figura 10(d) corresponde que 83,3% dos professores utilizam o computador há mais de 10 anos e 16,7% utilizam o computador de 5 até 10 anos.

Na pergunta 19, buscamos compreender a apropriação do professor com o uso de tecnologias digitais, portanto, questionamos sobre a forma que aprendeu a usar o computador e acessar a internet, de acordo com algumas sugestões: aprendi sozinho em casa; aprendi com familiares; aprendi com um amigo ou colega; aprendi no meu trabalho; aprendi em cursos de informática.

Conforme ilustrado na Figura 10(e), 58,3% aprenderam a usar recursos digitais em cursos de informática. Já 33,3% dos participantes informaram que aprenderam de forma autodidata e 8,3% declararam que aprenderam com seus familiares.

Na pergunta 20, questionamos se os participantes possuíam um aparelho celular com acesso à internet, e qual seria a conexão que eles utilizavam. Indicamos alguns exemplos de acesso: rede 3G; rede 4G; Wi-fi e não possui o aparelho ou não utiliza para esse fim. De acordo com a Figura 10(f), 75% dos participantes responderam que acessam a internet pelo celular através da rede wi-fi (“wireless fidelity”, ou acesso à “rede sem fio”) e 25% indicaram que não acessam a internet pelo aparelho.

Na questão 21, buscamos compreender a frequência com que o participante acessa a rede de internet pelo celular, sendo apresentadas algumas opções: diariamente, raramente e nunca. A Figura 10(g) apresenta um resultado de 100%, no qual todos os participantes acessam as redes de internet pelo celular. A questão 22 questiona sobre quais as atividades o participante realiza com o celular. Por se tratar de uma pergunta de múltipla escolha, os resultados são apresentados na Tabela 4, que compõe as atividades e a quantidade de professores que realizam cada atividade.

Tabela 4 – Atividades realizadas com o celular.

Atividades	Nro professores
Efetuar e receber chamadas telefônicas	12
Enviar e receber SMS (Mensagens)	8
Tirar Fotos	12
Ouvir Música	9
Jogar “games”	4
Assistir vídeos	10
Acessar redes sociais e aplicativos de comunicação (Facebook, WhatsApp, outros)	12
Compartilhar vídeos, fotos e textos	12
Acessar E-mail	12
Baixar Aplicativos	12
Buscar informações na Internet	12
GPS (mapas e serviços de localização)	11
Outros	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Os resultados evidenciam que todos os participantes realizam principalmente atividades vinculadas a:

- Efetuar e receber chamadas telefônicas;
- Tirar fotos;
- Acessar as Redes Sociais;

- Compartilhar fotos, vídeos, textos e outras informações;
- Acesso ao e-mail;
- Baixar aplicativos e
- Buscar informações na internet.

Conforme a Tabela 4, 11 participantes informaram a utilização de GPS; 10 professores utilizam para assistir vídeos; 9 costumam ouvir músicas pelo aparelho; 8 participantes usam para enviar e receber mensagens de texto (sms) e 4 utilizam o celular de modo interativo para, por exemplo, jogos eletrônicos. E apenas dois participantes informaram outras atividades exercidas com o celular, no caso, o acesso ao *Google Classroom* e o gerenciamento de salas virtuais.

A pergunta 23 (Figura 10(h)) corresponde ao tempo (horas) que os participantes costumam passar “conectados” à internet, como por exemplo: até 30 minutos; de 30min até 1 hora; de 1h até 2 horas e mais de 2 horas. De acordo com a Tabela 100% dos professores responderam que costumam passar conectados por mais de 2 horas.

4.1.1.5 Características do ambiente educacional

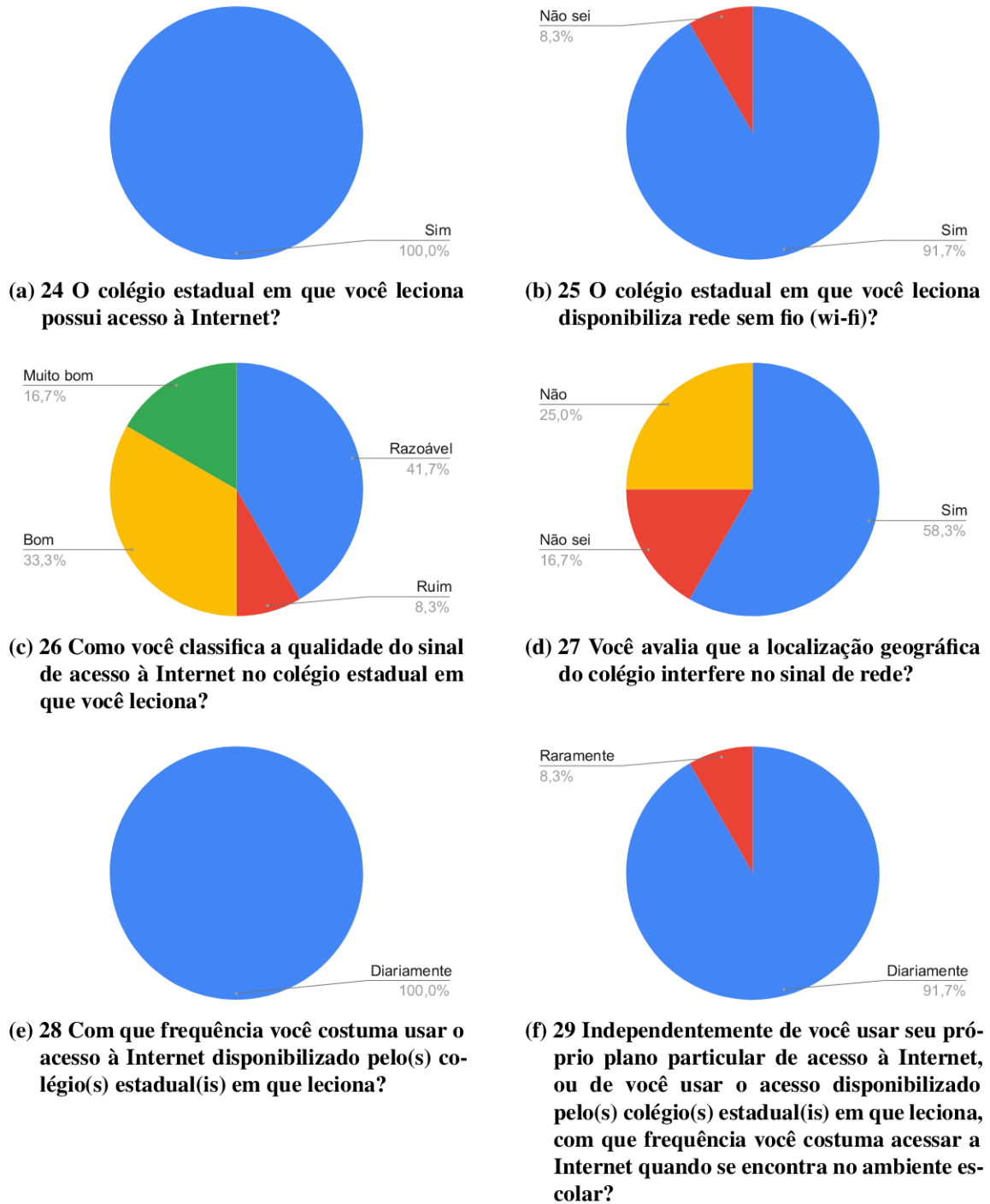
Nesta etapa buscamos compreender as características de infraestrutura no ambiente educacional onde os participantes lecionam. Portanto, as perguntas são referentes ao acesso as redes de internet no ambiente escolar, aos recursos digitais disponíveis nas instituições de ensino, e aos recursos aplicados às práticas pedagógicas e outros.

A Figura 11 apresenta as características do ambiente educacional dos entrevistados correspondendo as repostas das perguntas 24 a 31 do questionário (Apêndice C).

A pergunta 24, questiona os participantes se o colégio em que lecionam possui acesso à internet? De acordo com a Figura 11(a), a resposta dos participantes foi unânime, ou seja, 100% afirmaram ter acesso à internet na instituição de ensino. Portanto, o acesso à internet no ambiente escolar possibilita ampliar os recursos didáticos, o planejamento de atividades e busca por novos conhecimentos e compartilhamento informações entre os colegas e alunos.

A pergunta 25 complementa a pergunta anterior, pois questionamos aos participantes se o colégio disponibiliza a internet por rede sem fio (wi-fi). De acordo com a Figura 11(b), 91,7% os professores afirmaram que as instituições disponibilizam o acesso à rede sem fio, porém, 8,3% informam que não sabem se o colégio disponibiliza.

Figura 11 – Características do acesso à internet no local de trabalho dos participantes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A pergunta 26 está relacionada com a qualidade do sinal de acesso a rede de internet no colégio. De acordo com as respostas (Figura 11(c)): 41,7% dos professores responderam que o sinal de acesso é razoável; 33,3% informaram que a qualidade de rede é boa; 16,7% dos professores responderam que é muito bom, porém, 8,3% indicaram que a qualidade do sinal é ruim.

A partir dessa pergunta, desenvolvemos a questão 27, que está relacionada à localização geográfica da instituição de ensino. Levantando a hipótese que a localização da escola influencie na qualidade do sinal, questionamos os professores sobre como eles avaliam a localização geográfica do colégio e se isso interfere no sinal de rede.

Conforme a Figura 11(d), 58,3% dos participantes afirmam que a localização geográfica interfere no sinal de rede, 25% dos professores negam que haja interferência devido a localização e 16,7% não sabem informar.

Na questão 28 buscamos compreender com que frequência os participantes costumam usar a internet disponibilizada pelos colégios. De acordo com a Figura 11(e), os participantes utilizam diariamente a rede de internet no ambiente em que lecionam.

A pergunta 29 também está atrelada à questão anterior, portanto, a pergunta é sobre a frequência com que o professor costuma acessar a internet, quando se encontra no ambiente escolar. De acordo com a Figura 11(f), podemos perceber que 91,7% dos participantes indicam acessar diariamente e 8,3% acessam raramente.

De acordo com a pergunta 30, sobre a inserção de redes e o acesso nas instituições públicas, questionamos os participantes se os colégios disponibilizam recursos digitais para o uso nas aulas.

Entretanto, 4 participantes utilizam os laboratórios de informática para o desenvolvimento de atividades; 3 utilizam a *Tv pen drive* e apenas 1 participante indicou a utilização de *tablet* como recurso para o ensino.

Compreendemos que os colégios estaduais pesquisados disponibilizam recursos para serem utilizados no desenvolvimento de atividades e nas práticas pedagógicas. E de modo geral, os participantes desta pesquisa afirmam utilizar uma parcela destes recursos para fins pedagógicos.

4.1.2 Análise preliminar do uso das TDIC nas práticas pedagógicas

Esta segunda análise compõe uma visão preliminar do uso das TDIC nas práticas pedagógicas e o uso de TDIC no cotidiano dos participantes. Portanto, buscamos ter uma análise preliminar através de uma representação de gráficos construídos a partir das respostas a cinco perguntas descritivas.

A Figura 12 representa uma composição de dados sobre o uso das TDIC nas práticas pedagógicas. Essa análise corresponde às respostas das perguntas 32 a 36 do questionário (Apên-

dice C). Pelo fato de serem perguntas descritivas, as respostas foram simplificadas, evidenciando apenas se as respostas foram afirmativas ou negativas, desconsiderando a parte total descritiva.

As respostas das perguntas 32, 33, 34 e 36 foram simplificadas. Elas evidenciam apenas se as respostas foram afirmativas ou não, desconsiderando os comentários adicionais dados pelos entrevistados. A resposta da pergunta 35, foi discretizada em 3 níveis, indicando a capacidade no uso dos recursos digitais em sala de aula. Após essa análise preliminar evidenciamos algumas descrições feitas pelos participantes.

A pergunta 32, solicita que os participantes avaliem se os recursos digitais despertam o interesse dos alunos (Figura 12(a)).

A resposta desta pergunta também foi simplificada, portanto, todos os participantes afirmaram que os recursos digitais despertam o interesse e a participação dos alunos. Em sequência, trazemos alguns excertos das respostas descritivas dos participantes sobre essa pergunta:

- “Sim, desde que a aula seja bem planejada”. (P01)
- “Sim, porém depende muito da didática utilizada, caso contrário fica monótono, cansativo para os alunos”. (P03)
- “Sim, os alunos gostam de usar os recursos digitais e demonstram maior interesse pelas aulas”. (P08)
- “Neste momento de pandemia está sendo o único recurso que dispomos”. (P09)

Compreendemos que é importante ter um planejamento adequado que venha ao encontro da realidade dos professores e alunos. Para que não se torne um mero instrumento de repetição de conteúdo, ou seja, a aula que seria aplicada com o uso do quadro de giz, foi “substituída” pelo uso do projetor multimídia.

Conforme Goedert (2019), é importante considerar a qualidade do uso das tecnologias nos contextos educativos, uma vez que ela deve extrapolar a mera instrumentalização e demonstração de conteúdos pedagógicos, mas, sobretudo possibilitar uma leitura crítica do mundo e uma melhor compreensão do poder e do papel dos veículos de informação e comunicação.

As tecnologias digitais oferecem possibilidades, principalmente pedagógicas para o desenvolvimento de atividades, porém, não podemos ignorar o cenário que a pandemia do novo coronavírus trouxe a educação e em outros setores. Esta situação trouxe desafios e acelerou

Figura 12 – Análise preliminar do uso das TDICs nas práticas pedagógicas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

os processos importantes que exigiam muitas discussões e reflexões sobre a implementação de recursos digitais como práticas pedagógicas diante de várias perspectivas, por exemplo, as condições socioeconômicas da escola, dos estudantes, o papel das TDIC na educação de modo geral, a mediação pedagógica feita pelos professores, a formação e capacitação destes mediadores

(GOEDERT, 2019).

Complementando a questão anterior, a pergunta 33 (Figura 12(b)), está relacionada à utilização dos recursos digitais auxiliarem ou não no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita pelos alunos. A resposta foi simplificada e a totalidade dos participantes afirmam que os recursos auxiliam no desenvolvimento da linguagem e da língua. Complementando a Figura 12(b), segue abaixo alguns excertos das respostas fornecidas pelos participantes:

- “Sim, pois há muitas ferramentas que podem ser exploradas”. (P01)
- “Com certeza, desde que tenha um bom encaminhamento”. (P03)

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM),

o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações [...]. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista também na reflexão sobre vários conjuntos de normas – gramaticais-socio-pragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de formas bem-sucedidas e, nas práticas sociais de uso da língua em nossa sociedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 30).

Portanto, a BNCC propõe uma abordagem integrada das linguagens e suas práticas, propondo que os estudantes possam vivenciar experiências com as práticas de linguagens em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social. Afinal, muito por efeito das TDIC, os textos e os discursos atuais se organizam de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2018, p. 447-478).

Os estudos da linguagem e os estudos do ensino da língua materna, ou seja, a língua portuguesa, Travaglia (2002) propõe a linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Portanto compreendemos que o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento do aluno, no que tange à aprendizagem na língua portuguesa. Entretanto, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem com diferentes recursos e com diferentes práticas educativas, depende, em grande parte, do Estado e de políticas públicas em relação as instituições escolares, implementação de recursos digitais, redes de internet, formação docente, para que possam desenvolver competências e desenvolver o ensino-aprendizagem eficiente em contextos de educação mediada por tecnologias (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 117)).

A pergunta 34, corresponde à participação dos professores em alguma capacitação específica para o uso dos recursos digitais, na disciplina que atuam, explicando sobre sua

experiência. Em uma análise simplificada da Figura 12(c), as respostas foram identificadas entre “sim” e “não”. Percebe-se que 58,3% dos participantes afirmaram ter realizado capacitação, entretanto, 47,7% responderam que não haviam participado.

Abaixo seguem algumas respostas obtidas nessa pergunta:

- “Sim, participei de grupos de estudo, porém, foram cursos muito cansativos e pouco produtivos, pois na maioria das vezes, estávamos trabalhando e tendo que fazer várias atividades que eram cobradas pelos tutores”. (P01)
- “Sim, boa a experiência ajudou do como adaptar as ferramentas aos conteúdos em sala de aula”. (P04)
- “Já participei. Muito positiva”. (P05)
- “Sim. Não atendeu as minhas expectativas. Tive que aprender sozinha mesmo”. (P06)
- “Assisti a diversos tutoriais e sempre estou em busca de outros recursos. Este ano estou trabalhando com a disciplina de língua portuguesa; fiz concurso para LEM”. (P07)
- “Sim. A experiência foi muito boa, aprendi e estou aprendendo muito”. (P08)
- “Não. Até aqui nenhum treinamento por parte dos gestores da educação estadual” (P09)
- “Sim. Grupos de Estudos. Atualmente participo de um grupo de estudo voltado a utilização das mídias na aula de Língua Portuguesa. Tem sido de grande aprendizado”. (P011)

Observa-se que de maneira geral os participantes afirmam que foi uma experiência que auxiliou naquele momento, uma aprendizagem sobre determinados recursos. Um dos participantes avaliou de forma positiva, explicou que o curso não foi suficiente e teve que recorrer a outras formas para aperfeiçoar seu conhecimento. Outro participante também relata que sobre a forma que um determinado curso foi conduzido e se tornando pouco produtivo. De acordo com o participante o curso ocorria em momentos em que estava trabalhando, ou seja, o curso estava sendo ofertado no horário que o professor estava ensinando. Complementa, também, sobre a cobrança por parte dos tutores.

Um dos participantes informou que não houve treinamento por parte dos gestores da educação estadual, ou seja, estava em uma situação que precisaria recorrer a outras formas para aprender sobre estes recursos e utilizá-los de forma pedagógica. Compreendemos que,

em especial no ano de 2020, o ensino brasileiro passou por inúmeras adaptações devido à calamidade pública causada pela pandemia de COVID-19. Em meio essa situação, foi criada a Lei nº 14.040 que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, no qual desobriga as instituições de ensino a quantidade de dias letivos. Esta lei também sanciona que as atividades pedagógicas poderão ser desenvolvidas de forma não presencial. De acordo com o Art. 4º, parágrafo 2º:

Os conteúdos curriculares de cada etapa podem incluir o meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, como forma de interagir da carga horária mínima anual, obedecendo os critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional da Educação. Esta lei também prevê que os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades (BRASIL, 2020).

A partir dessa lei foi estabelecido o ensino remoto emergencial, visando minimizar os impactos da aprendizagem. Porém, esse novo modelo destacou algumas situações no cotidiano, por exemplo, o docente precisou adaptar em sua casa o ambiente de trabalho, adaptando sua rotina e a de seus familiares. Também houve o acúmulo de trabalho, aprender ou se reinventar utilizando os novos recursos, portanto, a prática docente passou por um novo olhar devido a um momento de crise e de soluções insatisfatórias.

Os professores tiveram que analisar, estudar e refazer planejamento de aulas, organizar os exercícios, gravar vídeos explicativos sobre os conteúdos, desenvolver novas formas de avaliação, em contrapartida, depara-se com a realidade dos alunos, de baixa participação e pouca aproximação familiar.

De acordo com Santana e Borges Sales (2020), devido ao distanciamento imposto pelo quadro da pandemia, as instituições de ensino vêm se adequando a novos processos de ensino aprendizagem. Esta situação implicará em perdas para a educação e para a aprendizagem, sendo que o impacto na rede pública de ensino é ainda mais preocupante devido aos problemas de vulnerabilidade social e da precarização da formação docente, no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas sem a presença física de alunos e professores.

Percebemos que a maioria dos participantes participaram algum curso ou buscaram novas formas de aprender sobre os recursos digitais. Torna-se clara a exigência sobre capacitação dos professores e a falta de organização e planejamento para que estas formações e capacitações possibilitem que o professor aprenda, aprimore seu conhecimento, inclusive em TDIC, e o utilize em sua prática pedagógica.

A pergunta 35, está relacionada em compreender como o participante avalia a sua capacidade em utilizar esses recursos digitais em sala de aula. As respostas foram simplificadas no gráfico como: excelente, bom e ruim.

De acordo com a Figura 12(d), 16,7% dos participantes avaliam a sua capacidade de modo excelente; 58,3% se avaliam como bom e 25% avaliam sua capacidade de forma ruim. Essa pergunta possibilitou que os participantes descrevessem sobre a capacidade de utilizar estes recursos, segue abaixo algumas dessas descrições:

- “Diante da atual situação não há como usar as ferramentas digitais, pois devido a pandemia, a maioria dos alunos está fazendo o estudo de forma remota”. (P01)
- “Avalio como muito positivo”. (P02)
- “Avalio de forma positiva. Costumo ensinar meus colegas”. (P06)
- “Consigo usar bem, procuro sempre me aperfeiçoar”. (P08)
- “Todos os dias estamos sendo desafiados a utilizar mídias e recursos digitais e nossa metodologia, e cada vez mais, estamos aprendendo com isso” (P011)

Analisando estas descrições, percebemos que o professor se sente desafiado a utilizar estes recursos, porém, buscam se aperfeiçoar e compartilhar saberes com os seus colegas. Portanto, os participantes desenvolveram um certo conhecimento sobre estes recursos, mesmo que de forma instrumental. Consideramos, então, que o professor como um mediador do conhecimento e que possui um papel relevante na formação de sujeitos capazes de utilizar estes recursos de forma crítica e reflexiva.

Para Moran *et al.* (2006, p. ?), “o professor possui um protagonismo central como mediador e agente de desenvolvimento e transformação, no qual produz conhecimento e define formas como este será conduzido para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos”. O autor também complementa que com “a apropriação deste conhecimento teórico e prático o professor conseguirá integrar as TDIC de forma adequada aos procedimentos metodológicos”.

A questão 36 está relacionada com a percepção do participante em relação à necessidade de capacitação sobre os recursos digitais e formas de utilizá-los em suas práticas pedagógicas. A Figura 12(e) exemplifica de forma sucinta as respostas dos participantes entre “sim” e “não”.

Observamos que 91,7% dos participantes afirmaram que há necessidade de capacitação sobre estes recursos, e 8,3% responderam que não há necessidade. Por ser uma pergunta aberta, os participantes descreveram sobre a necessidade de obter capacitação, destacando-se:

- “Sim. Precisamos de exemplos de práticas que estão dando certo, pois como é uma situação nova ainda estamos aprendendo a lidar com ela”. (P01)
- “Não. Percebo que os recursos digitais são mais intuitivos”. (P02)
- “Sim. Hoje não conseguiria ministrar aula sem esses recursos”. (P04)
- “Sim. Desde que a pessoa se sinta confortável”. (P07)
- “Sim, é necessário capacitar todos os professores, para que eles possam utilizar da melhor maneira possível esse instrumento e para que eles possam orientar seus alunos a como usar”. (P08)
- “Sim, isso é muito necessário e ajuda muito”. (P09)

A partir da descrição percebemos que os professores participantes sentem-se mais seguros e preparados quando a capacitação está voltada para um estudo sobre as TDIC e o uso delas em sala de aula. Ou seja, fica clara uma preocupação instrumental ligada à prática pedagógica dentro de uma “normalidade” do ensino médio na modalidade presencial.

Para Grossi *et al.* (2014) o acesso às informações e ao conhecimento não se restringe apenas ao ambiente escolar, atualmente as TDIC possibilitam a ampliação do acesso à informação e a processos de comunicação. Cabe ao indivíduo ter o domínio sobre estes instrumentos e sobre as formas de buscar, interpretar, refletir, adquirir, transformar e compartilhar conhecimentos através do meio digital. Nesse contexto, o professor do ensino médio precisa adquirir a literacia digital para lidar com os alunos da geração “net”, buscando atrair a atenção de seus alunos e mantê-los envolvidos em busca do conhecimento e desenvolvendo novas aprendizagens. Tanto no contexto em sala de aula ou fora da sala, os recursos digitais possibilitam ampliar o conhecimento. Dependente, também, da forma que serão conduzidos e utilizados pelo sujeito.

4.1.3 Pontuação dos participantes na escala AliDip

Esta terceira análise apresenta os resultados na Escala AliDip, compondo uma análise em duas dimensões, sobre a Competência Instrumental e sobre a Competência Pedagógica dos

professores participantes.

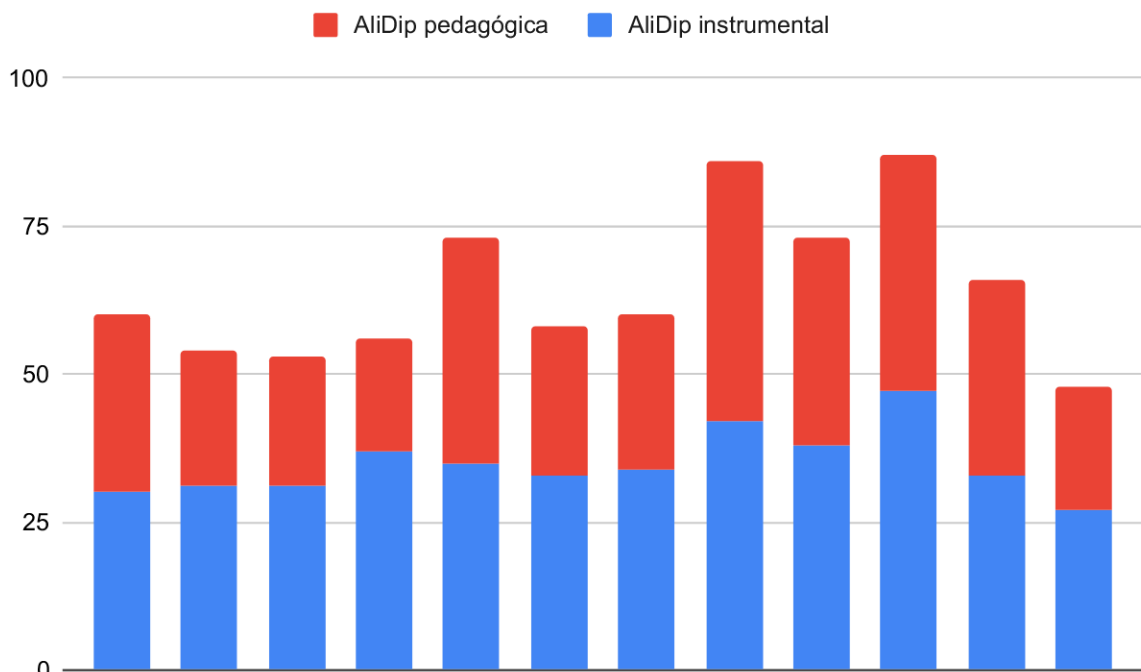
Joly *et al.* (2014) esclarecem que a sociedade está cada vez mais informatizada e

tem exigido das pessoas novos padrões de comportamento, tais como a aquisição de competência em habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo, linguagem e pensamento crítico adaptados aos novos recursos tecnológicos. Isto implica em adquirir habilidades e conhecimentos necessários para operar um computador em qualquer situação funcional da vida diária, visando à aplicação, comunicação, busca de informação ou solução de problemas (JOLY *et al.*, 2014, p. 6).

Portanto, esta pesquisa buscou compreender a competência instrumental dos professores, ou seja, o uso de recursos digitais em seu cotidiano, bem como em sua prática pedagógica dentro e fora de sala de aula.

De acordo com a Figura 13 apresenta a pontuação total de cada um dos participantes na escala AliDip, separando-se os componentes da competência instrumental e na competência em gestão pedagógica. Complementando a Figura 13, a Tabela 5 detalha a pontuação de escala (pedagógica e instrumental) de cada professor participante, a junção destas duas pontuações gera a pontuação final (total).

Figura 13 – Pontuação dos participantes na escala AliDip.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Nessa escala, a pontuação máxima total possível é de 99 pontos, sendo máximo de 51 pontos na competência instrumental e de 48 pontos na competência pedagógica. Nota-se

Tabela 5 – Pontuação dos participantes na Escala AliDip.

Professores	Pedagógica	Instrumental	Total
P01	30	30	60
P02	23	31	54
P03	22	31	53
P04	19	37	56
P05	38	35	73
P06	25	33	58
P07	26	34	60
P08	44	42	86
P09	35	38	73
P10	40	47	87
P11	33	33	66
P12	21	27	48

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

nos resultados que houve uma clara variação na pontuação entre os sujeitos da pesquisa. De maneira geral, os participantes possuem uma competência pedagógica menor se comparada à competência instrumental.

Essa variabilidade é ilustrada pelo histograma da Figura 14, no qual as frequências de pontuação totais foram separadas em cinco intervalos: sendo que dois participantes estão na escala de 45 a 54 pontos; cinco estão na escala entre 54 pontos a 63 pontos; um participante está entre 63 e 72 pontos; dois estão entre 72 e 81 pontos; e dois estão entre 81 e 90 pontos.

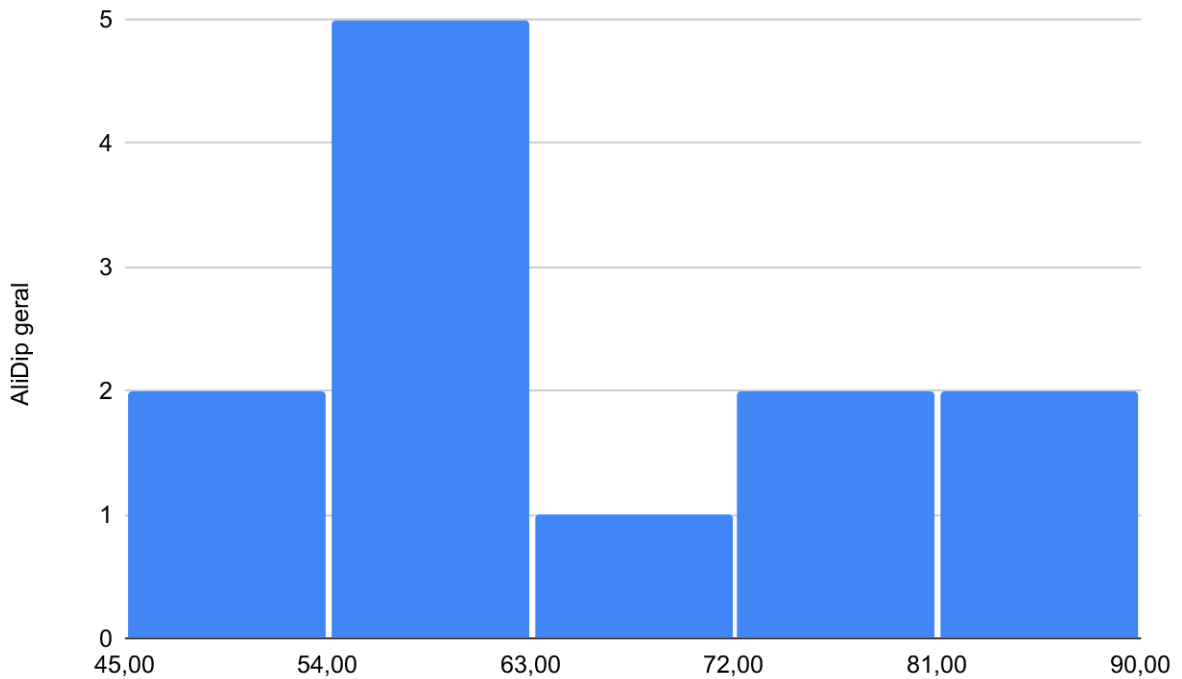
Observamos que ao agruparmos os sujeitos da Figura 13 em uma distribuição de frequências, uma parcela dos professores possuem AliDip com valores inferiores à 60 pontos (respectivamente, em ordem, 48, 53, 54, 56 e 58 pontos) e outra parcela de professores com valores superiores à 70 pontos (respectivamente, em ordem, 73, 73, 86 e 87 pontos).

Essa variabilidade indica que a percepção dos entrevistados sobre sua literacia digital difere bastante. Resta esclarecer, e compreender, se essa variabilidade é devida a algum fator (por exemplo, relacionada a falta de formação) ou se é devida ao modo que os mesmos fazem uso das TDIC.

4.1.3.1 Pontuação AliDip normalizada para a competência pedagógica e instrumental

A Figura 15 analisa separadamente a pontuação AliDip dentro das duas competências. Percebe-se que a maioria dos participantes possuem pontuação semelhantes para ambas as competências, com exceção dos participantes P04 e P03 que apresentaram uma competência instrumental relativamente maior que a competência de gestão pedagógica. Na Figura 15 a pontuação AliDip total foi normalizada, utilizando-se a média (ou seja, AliDipN), uma vez que

Figura 14 – Histograma de frequências da pontuação AliDip em 5 intervalos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

são 16 (dezesseis) perguntas para a competência pedagógica e 17 (dezessete) perguntas para a instrumental, assim a pontuação máxima possível nessa escala normalizada é igual a 3 (três).

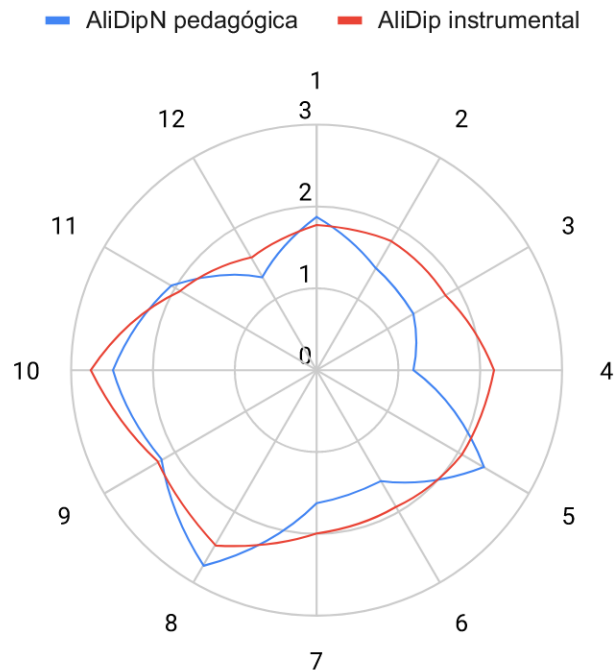
Adicionalmente podemos perceber que a grande maioria apresenta a competência instrumental levemente superior à competência de gestão pedagógica, o que seria um indício de que o problema não está no uso da ferramenta, mas sim em como empregá-las em práticas pedagógicas de forma satisfatória e eficiente.

A Figura 16 apresenta as respostas em escala Likert para cada uma das questões propostas no quesito de competência pedagógica. Percebemos uma tendência de respostas proporcionalmente bem distribuídas entre *algumas vezes*, *muitas vezes* e *sempre*, com poucas respostas *nunca*. Com exceção da pergunta sobre editar áudio, o que nos leva a crer que os participantes não têm conhecimento de nenhuma ferramenta viável pedagogicamente para edição de áudio.

Na competência instrumental (Figura 17) a tendência para respostas *muitas vezes* e *sempre* é superior se comparado com a frequência dessas mesmas respostas na competência de gestão pedagógica. Nessa mesma linha de análise, a resposta *algumas vezes* teve uma diminuição significativa em sua frequência de utilização.

Esse resultado corrobora a análise anterior indicando que o problema não é a dificuldade

Figura 15 – Pontuação AliDip para a competência pedagógica e instrumental. Valores normalizados para fim de comparação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

no uso da ferramenta em um contexto geral. A dificuldade está na utilização das ferramentas no contexto pedagógico.

4.1.4 Análise de relação da pontuação AliDip com características socioeconômicas

Com objetivo de verificar se a característica socioeconômica é determinante para a literacia digital na escala AliDip, uma análise de correlação foi realizada. Nessa análise, algumas transformações nos dados originais, assim como assumir critérios de exclusões, foram necessárias para o cálculo da correlação de *Pearson*. As transformações realizadas, pergunta a pergunta, são apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6 – Critérios de exclusão e transformação de variáveis para cálculo da correlação.

Pergunta original	Pergunta abreviada	Transformações realizadas e critérios de exclusão
1 Idade		
2 Sexo		
3 Cidade e estado de residência atual		poucos dados para correlação (90% Pato)
4 Você mora atualmente em uma localidade		poucos dados para correlação (90% cidade)
5 Renda bruta familiar	Renda	
6 Qual sua escolaridade	Escolaridade	

Tabela 6 – Critérios de exclusão e transformação de variáveis para cálculo da correlação.

(continuação)

Pergunta original	Pergunta abreviada	Transformações realizadas e critérios de exclusão
7 Caso possua graduação, indique em qual curso (ou em quais cursos)?		poucos dados para correlação (90% letras)
8 Caso possua pós-graduação, indique em qual curso (ou em quais cursos)?		não foi possível transformar essa variável nominal/qualitativa em quantitativa
9 Caso tenha participado de algum curso de capacitação ou formação continuada relacionada à docência nos últimos cinco anos, indique qual ou quais	Capacitação	discretizada (participou 1, não participou ou sem resposta 0)
10 Leciona atualmente em quais destes estabelecimentos de ensino? Você pode assinalar mais de uma opção		poucos dados para correlação (muitas variáveis para poucas amostras)
11 Leciona nas instituições por meio de	Contrato	dados faltantes descartados na correlação
12 Já lecionou para o Ensino Médio? Se sim, em qual ano?		pergunta ambígua (alguns responderam em quais anos e outros em quais séries, descartado para correlação)
13 Há quanto tempo você atua na docência?	Contrato	
14 Indique o(s) equipamento(s) que possui em sua casa. Você pode assinalar mais de uma opção	Tipo de equipamento	discretizada (possui algum dispositivo móvel 1, não possui 0)
15 O acesso à internet em sua casa é de que tipo?	Tipo de conexão internet	
16 Qual a velocidade da conexão à internet em sua casa?	Velocidade de conexão	
17 Se você não possui computador com internet em casa, indique o motivo		dados faltantes
18 Há quanto tempo você utiliza computador para acessar a Internet?	Tempo de experiência TDIC	
19 Como aprendeu a usar o computador e acessar a Internet?	Aprendizado TDIC	
20 Caso possua aparelho celular com acesso à Internet, que tipo de conexão utiliza?	Tipo conexão celular	discretizada (wi-fi x 1, sem wi-fi x 0)
21 Com que frequência você acessa a Internet pelo celular? Escolha a opção mais próxima de sua realidade		divisão por zero (variáveis constantes)
22 Quais tipos de atividades realiza com o celular? Você pode assinalar mais de uma opção		poucos dados para correlação (muitas variáveis para poucas amostras)
23 Quanto tempo diariamente em média você passa “conectado” à Internet?		divisão por zero (variáveis constantes)
24 O colégio estadual em que você leciona possui acesso à Internet?		divisão por zero (variáveis constantes)
25 O colégio estadual em que você leciona disponibiliza rede sem fio (wi-fi)?		poucos dados para correlação (90% zero)
26 Como você classifica a qualidade do sinal de acesso à Internet no colégio estadual em que você leciona?	Qualidade sinal colégio	
27 Você avalia que a localização geográfica do colégio interfere no sinal de rede?		resposta subjetiva, qualidade pode ser por diversos fatores
28 Com que frequência você costuma usar o acesso à Internet disponibilizado pelo(s) colégio(s) estadual(is) em que leciona?		divisão por zero (variáveis constantes)

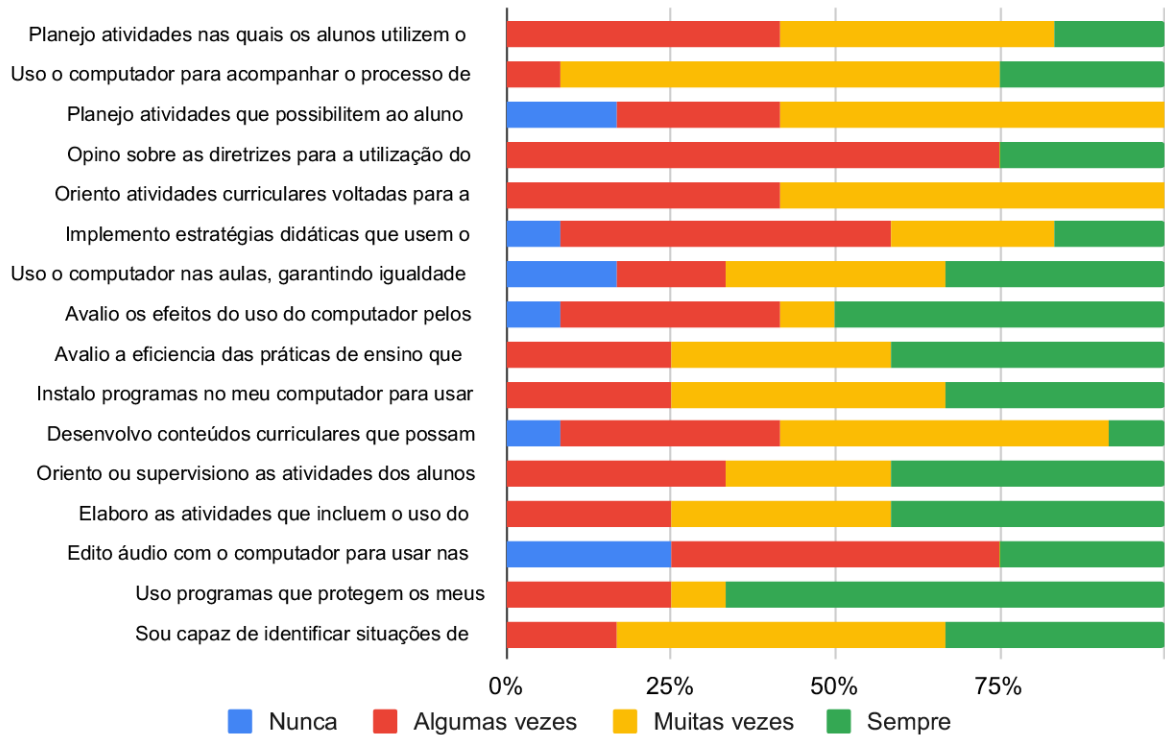
Tabela 6 – Critérios de exclusão e transformação de variáveis para cálculo da correlação.**(continuação)**

Pergunta original	Pergunta abreviada	Transformações realizadas e critérios de exclusão
29 Independentemente de você usar seu próprio plano particular de acesso à Internet, ou de você usar o acesso disponibilizado pelo(s) colégio(s) estadual(is) em que leciona, com que frequência você costuma acessar a Internet quando se encontra no ambiente escolar?		poucos dados para correlação (90% zero)
30 O(s) colégio(s) estadual(is) em que você leciona disponibiliza recursos digitais para uso nas aulas? Você pode selecionar mais de uma opção		poucos dados para correlação (muitas variáveis para poucas amostras)
31 Quais recursos digitais você costuma usar em suas aulas? Você pode assinalar mais de uma opção		poucos dados para correlação (muitas variáveis para poucas amostras)
32 Você avalia que o uso dos recursos digitais desperta o interesse e a participação dos alunos?		divisão por zero (variáveis constantes)
33 Você entende que a utilização dos recursos digitais auxilia no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita pelos alunos?		divisão por zero (variáveis constantes)
34 Você já participou de alguma capacitação específica para o uso de recursos digitais para o ensino? Alguma especificamente aplicável ao ensino de Língua Portuguesa? Como foi a experiência?	Capacitação TDICs	discretizada (participou 1, não participou 0)
35 Como você avalia sua capacidade em utilizar esses recursos digitais em sala de aula?	Percepção de “capacidade”	discretizada (excelente 3, boa 2, razoável 1, ruim 0)
36 Você percebe a necessidade de capacitação sobre instrumentos e recursos digitais e formas de utilizá-los no processo pedagógico?		poucos dados para correlação (90% sim)
Fonte: Elaborado pelo autor (2021)		

A partir dos dados transformados a correlação foi calculada entre a pontuação AliDipN e as respostas do questionário socioeconômico ajustado. Os resultados são apresentados na Tabela 7.

Esperava-se que algumas características influenciassem diretamente a pontuação AliDip, por exemplo, a pergunta 34, que versa sobre a capacitação em TDIC. Porém, esse comportamento não foi observado pela baixa correlação apresentada. Percebe-se que não houve nenhuma correlação forte (valores próximos de +1 ou -1), indicando que nenhuma das características socioeconômicas influencia na pontuação AliDip total e em ambos os fatores, pedagógico e instrumental, nos dados do grupo de participantes deste estudo. A maior correlação observada foi entre o tempo de experiência em TDIC e o AliDipN total, com valor de 0,51, porém é um valor de correlação baixo para indicar qualquer causalidade.

Figura 16 – Distribuição das respostas para a competência pedagógica. As perguntas completas podem ser consultadas no Apêndice C.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

4.2 Resultados e discussões da segunda etapa

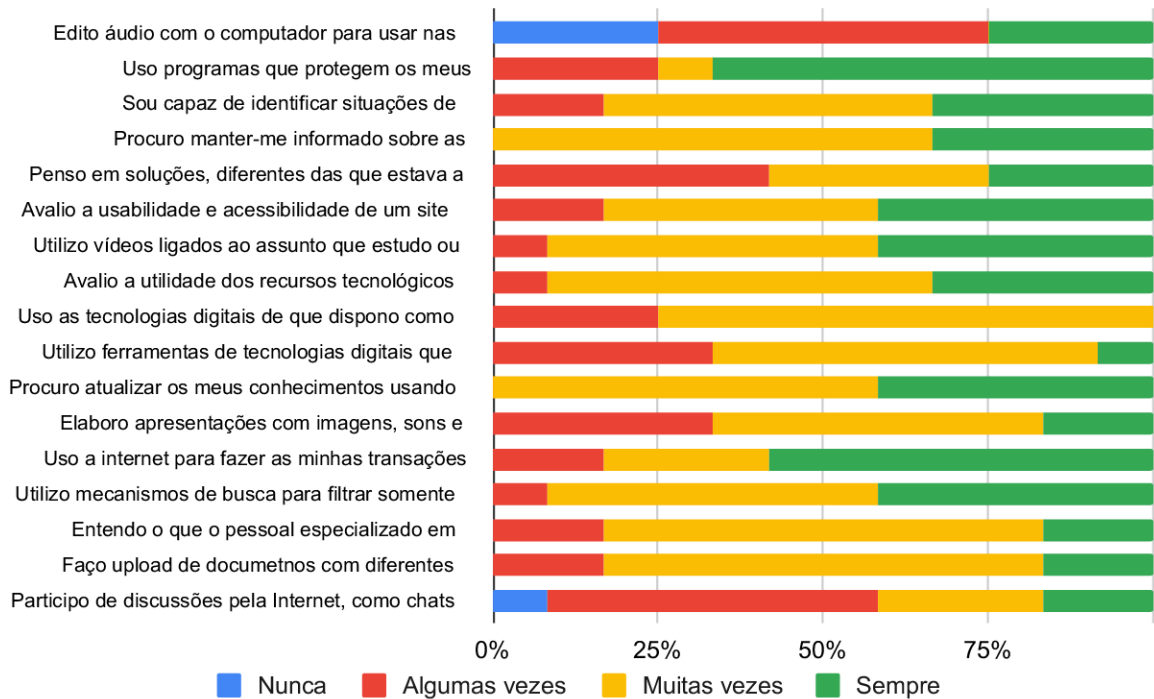
Conforme seção 3.3, a segunda etapa deste trabalho buscou identificar possíveis subgrupos de participantes. O primeiro subgrupo é composto por professores com escores AliDip acima da média e o segundo subgrupo composto por professores com escores abaixo da média. Os indivíduos selecionados, para ambos os subgrupos, foram submetidos a uma entrevista com base em roteiro semiestruturado. O objetivo de verificar se há diferenças significativas entre os indivíduos desses subgrupos.

Uma vez obtidas as pontuações AliDip da etapa 1 (i.e. 48, 54, 53, 56, 58, 60, 60, 66, 73, 73, 86 e 87) a média amostral foi de 64,5 e o desvio padrão de 12,7.

Com um intervalo de confiança de 90% podemos afirmar que o valor verdadeiro da média reside entre 58,5 e 70,5 (i.e. $64,5 \pm 6,03$, 90% Intervalo de Confiança (IC) [58,5; 70,5]).

Assim, o subgrupo 1 (i.e. escores acima da média verdadeira) foi formado por 4 entrevistados, com os respectivos escores de 73, 73, 86 e 87, conforme a Tabela 8. O subgrupo 2 (i.e. escores abaixo da média verdadeira) foi formado por 5 entrevistados, com respectivos escores de 48, 54, 53, 56 e 58, de acordo com a Tabela 9.

Figura 17 – Distribuição das respostas para a competência instrumental. As perguntas completas podem ser consultadas no Apêndice C



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Um aspecto importante nesta inserção das TDIC nos contextos educativos, é discutir o aproveitamento destas novas ferramentas para o processo de ensino e de aprendizagem. Nem sempre tal inserção, significa real rentabilização, por outro lado poder-se-á comentar se todos aproveitam da mesma forma e ao mesmo nível. Desde logo, importa assegurar a formação dos professores nesta área (JOLY *et al.*, 2012, p. 89).

Alonso (2008) destaca a necessidade da formação do professor para o uso das TDIC, considerando sua inserção na prática pedagógica. Isso porque, de acordo com a autora apenas o uso de recursos tecnológicos sofisticados não transforma a ação educacional nas escolas. Considera ser essencial o envolvimento dos docentes no processo de formação, tendo-se como referência suas competências em TDIC e sua criatividade.

A Figura 18 apresenta a distribuição dos grupos desses pontos e a atribuição de cada um dos participantes nos respectivos grupos que estão acima da média, abaixo da média e dentro da média. O eixo Y é apresentado em escala logarítmica, ou seja, em uma escala que permite melhor visualização e interpretação dos dados.

Tabela 7 – Correlação calculada entre a pontuação AliDipN e as respostas do questionário socioeconômico ajustado.

Pergunta	AliDipN pedagógica	AliDipN instrumental	AliDipN total
Idade	0,01	0,25	0,11
Sexo	-0,02	-0,20	-0,10
Renda	-0,47	-0,24	-0,41
Escolaridade	-0,18	0,22	-0,02
Capacitação	-0,08	0,09	-0,01
Meio de ensino	0,31	0,16	0,27
Tempo de docência	-0,20	-0,26	-0,24
Tipo de equipamento	0,41	-0,12	0,21
Tipo de conexão internet	-0,23	-0,09	-0,19
Velocidade de conexão	0,20	0,08	0,16
Tempo de experiência TICS	0,46	0,49	0,51
Aprendizado TICS	0,39	0,39	0,42
Tipo conexão celular	-0,29	-0,35	-0,34
Qualidade sinal colégio	-0,32	-0,30	-0,34
Capacitação TDICS	0,16	0,01	0,10
Percepção de “capacidade”	0,26	0,46	0,37

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Tabela 8 – Pontuação dos participantes da pesquisa com escores superiores à média verdadeira.

Professor	AliDipN pedagógica	AliDipN instrumental	AliDipN total
P05	38	35	73
P09	35	38	73
P08	44	42	86
P10	40	47	87

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Tabela 9 – Pontuação dos participantes da pesquisa com Escores inferiores à média verdadeira.

Professor	AliDipN pedagógica	AliDipN instrumental	AliDipN total
P12	21	27	48
P03	22	31	53
P02	23	31	54
P04	19	37	56
P06	25	33	58

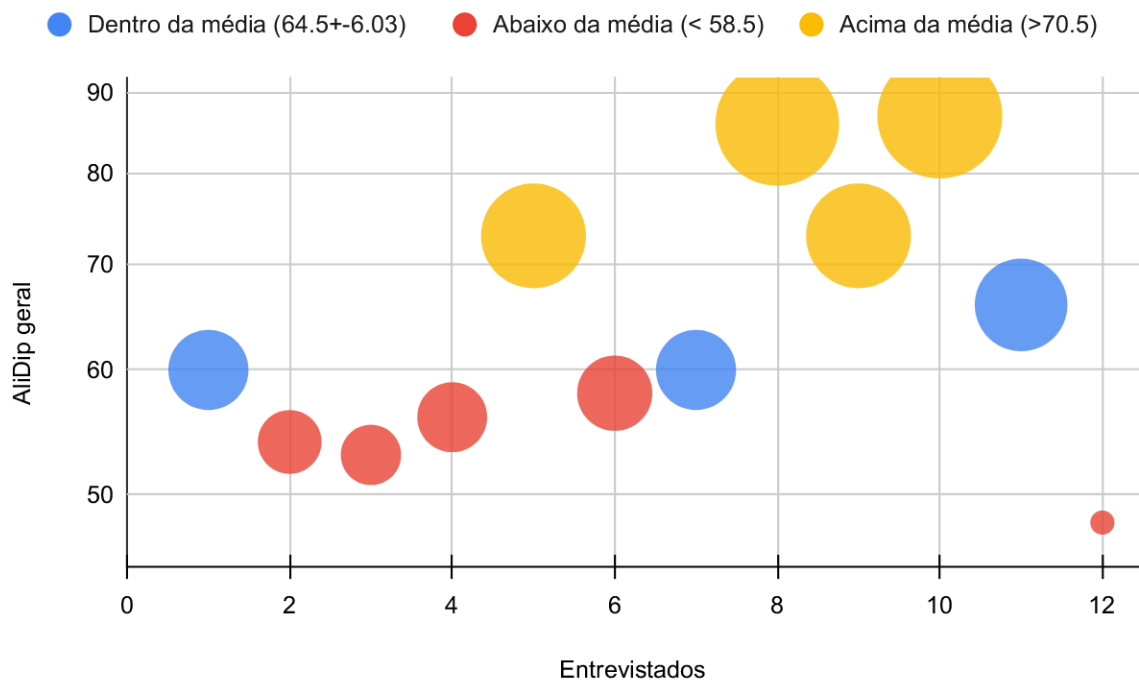
Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

4.3 Resultados e discussões da terceira etapa

A terceira etapa está relacionada em analisar as perguntas qualitativas desenvolvidas para os participantes que foram escolhidos na segunda etapa (grupos com pontuação maior e menor da escala AliDip). O objetivo é compreender se existe alguma semelhança e/ou diferenças entre os dois grupos.

Dadas as respostas com o grupo com maior e menor pontuação não se percebeu nenhuma diferença significativa que justificasse essa diferença de pontuação entre os grupos. As questões foram desenvolvidas para complementar as discussões anteriores, levantando alguns fatores que

Figura 18 – Distribuição dos grupos da segunda etapa em relação à média e intervalo de confiança



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

possibilitem o docente adquirir habilidades e competências para a Literacia Digital.

A primeira questão está relacionada se em algum momento, durante a formação inicial, havia alguma disciplina que contemplava estudos teóricos ou práticos sobre o uso de instrumentos digitais. Solicitamos que os participantes respondessem de maneira descritiva. De acordo com as respostas, simplificamos em “sim” e “não” e na sequência descrevemos os relatos.

Um dos participantes relatou sobre o uso de instrumentos digitais durante sua formação inicial. Entretanto, dois participantes do grupo menor e dois grupo maior relataram que a formação inicial não contemplou estudos sobre o uso destes recursos. Seguem alguns relatos descritivos dos participantes sobre essa questão:

- “Não. Creio que o motivo possa ser porque quando iniciei e concluí a minha faculdade não havia a necessidade de inserção no mundo digital com fins educacionais como atualmente”. (P10)
- “Não, pois durante a minha formação havia poucos recursos disponíveis para a sala de aula”. (P01)
- “Não. Acredito que pelo fato da minha graduação ter acontecido em 2006-2009. Logo quando saí da universidade que começou a se falar mais sobre isso”. (P02)

- “Sim, houve uma disciplina no início da graduação, que abordava o assunto... creio que deveria ser mais no final, quando já estamos mais maduros e conscientes do nosso trabalho. Ajudaria mais...”. (P06)

Ao analisar a formação inicial do professor conforme as respostas obtidas, o participante P10 aponta que não houve estudos teóricos e práticos durante a sua formação, pois não havia necessidade naquele momento. Tanto este participante quanto os outros (P02 e P03), relatam uma certa distância sobre os estudos teóricos e práticos relacionados às TDIC quando estavam em sua formação.

Em seu processo histórico, a formação docente é fragmentada, ou seja, os cursos oferecem uma formação baseada na área com disciplinas específicas, tendo pouco espaço para desenvolver uma formação pedagógica. Visto que há uma fragmentação nos saberes, Pimenta (2012) afirma que, considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. A autora complementa que

as conseqüências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar prática existente como referência para sua formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer (PIMENTA, 2012, p. 49).

Entretanto, o saber-fazer e fazer é a partir de sua prática social, ou seja, construir saberes a partir de suas necessidades pedagógicas. Neste contexto o docente entra em contato com recursos, passa a interrogá-los e implementá-los em suas práticas, analisando e confrontando-os, diante disso, produzirá saberes pedagógicos na ação. De acordo com Garrido (2002) a formação dos professores precisa de uma profunda reflexão, acerca das necessidades dos docentes para uma prática de metodologias que venham favorecer o processo educativo, pois o professor é o mediador do conhecimento.

Silva (2011) aponta para uma mudança de postura que o professor precisa ter em relação às tecnologias, de acordo com o autor há uma necessidade de “imersão cibercultural”, ou seja, “um desraizamento de uma cultura comunicacional pedagógica tradicional” e consequente readaptação e apropriação dos professores, alunos e organizações educativas às tecnologias de comunicação e informação emergentes. O autor enfatiza que a formação continuada para a utilização pedagógica das tecnologias trata-se de uma estratégia basilar para a inclusão dos professores no ciberespaço e na cibercultura.

Nesse novo contexto o professor muda seu papel, passando a ser o mediador do conhecimento, ampliando a troca de saberes entre professor-aluno e aluno-professor. As tecnologias vêm para auxiliar o professor em suas práticas em sala de aula, portanto, tornando-se aulas mais dinâmicas, interativas, ampliando as buscas por conhecimento mantendo uma postura crítica e reflexiva sobre o saber. A formação do professor precisa vir ao encontro desta realidade, buscando capacitar e desenvolver um conjunto de habilidades e competências a fim de desenvolver a literacia digital. Na segunda pergunta buscamos analisar como os participantes avaliam o planejamento e a execução de políticas públicas voltadas para a inserção das TDIC no ensino. Seguem alguns excertos descritivos:

- “Considero de extrema importância todas e quaisquer políticas públicas com esse enfoque visto que o modelo que estamos utilizando, no ensino estadual por exemplo, não contemplou treinamento para os professores tão pouco atende a maioria dos alunos de forma efetiva e satisfatória”. (P010)
- “Não há recursos financeiros e pedagógicos efetivos para que haja realmente a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino, pois tanto antes ou durante a pandemia não houve treinamento nessa área, e de uma hora para outra, os professores se viram a frente de plataformas como Zoom, Google Meet, Classroom, Gravação de Vídeos, e tiveram que ir atrás. Este ano surgiram alguns treinamentos”. (P05)
- “Eu vejo que não deveria ser só o acompanhamento de uma tendência que parece ser milagrosa, mas um novo jeito de pensar o ambiente educacional. Nós estamos passando por mudanças significativas na educação, porque depois da pandemia, nada mais será como antes. Precisamos pensar realmente como política pública, e não só como onda de novidades que não se consolidam...”. (P06)
- “O planejamento é bom, entretanto na prática não funciona tão bem assim. A tecnologia evoluiu muito rapidamente e até que todas as burocracias sejam atendidas muitas vezes a tecnologia se tornou obsoleta”. (P02)
- “Há muitas tecnologias, mas falta tempo para o professor aprender a lidar com as novas ferramentas”. (P01)

Os participantes apontam para a importância das políticas públicas no desenvolvimento de projetos de formação e capacitação consistentes que possibilitem ao professor aprender

e ensinar através do uso das TDIC. As políticas públicas educacionais vêm sendo objeto de discussão e reflexão, principalmente quanto à formação docente, à infraestrutura das escolas, à inserção das TDIC. De acordo com respostas dos participantes pudemos compreender e listar alguns problemas que eles identificam a esse respeito:

- Falta de planejamento e formação dos docentes em frente a inserir dos recursos digitais em meio a pandemia;
- Falta de recursos financeiros e pedagógicos com o uso de TDIC;
- Repensar no ambiente educacional a partir de seu contexto atual;
- Planejamento e aplicação de políticas públicas efetivas;
- Repensar na formação inicial e na estrutura curricular, fomentando um estudo teórico, prático e reflexivo acerca das TDIC, fomentando a prática pedagógica e a troca de experiências entre os sujeitos;
- Repensar na formação continuada no contexto e no interesse do docente;
- Planejar e organizar uma forma efetiva/eficaz de implementar os recursos digitais, não sendo vistos apenas como meros instrumentos, mas como uma possibilidade de ampliar e compor as práticas pedagógicas, desenvolvendo um olhar crítico e reflexivo dos sujeitos; entre outros.

O contexto atual fomenta, ainda mais, estes problemas e também desenvolve outros que estão relacionados com a saúde física e mental dos professores. Com a pandemia em 2020, a educação passou a adquirir novas perspectivas através do Ensino Remoto Emergencial e muitos dos professores não estavam preparados para esse novo modelo pedagógico. Consequentemente, esse novo modelo de ensinar reafirma sobre a constante mudança de se readaptar na prática, impactando na formação e na atuação do docente.

Na terceira pergunta questionamos os participantes se a leitura e a escrita dos alunos do ensino médio foram afetadas pelo uso das TDIC. Se houve alguma mudança, a partir, do uso de abreviações, jargões e demais aspectos da linguagem associados à popularização do meio digital e a forma com que lidam com isso.

Percebemos que um participante com a pontuação acima da média e três participantes com a pontuação abaixo da média afirmaram que existe uma certa interferência das TDIC

na leitura e escrita dos alunos do ensino médio. Entretanto, um participante com pontuação maior informou que não. Através das descrições, pudemos compreender melhor a posição dos participantes a esse respeito:

- “Sim, percebi. Faço trabalho que incluem atividades que auxiliam a melhora da escrita e da leitura como, leitura de livros, artigos, que podem tanto físicos quanto on-line”. (P05)
- “É válido lembrar que a língua é um organismo vivo, sendo assim é fato que as mudanças ocorreram devido às variantes relacionadas ao uso das tecnologias. Entendo como um fenômeno normal e enfatizo muito a questão do uso da língua em contextos diferentes”. (P02)
- “Sim, percebi. Lido explicando sobre os gêneros textuais, em como devemos manifestar nossa linguagem de maneira adequada aos mais variados usos”. (P06)
- “Sim. As abreviações são constantes na língua falada e em meios digitais. O que fazemos é mostrar que na linguagem escrita o uso de abreviações devem ser evitadas”. (P01)
- “Não me recordo de casos específicos ou notáveis. Contudo, sempre falo sobre o “internetês”, que hoje é ou já pode ser considerada um tipo de linguagem em uso corrente, e comparo com a norma padrão. Demonstro, frequentemente, as diversas esferas da atuação em nossa sociedade e os discursos que nelas circulam. Além disso, ao iniciar trabalho de produção textual, gosto que eles conheçam muito bem o gênero a ser produzido, bem como a linguagem a ser usada. Por essa razão, não creio que há maior cuidado por parte dos alunos em usar gírias, estrangeirismo e o próprio internetês”. (P10)

Os quatro participantes que afirmaram terem percebido uma interferência na leitura e na escrita dos alunos, explicam que trabalham com a língua portuguesa explicando as diferenças da língua em seus contextos. ROJO (2009) contribui que embora os textos e os gêneros sejam produções individuais, eles se apresentam em vários contextos de utilização real e concreta da língua, produzindo e construindo modelos relativamente estáveis e que são permeados por conteúdos com temas centrais, por seu estilo de produção e por sua composição.

O trabalho dos professores deve estar atrelado à perspectiva do ensino de língua, juntamente à uma concepção de linguagem enquanto instrumento de interação, que esteja pautado em um ambiente de discussão, ou seja, que possua muitas vozes diferentes (BAKHTIN, 2009).

Conforme Júnior *et al.* (2021), ao pensar em atividades no contexto da mídia digital, a tendência é trabalhá-los ainda mais com objetos de ensino do que como ferramenta de interação sócio-discursiva, o que acaba jogando ainda mais para a margem as tecnologias digitais, que tanto podem nos oferecer em sala de aula.

O autor ainda afirma que,

Diante deste contexto, as tecnologias digitais não podem ser concebidas apenas como mais um discurso didático-pedagógico na escola, mas como um dispositivo que permite inserir professores e alunos e toda a comunidade escolar na prática midiática, bem como numa arena de debates permanentes sobre o espaço em que nos situamos, opinando sobre os textos e os discursos que circulam na esfera da comunicação (JÚNIOR *et al.*, 2021, p. 190).

Na quarta questão, questionamos aos participantes se existe um certo desinteresse dos jovens em relação ao atual currículo do ensino médio e quais os fatores possíveis que causariam esse desinteresse.

De acordo com as respostas um dos professores (abaixo da média) não teve essa percepção com seus alunos, ao contrário dos outros professores. Na sequência descrevem alguns motivos prováveis que leva a essa percepção:

- “O jovem atual é muito dinâmico e não gosta de se adaptar, por isso há uma nova proposta de Ensino Médio em que ele poderá escolher uma parte das disciplinas”. (P01)
- “Percebi, acredito que seja pela forma como está sendo apresentado. Muito fragmentado, não alcançado o que realmente eles almejam”. (P05)
- “Percebo. O aluno do ensino médio deseja algo mais útil a curto prazo, muitos não têm o desejo ou possibilidades de cursar uma faculdade. Então eles veem o tempo de 3 anos perdido, muitos desistem para trabalhar. Eu acredito que um ensino direcionado à algumas profissões ajudaria a despertar o interesse. Mas... também sou a favor do fortalecimento do Ensino Médio como ele é, para dar chance aos alunos que visam a faculdade e não tem outro acesso senão pelo Enem”. (P06)
- “Eles ainda não compreendem bem. Frequentemente perguntam como irá funcionar. Ao serem esclarecidos, percebe, a necessidade de estudar todas as matérias do antigo currículo, porém em dado momento poderão focar em área escolhida. Geralmente ficam frustrados. Alguns alunos relatam que gostariam de optar por uma determinada área do conhecimento humano desde o início, isso a meu ver, demonstra apenas o despreparo desses jovens pois

não compreendem a importância do ensino interdisciplinar, plural que envolva diversos conhecimentos que contemplem não só áreas comuns, mas que possam expandir o conhecimento de mundo e assim instrumentalizar esses alunos para a vida profissional e pessoal”. (P10)

O fato que os jovens do ensino médio, manifestam algum tipo de desinteresse e desmotivação aos estudos, leva a muitos questionamentos e hipóteses e essa situação acaba afetando o professor. Vasconcellos (1997, p. 231-232) explica que esse fato pode ser conotado como uma “crise de sentidos”, e na escola esta crise se manifesta de várias formas, por exemplo, a falta de sentido para o estudo por parte dos alunos. A pergunta estudar “para quê”, nos parece que nunca esteve tão forte na cabeça dos alunos como agora.

De acordo com o participante P06 “o aluno do ensino médio não possui desejo ou possibilidades de cursar uma faculdade”, ou seja, a desmotivação pode estar relacionada a questão social, cultural, econômica do aluno. De acordo com Ribeiro da Silva Ramos (2020, p. 2) os jovens do ensino médio, que “apresentam um certo desinteresse pelos conteúdos ofertados, pois a escola tem encontrado dificuldades de operacionalizar o seu currículo de forma mais significativa para seus estudantes e de relacionar os saberes”.

A razão para isso é que boa parte das escolas e seus profissionais ainda não reconhecem que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto (DAYRELL, 2010, p. 8-9). Compreende-se que o ensino está voltado para desenvolver habilidades e competências, ao contrário do que o aluno espera, um ensino voltado a realidade, ao contexto atual do aluno.

A quinta pergunta questiona os participantes sobre “Quais as estratégias didáticas que o professor tem utilizado ou usa com mais frequência em sua disciplina, complementando a essa questão, o uso das TDIC promoveu mudanças em seu método de ensino?”.

Todos os participantes responderam que utilizam estratégias didáticas com frequência e também trouxeram alguns exemplos como: criação de jogos interativos (games), aplicativos, plataformas, vídeos e outros. Estes professores explicam como as TDIC promoveram mudanças no método de ensinar:

- “No ensino de língua uso músicas, filmes, ferramentas de tradução, entre outras. No começo elas ajudam, mas com o tempo os alunos acabam ficando acomodados”. (P01)

- “Games. Interações rápidas. E sim, provoca mudanças muito significativas no método de ensino”. (P02)
- “Gravação de vídeos, podcasts, jogos interativos como Kahoot. Promoveu sim”. (P05)
- “Eu utilizo muito todas as possibilidades que eu conheço, faço games, passo vídeos que complementem minhas explicações, mostro fotos, lugares, o que eu acho interessante, eu compartilho. Dou links e proponho pesquisas, os alunos respondem bem, geralmente. Promoveu mudança sim, creio que ampliou o espaço da sala de aula”. (P06)
- “Houve muitas mudanças. Por esse motivo, tive que utilizar inúmeras ferramentas TDICs para o desenvolvimento de aulas que usam tais mecanismos. O uso de plataformas diferenciadas tornou-se comum. O uso de aplicativo também tem sido frequentemente”. (P10)

Compreendemos que no atual cenário o professor torna-se ativo, ou seja, se antes ele ministrava as aulas e apenas ele transmitia o conhecimento, hoje, o professor se torna um mediador em processo de aprendizado constante, pois os recursos digitais possibilitam que o aluno busque conhecimento de forma autônoma, fora da sala de aula. Neste momento, o papel do professor é ressignificado e se torna um mediador dos conhecimentos, no qual orienta o aluno a compreender, analisar e refletir sobre determinados assuntos.

A sexta pergunta, buscamos entender se houve a substituição de materiais didáticos tradicionais pelos recursos tecnológicos, portanto, solicitamos aos participantes que relatassem essa experiência.

Quatro participantes (dois com pontuações maiores e dois com menores) relataram que houve uma substituição dos recursos didáticos tradicionais pelos recursos tecnológicos. Entretanto, um participante relatou que não houve a substituição de materiais. De acordo com os relatos, podemos perceber que alguns professores utilizam os materiais didáticos juntamente a outros recursos tecnológicos e outros utilizam mais os recursos tradicionais.

É importante compreender que o uso de qualquer material, seja ele tradicional ou não, depende do professor e a forma que se sente confortável e seguro para realizar suas atividades. Os professores que afirmaram a substituição dos materiais também compartilham da ideia de utilizar os materiais didáticos tradicionais aliados às TDIC. Abaixo seguem algumas descrições relacionadas a esse questionamento:

- “Hoje trabalha-se com mais sequencias didáticas e apresentações, mas os livros ainda são usados”. (P01)
- “Sim. Os materiais são mais atualizados e condizem com as mudanças que a sociedade vem sofrendo”. (P02)
- “Continuam os tradicionais aliados aos mais dinâmicos”. (P05)
- “Não, eu continuo usando também o material didático. Sempre é o que seguramente aluno tem em casa”. (P06)
- “No meu caso sim. Utilizo, majoritariamente, materiais confeccionados em Power Point e conteúdos disponibilizados na internet, em sites confiáveis”. (P10)

Sabe-se que a tecnologia está no ambiente escolar, na busca de incorporar a tecnologia na dimensão sociocultural, portanto, é necessário ensinar o aluno a trabalhar a informação, dando-lhes condições de incorporá-la a partir de um conjunto de ideias, valores, e objetivos da cultura, tornando conhecimento e utilizando para colaborar na solução de problemas de sua realidade (BACCEGA, 2005, p. 10).

Questionamos os participantes se darão continuidade no uso das TDIC como um complemento ao método de ensino tradicional quando retornarem as atividades à “normalidade”. Conforme a resposta dos participantes (um com pontuação maior e três com pontuação menor) afirmaram que pretendem utilizar os recursos digitais. Pode-se perceber que participantes relataram um certo “otimismo” em relação aos recursos.

- “Algumas ferramentas auxiliam como os formulários Google, outras nem tanto. As ferramentas de tradução vieram para ficar, mas acho que a própria evolução tecnológica vai fazer com que só o que realmente funcione e seja prático permaneça, o resto é só para vender programa e encher de dinheiro que já é rico”. (P01)
- “Com toda certeza. As TDIC’s não deixarão mais de fazer parte da nossa vida. Creio que nesse momento serviu de aprendizado e conseguimos perceber o quanto elas facilitam a nossa vida”. (P02)
- “Sim, darei continuidade”. (P05)
- “Sim, mas vai depender um pouco da estrutura da escola. Mas pretendo sempre utilizar as TDIC”. (P06)

O participante que respondeu que não, ou seja, não pretende dar continuidade no uso de TDIC, apresentou alguns motivos em sua fala:

- “Não. São duas frentes completamente diferentes. Ao professor é pago um valor específico por aula, são em média 45 e 5 min de duração. Caso o professor deseje utilizar as ferramentas online, não será pago pelas muitas horas nesse trabalho, ao menos essa é a realidade atual. Por isso, em meu caso, ou será presencial, ou no virtual, com uma única exceção: caso seja possível levar os alunos ao laboratório de informática de que dispõe algumas escolas, farei uso sim, porém em horário de aula pelos quais estou sendo paga. Mas não me entenda mal! Não é falta de altruísmo! Trata-se de não deixar o Estado explorar ainda mais a mão de obra dos professores que há tempos vem sofrendo desgaste, cortes e sem reajuste salarial. Faço o melhor que posso, sempre”. (P10).

De acordo como esta participante pontua, há problemas relacionados ao trabalho docente e as dificuldades em dar continuidade ao uso das TDIC em sua disciplina, pois o trabalho extra necessário não é adequadamente remunerado. Entretanto, estamos vivendo em um momento atípico devido a pandemia e todas as estratégias tomadas para o ensino. Muitas decisões foram tomadas repentinamente, sem tempo para discutir e refletir acerca das possibilidades e dificuldades da implementação de recursos tecnológicos. Implementar estes recursos, visou apenas dar continuidade as atividades de ensino em busca de “resolver” a situação. Entretanto, a pandemia apontou/refletiu para os problemas relacionados à formação dos professores, falta de estrutura das escolas, expondo ainda mais os problemas enfrentados na educação.

Conforme Goedert e Arndt (2020) precisamos usar da nossa sensibilidade e de nossa criticidade para analisarmos o momento atual, procurando ponderar sobre as distintas propostas pedagógicas que estão sendo implementadas em substituição às aulas presenciais. As tecnologias da informação e da comunicação estão “disponíveis” para professores, alunos e a comunidade. Para alguns é uma nova realidade, para outros nem tanto, portanto essa discussão possibilita vários desdobramentos referentes a formação, capacitação, infraestrutura, políticas públicas, novas linguagens, jovens e seu contexto e tantos outros. A busca pelo conhecimento e pela troca de saberes deve ser um processo constante, dentro e fora da sala de aula.

5 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Neste trabalho, através do levantamento bibliográfico foi possível perceber as diferenças entre os conceitos de literacia e de letramento, visto que ambos os conceitos são utilizados e geram discussões e reflexões no ambiente educacional e acadêmico. Portanto, nesse trabalho buscamos usar o termo literacia sob uma ótica referente à utilização de recursos digitais no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas e no cotidiano do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Compreendemos que a formação inicial e continuada faz parte do processo de aprimoramento e construção do conhecimento do Professor, porém, o trabalho e o papel do docente no ambiente escolar passa constantemente por algumas mudanças.

Estas mudanças estão relacionadas com os novos meios de comunicação, ou seja, com as TDIC. Esses novos recursos permitem ampliar a busca pelo conhecimento, a interação, a dinâmica escolar, e a comunicação além da sala de aula, dentre outras possibilidades. Mas, para utilizar estes recursos como uma prática pedagógica efetiva, ou seja, que no processo os alunos possam buscar esse conhecimento e utilizar de maneira crítica e reflexiva, o professor precisa desenvolver um conjunto de habilidades para reconhecer as informações e o conhecimento que são necessários para usar em sala, desenvolver a capacidade de localizar, reconhecer e avaliar as informações e conhecimentos disponibilizados por meio dos recursos digitais. Além destas habilidades, o professor precisa usar estes recursos, adequar em sua prática pedagógica e ensinar os alunos a utilizarem esses recursos, para que adquiram esse conjunto de habilidades e as incorporem em suas práticas de aquisição de conhecimento.

Esse conjunto de habilidades precisa estar inserido na formação docente inicial e continuada, portanto, neste trabalho buscamos medir a literacia através da Escala AliDip. Ao analisarmos os resultados obtidos, pudemos observar que os professores em sua maioria apresentam uma pontuação maior nas competências instrumentais do que na competência pedagógica, o que indica essa diferença é que os professores se adaptaram mais rapidamente a algumas tecnologias que passaram a usar em seu cotidiano, diferentemente de quando utilizado com finalidade educacional, ou seja, em suas práticas pedagógicas.

Ao analisarmos possíveis relações (estatísticas) entre a pontuação da escala AliDip e as características socioeconômicas não foi observada nenhuma relação direta, contudo, cabe ressaltar que o grupo de participantes do estudo é pequeníssimo. Neste mesmo contexto, não foi encontrada nenhuma pesquisa específica que apresente ou que indique alguma relação. Foi

observada uma diferença de pontuação entre os participantes, que possibilitou a separação dos professores em dois grupos distintos, na busca de compreender a pontuação distinta entre os grupos: um grupo com menor pontuação e outro grupo com maior pontuação na escala.

Comparando as repostas fornecidas pelos participantes dos dois grupos, se observou que não há diferença qualitativa justificável entre os professores com a utilização e o conhecimento sobre os recursos digitais para a prática pedagógica e para o uso instrumental em seu dia a dia. Portanto, com base nas respostas obtidas não foi possível perceber características específicas que justificassem a diferença de pontuação entre os grupos.

Os professores entrevistados se encontram em um contexto parecido, com certos problemas e dificuldades, angustiados devido à pandemia de COVID-19, pois todos os profissionais tiveram que se adaptar a novos modelos de ensino. Essa adaptação influenciou nesta pesquisa, pois os professores estavam em processo de aprendizado para ensinar através de um modelo “virtual”, utilizando recursos próprios e em seu ambiente de convivência com a família, ou seja, em sua própria casa. Ao mesmo tempo, as adaptações promovidas em função da pandemia trouxe muitas limitações mas também algumas novas possibilidades.

Com isso, percebemos a necessidade de formação continuada voltada para o contexto do professor, com planejamento para que possam participar, motivar e engajar em projetos. De acordo com os participantes, a formação continuada não estava organizada o suficiente para que os professores pudessem participar, por exemplo, o horário em que eram ministradas uma formação coincidissem com o horário de trabalho do professor. Por estes e outros motivos, ensinar é desafiador, pois não depende apenas do professor, depende de um todo.

Se percebeu também que há poucas pesquisas voltadas para o ensino médio e especificamente estudos de Língua Portuguesa, o que nos faz refletir sobre o contexto dos jovens e sua relação com o uso das TDIC. As formas de comunicação e linguagem e como isso reflete no ambiente escolar. Portanto, percebemos que a BNCC propõe desenvolver um ensino voltado para o aluno e seu contexto e que o ensino de Língua Portuguesa está centrado no conhecimento, na compreensão, análise de diferentes linguagens, visando entender sobre as práticas de linguagens e o desenvolvimento do senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais.

Além disso, se busca trabalhar um ponto de vista de práticas de linguagens contemporâneas, ou seja, a cultura digital, os novos letramentos e os multiletramentos. Devido à essa nova perspectiva, percebemos que o professor precisa de uma formação voltada para a prática aliada a uma sólida formação teórico-conceitual, buscando desenvolver a literacia digital. Também

é necessário que compreenda as possibilidades que as tecnologias proporcionam ao ensino-aprendizagem. Não é preciso “deixar de lado” os recursos tradicionais e analógicos, tais como os livros e os quadros de giz, mas é preciso incluir novos recursos e conteúdos que também estão relacionados a realidade dos alunos, para que haja discussões e reflexões, desenvolvendo a interação e ampliando possibilidades de diálogo e aprendizagem. Este trabalho, por fim, compreendeu os professores de Língua Portuguesa possuem literacia digital na qual precisam trabalhar os multiletramentos com os alunos do ensino médio, pois estão imersos em uma cultura digital. A formação do professor precisa vir ao encontro dessa perspectiva do uso das mídias e de suas linguagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eduardo de Moura; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2012.

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 747–768, 2008.

ALVES, E. J. **Formação de professores, Literacia Digital e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância da Universidade Federal do Tocantins**. 2017. Tese (Doutorado) — Universidade do Minho, Portugal, 2017.

AMORIM, Luciyelen Lu Costa; CARLOS, Mayara May Cazadini; THEBAS, Adriana Adri Medeiros Marcolano. A importância da formação continuada na prática docente. **Revista Univap**, v. 22, n. 40, p. 633, 2016.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação, educação e tecnologia: interação. **Comunicação & Educação**, v. 10, n. 1, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, SP: Hucitec, 2009.

BERGER FILHO, Ruy. **Currículo e Competências**. 1998. Disponível em: <http://www.adventista.edu.br/source/asped-gtc/curriculo-e-competencia.pdf>. Acesso em: 05/05/2021.

BIAZIOLI, A. **A importância do letramento na Educação Infantil**. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-salesiano-liceu-coracao-de-jesus/a-importancia-do-letramento-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 05/10/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05/10/2020.

BRASIL. **LEI Nº 14.040**. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14-040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 05/10/2020.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37–58, 2010.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

CERIGATTO, Mariana Pícaro. Educação, mídia e cultura digital na educação de jovens e adultos. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020046, 2020.

CESARINI, P. Computers, technology, and literacies. **The Journal of Literacy and Technology**, v. 4, n. 1, p. 1–16, 2004.

COLÉGIO ESTADUAL CARLOS GOMES. **Projeto Político Pedagógico**. 2011. Disponível em: https://38509a41-b93f-46e9-a82a-88726065c8fc.filesusr.com/ugd/626625_e968d10981a444a5aa6c9bd5cf59889f.pdf. Acesso em: 05/05/2021.

COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES. **Projeto Político Pedagógico**. 2015. Disponível em: <http://www.pbccastroalves.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/1870/76/arquivos/File/PPP2016.pdf>. Acesso em: 05/05/2021.

COLÉGIO ESTADUAL CRISTO REI. **Projeto Político Pedagógico**. 2021. Disponível em: <http://www.pbccristorei.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=13>. Acesso em: 05/05/2021.

COLÉGIO ESTADUAL DE PATO BRANCO. **Projeto Político Pedagógico**. 2018. Disponível em: <http://www.pbpatobranco.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/1870/33/arquivos/File/PPP2018.pdf>. Acesso em: 05/05/2021.

COLÉGIO ESTADUAL DO SÃO ROQUE. **Projeto Político Pedagógico**. 2021. Disponível em: <http://www.pbcsaoroque.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=13>. Acesso em: 05/05/2021.

COLÉGIO ESTADUAL LA SALLE. **Projeto Político Pedagógico**. 2018. Disponível em: <http://www.pbclasalle.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/1870/50/arquivos/File/PPPLaSalle2018.pdf>. Acesso em: 05/05/2021.

COLÉGIO ESTADUAL RUI BARBOSA. **Projeto Político Pedagógico**. 2021. Disponível em: <http://www.pbcrui Barbosa.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/1870/92/arquivos/File/PPP.pdf>. Acesso em: 05/05/2021.

COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO. **Projeto Político Pedagógico**. 2009. Disponível em: <http://www.pbcsaojoao.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/1870/1390/arquivos/File/PPP.pdf>. Acesso em: 05/05/2021.

COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOÃO BOSCO. **Projeto Político Pedagógico**. 2021. Disponível em: <http://www.pbcsaojoaobosco.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>. Acesso em: 05/05/2021.

COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULO. **Projeto Político Pedagógico**. 2014. Disponível em: <http://www.pbcsaovicente.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/1870/700/arquivos/File/ppp2014.pdf>. Acesso em: 05/05/2021.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias no cotidiano da escola. **ANPED 23a. reunião anual**, 2000.

DA SILVA, Daiane Mari; CASTELA, Greice Da Silva. Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos na produção textual do ensino médio. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, 2020.

DAYRELL, J. O. As múltiplas dimensões da juventude. **Pátio Ensino Médio**, v. 5, p. 6–9, 2010.

DORIGONI, Gilza Maria Leite; SILVA, João Carlos da. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. [S.l.], 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso em: 29/09/2020.

EDUCA MAIS BRASIL. **Linguagens e Códigos**. 2021. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-e-faculdades/linguagens-e-codigos>. Acesso em: 05/10/2020.

ESTEVE MON, Francesc Marc. La competencia digital docente: análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3D. **Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació**, v. 1, n. 1, 2015.

FACULDADE UNINA. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação**. 2021. Disponível em: <https://unina.edu.br/curso/tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-na-educacao-2/>. Acesso em: 05/10/2020.

FARIA, Paulo M.; FARIA, Altina Ramos Ádila. De que falamos quando falamos em literacia digital? um estudo exploratório baseado em revisão sistemática de literatura. *In: II Congresso Internacional TIC e Educação*. Lisboa, PT: [s.n.], 2012. p. 419–436.

FERRARI, Anuska. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. **Joint Research Centre of the European Commission.**, 2013.

FLORIAN, D. P. Educação, tecnologia e sociedade: Um debate sobre as possibilidades das novas mídias no âmbito escolar. *In: Anais IV Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia*. Londrina, PR: [s.n.], 2013. p. 1–18.

FRANCO, E. C. Reflexão docente: Perspectivas e desafios aos novos tempos. **Revista Eletrônica Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, p. 153–158, 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P.; FREIRE, A.M.A. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo, SP: Editora UNESP, 2011.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Conceito de letramento e a formação de professores de línguas. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 49, p. 12–25, 2019.

GARCIA, Clarisse de Paiva; SILVA, Marli Regina da; CASTRO, Silvana de Paula. Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6, 2016.

GARRIDO, Pimenta Selma. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

GATTI, A. Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOEDERT, Lidiane. **Práticas de mediação pedagógica online em interlocução com o modelo de Comunidade de Inquirição.** 2019. Tese (Doutorado) — Universidade do Minho, Porto, PT, 2019.

GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, v. 9, n. 2, 2020.

GOUVEIA, L.; GAIO, S. **Sociedade da informação: balanço e implicações.** Porto, PT: Universidade Fernando Pessoa, 2004.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GONÇALVES, Carla Fernanda; TUFY, Sandra Pedrosa. Um panorama das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação: desafios, habilidades e incentivos estatais. **Perspectiva**, v. 32, n. 2, p. 645–665, 2014.

GUAZINA, L. O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: desafios interdisciplinares. **Debates**, v. 1, n. 1, p. 49–64, 2007.

GUILLÉN-GÁMEZ, Francisco D.; ÁLVAREZ-GARCÍA, Francisco J.; RODRÍGUEZ, Irene Maldonado. Digital tablets in the music classroom: A study about the academic performance of students in the BYOD context. **Journal of Music, Technology and Education**, v. 11, n. 2, 2018.

HERNÁNDEZ, David Jiménez; SÁNCHEZ, Práxedes Muñoz; GIMÉNEZ, Fulgencio S. Sánchez. La competencia digital docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. **Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa**, n. 10, p. 105–120, 2021.

IBGE. **Panorama de Pato Branco**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pato-branco/panorama>. Acesso em: 05/10/2020.

IDEB. **Resultados e Metas**. 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1093427>. Acesso em: 05/10/2020.

JOLY, M. C.; MARTINS, R.; ALMEIA, L.; SILVA, B.; ARAÚJO, A.; VENDRAMINI, C. **Avaliação da literacia digital para professores**. Brasília, DF, 2014.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SILVA, Bento Duarte da; ALMEIDA, Leandro da Silva. Avaliação das competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 83–96, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/joly-silva-almeida.pdf>.

JÚNIOR, José Ribamar Lopes Batista; PEIXOTO, Gercivaldo Vale; LIMA-NETO, Vicente. Práticas de letramento, tecnologias digitais e gêneros discursivos no ensino médio técnico. **Revista do GELNE**, v. 23, n. 1, p. 185–200, 2021.

KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, v. 0, n. 14, p. 68–75, 1999.

KENSKI, V. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 1–10, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf.

KERSCH, Dorotea F.; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, J. B. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: COSCARELLI, Carla Viana; CANI, J. B. (Ed.). **Multiletramentos e Multi-modalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. [S.l.]: Pontes Editores, 2016. p. 15–48.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEMOS, A. Cibercultura. alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Ed.). **Olhares Sobre a Cibercultura**. [S.l.]: Sulina, 2003. p. 11–23.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

MASSRUHÁ, S. M. F. S.; LEITE, M. A. de A.; MOURA, M. F. Os novos desafios e oportunidades das tecnologias da informação e da comunicação na agricultura (agrotic). *In*: MASSRUHÁ, S. M. F. S.; LEITE, M. A. de A.; Luchiari Junior, A.; ROMANI, L. A. S. (Ed.). **Tecnologias da informação e comunicação e suas relações com a agricultura**. [S.l.]: Embrapa, 2014. p. 23–38.

MATO GROSSO DO SUL. **Inovação na educação: conhecimentos avançados**. 2021. Disponível em: <https://www.protagonismodigital.sed.ms.gov.br/cursos/inovacao-na-educacao-conhecimentos-avancados-57188>. Acesso em: 05/10/2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In*: BÁSICA, Secretaria de Educação (Ed.). **ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**. [S.l.]: Ministério da Educação, 2006. p. 23–38.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#!/instituicao/seb/curso/2819/informacoes>. Acesso em: 05/10/2020.

MORAIS, J. Criar leitores - para professores e educadores. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 36, n. 90, p. 214–217, 2016.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

PAES, Carla Regina Santos. Educação e comunicação: objetos distintos que se complementam para formação integral do cidadão sob uma perspectiva freiriana. *In*: PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaina (Ed.). **Paulo Freire em tempos de fake news**. [S.l.]: Universidade Paulo Freire, 2019. p. 31–36.

PARANÁ. **Formação Continuada - EAD**. 2021. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73>. Acesso em: 05/10/2020.

PARANÁ. **Grupo Estudo Formadores em Ação**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Atencao-professores-inscricoes-no-Grupo-de-Estudo-Formadores-em-Acao-ja-estao-abertas>. Acesso em: 05/10/2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

Ribeiro da Silva Ramos, Fabiana. Os jovens do ensino médio e o currículo ofertado nas escolas públicas. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 5, n. 1, 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens, com Roxane Rojo**. 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?view=article&catid=8\%3Apublicacoes&id=80\%3Aentrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&format=pdf&option=com_content&Itemid=19. Acesso em: 05/05/2021.

SÁ, Ricardo Antunes de; ENGLISH, Estela. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 63–71, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e Pesquisa: Projetos para Mestrado e Doutorado**. São Paulo, SP: Hacker Editora, 2001.

SANTANA, Camila Lima Santana; BORGES SALES, Kathia Marise. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 75–92, 2020.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; ARAÚJO, Angélica Lyra de; ARAÚJO, João Fernando de. POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise crítica da BNC das Licenciaturas. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 4, 2021.

SANTOS, Jonathas Fontes. Educomunicação: uma inter-relação entre educação e comunicação. **Revista Letrando**, v. 2, p. 89–96, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Scielo, v. 14, n. 40, p. 143–155, abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SCHLOBINSKI, P. Linguagem e comunicação na era digital. **Pandaemonium Germanicum**, v. 15, n. 19, p. 137–153, 2012.

SILVA, Bento. Desafios à docência online na cibercultura. *In*: LEITE, José A. ; PACHECO, António; MOREIRA, Flávio; MOURAZ, Ana (Ed.). **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo**. [S.l.]: Editora Porto, 2011. p. 208–220.

SILVA, Ketia Kellen Araújo; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências digitais na educação: Uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de; BIELLA, Jaime. **Currículo Baseado em Competências**. 2010. Projeto SESI -Curso Currículo Contextualizado. Disponível em: <http://www.sesi.br>. Acesso em: 05/06/2021.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a Modernidade: Uma teoria social de mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 2, 2002.

TRILHAS. **Leitura em voz alta pelo professor**. 2021. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/leitura-em-voz-alta-pelo-professor/>. Acesso em: 05/10/2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola. **Série Idéias**, v. 28, p. 227–252, 1997.

VICTORINO DA SILVA, Leo. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários**, v. 46, n. 1, p. 143–159, 2020.

XAVIER, A. C. S. **Hipertexto na Sociedade da Informação: A Constituição do Modo de Enunciação Digital**. 2002. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Este é um CONVITE para sua participação voluntária fornecendo informações a uma pesquisa científica.

Título da pesquisa: A literacia digital dos professores de português do ensino médio

Pesquisadora: Caroline Vieira Neves - e-mail: carolinevieiraneves1994@gmail.com
Endereço: Rua Caetano Munhoz Da Rocha, 751, Jardim Primavera, Pato Branco, PR, CEP: 85502-190. Telefone: (46) 98412-9543

Orientador responsável: Prof. Dr. Edilson Pontarolo – e-mail: epontarolo@utfpr.edu.br
Endereço: Via do Conhecimento, Km 1, Fraron, Pato Branco, PR, CEP 85503-390.
Telefone: (46) 3220-2608

Ao clicar no botão <ENVIAR> na página final deste formulário, suas respostas e as opções que você tiver selecionado serão armazenadas em uma planilha on-line, de acesso exclusivo aos pesquisadores, bem como uma cópia do documento preenchido lhe será encaminhada automaticamente para o endereço de e-mail que você fornecer logo abaixo.

Caso você assinale mais adiante neste formulário a opção "SIM, recebi esclarecimentos suficientes, estou ciente e concordo com os termos de minha participação nesta pesquisa", o envio desta informação será considerado equivalente ao registro (assinatura) de sua concordância com as condições constantes neste documento. Neste caso, uma cópia do documento incluindo as respostas e opções que você tiver enviado, será impressa e, após ser assinada pela pesquisadora, será encaminhada na forma digitalizada ("escaneada") para o endereço de e-mail que você fornecer logo abaixo, bem como lhe será entregue uma cópia impressa caso você concorde e participe da etapa de entrevistas presenciais prevista nesta pesquisa.

*Obrigatório

Endereço de e-mail*

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa:

Prezada professora, Prezado professor, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada "A literacia digital dos professores de língua portuguesa do ensino médio", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR - Câmpus Pato Branco, que tem por objetivo contribuir com o estudo das relações entre capacitação docente, metodologias de ensino e uso de tecnologias digitais.

2. Objetivos da pesquisa:

Este trabalho tem como objetivo analisar relações entre a apropriação do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e as metodologias de ensino

aprendizagem de professores de língua portuguesa do ensino médio na rede pública de Pato Branco (PR).

3. Participação na pesquisa:

A sua participação na pesquisa implica em duas etapas. Na primeira etapa, você responderá às questões propostas em um questionário disponibilizado em plataforma on-line. O tempo previsto para você responder ao questionário é de aproximadamente 20 minutos. Caso seja selecionado para a segunda etapa, você poderá ser convidado para conceder à pesquisadora uma entrevista "remota" por meio de um ambiente de webconferência na qual será tratado de assuntos sobre formação, capacitação, metodologias de ensino aprendizagem, tecnologias digitais de informação e comunicação. O ambiente físico a partir de onde você concederia a entrevista poderá variar de acordo com a sua necessidade e disponibilidade de tempo e horário a ser previamente acordado. O tempo estimado para você conceder a entrevista é de aproximadamente 30 minutos. A entrevista será gravada em vídeo e áudio, ou somente em áudio caso você assim prefira (isso lhe será perguntado no momento da entrevista), utilizando-se o recurso de gravação do ambiente de webconferência, e posteriormente seu conteúdo será transcrito. As gravações e respectivas transcrições serão registradas on-line (mídia digital) de acesso exclusivo aos pesquisadores.

4. Confidencialidade:

Com base no inciso IV da Resolução 466/2012, todas as informações que fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa e tendo a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade. A entrevista que conceder será gravada e transcrita, e ficará resguardado o seu anonimato e privacidade durante e após a pesquisa, sendo utilizada apenas sua narrativa e um nome fictício. Caso tenha algo que não seja de seu interesse que se torne público, será possível informar à pesquisadora durante as entrevistas.

5. Desconfortos, Riscos e Benefícios:

Os riscos para o participante da pesquisa poderiam ser a sua identificação caso não queira ser identificado e o possível surgimento de alguns sentimentos negativos no momento da resposta ao questionário ou durante a entrevista, é possível que o participante possa se sentir desconfortável e/ou constrangido, é possível que sinta aborrecimento em responder ao questionário ou à entrevista. Caso se sinta desconfortável para responder a alguma das questões, o participante poderá interromper o preenchimento do questionário ou simplesmente não responder às questões da entrevista.

Para minimizar os efeitos de possíveis sentimentos negativos, que possam surgir no decorrer de sua participação na pesquisa, colocamo-nos à disposição dos participantes para dialogar e para maiores esclarecimentos e encaminhamentos pelo e-mail carolinevieiraneves1994@gmail.com.

Quanto aos benefícios, não há benefícios diretos para o participante decorrentes da pesquisa realizada, entretanto, espera-se que os resultados deste estudo possam favorecer o estabelecimento de práticas pedagógicas e políticas de capacitação mais adequadas para o uso de tecnologias digitais no ensino.

6. Critérios de inclusão e exclusão de participantes

6a) Critérios de Inclusão: Professores atuantes no ensino de língua portuguesa em turmas do ensino médio nos colégios pertencentes à rede pública estadual localizados em Pato

Branco (PR).

6b) Critérios de Exclusão: Não se aplicam.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos:

Você tem liberdade de responder somente às questões que considerar necessárias e importantes para informar durante a entrevista. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado as entrevistas, sem nenhum prejuízo para você. Caso tenha o interesse de mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá ser realizado contato em qualquer etapa do processo.

Caso deseje receber os resultados desta pesquisa, caso seja de seu interesse, após você concordar em participar e manifestar o seu consentimento em relação aos termos desta pesquisa, você poderá assinalar o respectivo campo no questionário disponibilizado em plataforma on-line, que conterà a seguinte pergunta e respectivas opções:

Indique se você deseja ou não deseja receber posteriormente no seu e-mail os resultados que forem obtidos ao final desta pesquisa.

Quero receber os resultados da pesquisa.

Não quero receber os resultados da pesquisa.

8. Ressarcimento ou indenização:

Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. Esta pesquisa não terá nenhum custo financeiro ou material para a participante. Contudo, a participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização nos termos da Lei; conforme os artigos 10, 15 e 17 da Resolução 510/2016 – CNS.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que estão trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **telefone:** (41) 3310-4494, **e mail:** coep@utfpr.edu.br

B) CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora relacionada faça gravação de imagem e som de voz

de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional, ou somente do som de voz caso assim eu decida no momento da entrevista.

Eu declaro estar ciente que a entrevista será gravada em vídeo e áudio, ou somente em áudio conforme for minha decisão, utilizando-se o recurso de gravação do ambiente de webconferência, e posteriormente terá seu conteúdo transcrito, o qual será de acesso exclusivo aos pesquisadores.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado(a) por nome ou qualquer outra forma, caso não deseje expressamente ser essa minha vontade.

Estou consciente que posso deixar esse estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Dados do(a) participante:

Nome completo: _____

Idade: _____ Telefone: _____

Endereço: _____ bairro: _____

cep: _____ cidade: _____ estado: _____

Data: (dia/mês/ano): _____ / _____ / _____

Se tiver dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados, você deve contatar a pesquisadora, Caroline Vieira Neves, pelo e-mail carolinevieiraneves1994@gmail.com ou Edilson Pontarolo (epontarolo@utfpr.edu.br). Se tiver reclamações sobre seus direitos em relação à pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Endereço: UTFPR Reitoria - Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR; telefone: (41)3310-4494; e-mail: coep@utfpr.edu.br.

INDICAÇÃO DO CONSENTIMENTO *

O envio desta informação será considerado equivalente ao registro (assinatura) de sua concordância com as condições constantes neste documento.

() SIM, recebi esclarecimentos suficientes, estou ciente e concordo com os termos de minha participação nesta pesquisa.

() NÃO, não irei participar da pesquisa.

Eu, Caroline Vieira Neves, declaro ter apresentado o estudo e ter explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Data: ___/___/_____

Assinatura:

APÊNDICE B – ESCALA DE AVALIAÇÃO DA LITERACIA DIGITAL PARA PROFESSORES

Fator 1 - Competência em Gestão Pedagógica

Descrição do Item	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Planejo atividades nas quais os alunos utilizem o computador nas aulas que leciono.	0	1	2	3
Uso o computador para acompanhar o processo de aprendizagem dos meus alunos.	0	1	2	3
Planejo atividades que possibilitem ao aluno adquirir competências para usar o computador.	0	1	2	3
Opino sobre as diretrizes para a utilização do computador na minha instituição.	0	1	2	3
Oriento atividades curriculares voltadas para a solução de problemas usando o computador.	0	1	2	3
Implemento estratégias didáticas que usem o computador nas aulas que leciono.	0	1	2	3
Uso o computador nas aulas, garantindo igualdade de acesso aos alunos pelas estratégias de trabalho utilizadas.	0	1	2	3
Avalio os efeitos do uso do computador pelos alunos na sua aprendizagem.	0	1	2	3
Avalio a eficiência das práticas de ensino que usam o computador.	0	1	2	3
Instalo programas no meu computador para usar nas aulas que leciono.	0	1	2	3
Desenvolvo conteúdos curriculares que possam incluir o uso do computador pelo aluno.	0	1	2	3
Oriento ou supervisiono as atividades dos alunos por meio de ambiente virtual de aprendizagem.	0	1	2	3
Elaboro as atividades que incluem o uso do computador pelo aluno considerando as suas necessidades individuais.	0	1	2	3
Edito áudio com o computador para usar nas disciplinas que leciono. *	0	1	2	3
Uso programas que protegem os meus equipamentos contra invasões ou divulgação de minhas informações sigilosas. *	0	1	2	3
Sou capaz de identificar situações de cyberbullying nas redes sociais. *	0	1	2	3

* Itens em comum com o Fator 2 - Competência Instrumental.

Fator 2 - Competência Instrumental

Descrição do Item	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Edito áudio com o computador para usar nas disciplinas que leciono. *	0	1	2	3
Uso programas que protegem os meus equipamentos contra invasões ou divulgação de minhas informações sigilosas. *	0	1	2	3
Sou capaz de identificar situações de cyberbullying nas redes sociais. *	0	1	2	3
Procuro manter-me informado sobre as tecnologias digitais disponíveis para usar no meu dia-a-dia.	0	1	2	3
Penso em soluções, diferentes das que estava a desenvolver anteriormente, quando uso recursos tecnológicos na resolução de problemas.	0	1	2	3
Avalio a usabilidade e acessibilidade de um site.	0	1	2	3
Utilizo vídeos ligados ao assunto que estudo ou trabalho.	0	1	2	3
Avalio a utilidade dos recursos tecnológicos disponíveis no meu ambiente de estudo ou trabalho.	0	1	2	3
Uso as tecnologias digitais de que disponho como apoio na tomada de decisões.	0	1	2	3
Utilizo ferramentas de tecnologias digitais que promovem o trabalho colaborativo.	0	1	2	3
Procuro atualizar os meus conhecimentos usando a Internet.	0	1	2	3
Elaboro apresentações com imagens, sons e animações.	0	1	2	3
Uso a Internet para fazer as minhas transações bancárias.	0	1	2	3
Utilizo mecanismos de busca para filtrar somente as informações que desejo.	0	1	2	3
Entendo o que o pessoal especializado em tecnologia diz.	0	1	2	3
Faço upload de documentos com diferentes suportes midiáticos.	0	1	2	3
Participo de discussões pela Internet, como chats.	0	1	2	3

* Itens em comum com o Fator 1 - Competência em Gestão Pedagógica.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA OS PROFESSORES

Instrumento para coleta de dados on-line¹¹

Projeto: Literacia digital dos professores de português do ensino médio

Prezada Professora, Prezado Professor

Este questionário está dividido em duas partes, envolvendo dados pessoais sobre o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na vida cotidiana e no processo de ensino aprendizagem.

A sua participação é de extrema importância, nesse sentido solicitamos que responda ao questionário que segue. Considerando que se trata de uma pesquisa acadêmica, os resultados obtidos não serão analisados individualmente, mas sim de forma global. Os seus dados serão tratados de forma confidencial, protegendo assim o seu anonimato.

Caso você selecione na parte final a opção "Envie-me uma cópia das minhas respostas", esta lhe será encaminhada automaticamente para o e-mail indicado logo abaixo.

Os dados enviados serão armazenados em uma planilha on-line de acesso exclusivo aos pesquisadores e serão utilizados de forma anônima para fins de pesquisa acadêmica segundo as condições descritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, portanto, somente responda a este questionário caso tenha registrado sua concordância anteriormente.

Se tiver dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados, você deve contatar a pesquisadora, Caroline Vieira Neves pelo e-mail: carolinevieiraneves1994@gmail.com ou seu orientador Prof. Edilson Pontarolo (epontarolo@utfpr.edu.br). Se tiver reclamações sobre seus direitos em relação à pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Endereço: UTFPR Reitoria - Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR; telefone: (41)3310-4494; e-mail: coep@utfpr.edu.br.

Obrigada pela participação!

Endereço de e-mail*

Indique se você deseja ou não deseja receber posteriormente no seu e-mail os resultados que forem obtidos ao final desta pesquisa.

() Quero receber os resultados da pesquisa.

() Não quero receber os resultados da pesquisa.

Nome completo: _____

11 Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeoh9tIA-GqiNQVJ2NS0aG6l6X96VzLISgcxz7BVBPmGAKR6g/viewform>

Idade

- Até 24 anos
- De 25 a 34 anos
- De 35 a 44 anos
- De 45 a 54 anos
- Mais de 55 anos
- Prefiro não responder.

Sexo

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não responder.

Cidade e estado de residência atual:

- Pato Branco (PR)
- Outra: _____

Você mora atualmente em uma localidade

- Urbana
- Rural

Renda bruta familiar

- Até 2 salários mínimos (SM)
- De 2 a 4 SM
- De 4 a 10 SM
- De 10 a 20 SM
- Acima de 20 SM

Qual a sua escolaridade?

- Ensino Médio/ Normal Superior
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)
- Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado/Doutorado)

Caso possua graduação, indique em qual curso (ou em quais cursos)?

Caso possua pós-graduação, indique em qual curso (ou em quais cursos)?

Caso tenha participado de algum curso de capacitação ou formação continuada relacionada à docência nos últimos cinco anos, indique qual ou quais.

Leciona atualmente em quais destes estabelecimentos de ensino?

- Colégio Estadual Agostinho Pereira
- Colégio Estadual Carlos Gomes
- Colégio Estadual Castro Alvos
- Colégio Estadual Cristo Rei
- Colégio Estadual La Salle
- Colégio Estadual de Pato Branco
- Colégio Estadual Rui Barbosa

- Colégio Estadual São João Bosco
- Colégio Estadual São João
- Colégio Estadual São Roque
- Colégio Estadual São Vicente de Paulo

Há quanto tempo você atua na docência?

- há menos de 1 ano
- de 1 até 5 anos
- de 5 até 10 anos
- de 10 até 20 anos
- há mais de 20 anos

Indique o(s) equipamento(s) que possui em sua casa. Você pode assinalar mais de uma opção.

- Computador de mesa (desktop)
- Notebook (laptop)
- Impressora
- Scanner
- Projetor Multimídia
- Tablet
- Smartphone
- Mesa Digitalizadora
- Lousa Digital
- Outro(s) _____

O acesso à Internet em sua casa é de que tipo?

- Não tenho acesso em minha casa.
- Banda larga fixa via linha telefônica (DSL)
- Banda larga fixa via fibra óptica
- Banda larga fixa via rádio
- Banda larga fixa via satélite
- Banda larga móvel (3G ou 4G)
- Outro

Qual a velocidade da conexão à Internet em sua casa?

- Não tenho acesso em minha casa.
- Até 1 Mbps (1 megabit por segundo)
- De 1 até 2 Mbps
- De 2 até 10 Mbps
- De 10 até 30 Mbps
- Acima de 30 Mbps

Se você não possui computador com internet em casa, responda o motivo:

- Custo elevado que não posso arcar no momento.
- Falta de necessidade ou interesse.
- A relação entre custo e benefício não vale a pena.
- Tenho acesso à Internet em outro lugar.
- Outro. Qual? _____

Há quanto tempo você utiliza computador para acessar a Internet?

- há menos de 1 ano
- de 1 até 5 anos
- de 5 até 10 anos
- há mais de 10 anos

Como aprendeu a usar o computador e acessar a Internet?

- Aprendi sozinho em casa.
- Aprendi com familiares.
- Aprendi com um amigo ou colega de escola.
- Aprendi no meu trabalho.
- Aprendi em cursos de informática.
- Outro. Qual? _____

Caso possua aparelho celular com acesso à Internet, que tipo de conexão utiliza?

- Não possuo aparelho celular com acesso à Internet, ou não o utilizo para este fim.
- Acesso pela rede de telefonia 3G
- Acesso pela rede de telefonia 4G
- Acesso pelo wi-fi (rede sem fio)
- Outra. Qual? _____

Com que frequência você acessa a Internet pelo celular? Escolha a opção mais próxima de sua realidade.

- Diariamente
- No máximo 5 dias por semana
- Raramente (não mais de 3 ou 4 vezes por mês)
- Nunca

Quais tipos de atividades realiza com o celular? Você pode assinalar mais de uma opção.

- Efetuar e receber chamadas telefônicas.
- Enviar e receber SMS (mensagens).
- Tirar fotos.
- Ouvir música.
- Jogar "games".
- Assistir vídeos.
- Acessar redes sociais e aplicativos de comunicação (facebook, whatsapp, outras).
- Compartilhar vídeos, fotos, textos.
- Acessar e-mail.
- Baixar aplicativos.
- Buscar informações em sites da Internet.
- GPS (mapas e serviços de localização)
- Outros: _____

Quanto tempo diariamente em média você passa "conectado" à Internet?

- até 30 minutos
- de 30 minutos até 1 hora
- de 1 até 2 horas
- mais de 2 horas

O colégio estadual em que você leciona possui acesso à Internet?

- Sim
- Não
- Não sei informar.

O colégio estadual em que você leciona disponibiliza rede sem fio (wi-fi)?

- Sim
- Não
- Não sei informar.

Como você classifica a qualidade do sinal de acesso à Internet no colégio estadual em que você leciona?

- Muito bom
- Bom
- Razoável
- Ruim
- Péssimo
- Não sei informar.

Você avalia que a localização geográfica do colégio interfere no sinal de rede?

- Sim
- Não

Com que frequência você costuma usar o acesso à Internet disponibilizado pelo(s) colégio(s) estadual(is) em que leciona?

- Diariamente
- Até duas vezes por semana
- Raramente
- Nunca uso o acesso à Internet disponibilizado pelo(s) colégio(s).

Independentemente de você usar seu próprio plano particular de acesso à Internet, ou de você usar o acesso disponibilizado pelo(s) colégio(s) estadual(is) em que leciona, com que frequência você costuma acessar a Internet quando se encontra no ambiente escolar?

- Diariamente
- Até duas vezes por semana
- Raramente
- Nunca acesso a Internet no ambiente escolar.

O(s) colégio(s) estadual(is) em que você leciona disponibiliza recursos digitais para uso nas aulas? Você pode selecionar mais de uma opção.

- Nenhum recurso digital
- Projetor Multimídia
- Tv Pen Drive
- Laboratório de informática
- Computador ou notebook
- Lousa Digital
- Tablet
- Smartphone
- Outro. Qual? _____

Quais recursos digitais você costuma usar em suas aulas? Você pode assinalar mais de uma opção.

- Nenhum recurso digital
- Projetor Multimídia
- Tv Pen Drive
- Laboratório de informática
- Computador ou notebook
- Lousa Digital
- Tablet
- Smartphone
- Outro. Qual? _____

Você avalia que o uso dos recursos digitais desperta o interesse e a participação dos alunos?

Você entende que a utilização dos recursos digitais auxilia no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita pelos alunos?

Você já participou de alguma capacitação específica para o uso de recursos digitais para o ensino? Alguma especificamente aplicável ao ensino de Língua Portuguesa? Como foi a experiência?

Como você avalia sua capacidade em utilizar esses recursos digitais em sala de aula?

Você percebe a necessidade de capacitação sobre instrumentos e recursos digitais e formas de utilizá-los no processo pedagógico?

Analise com que frequência você executa as seguintes atividades e marque dentre as opções disponíveis a que mais se aproxima de sua realidade:

Planejo atividades nas quais os alunos utilizem o computador nas aulas que leciono.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Uso o computador para acompanhar o processo de aprendizagem dos meus alunos.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Planejo atividades que possibilitem ao aluno adquirir competências para usar o computador.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Opino sobre as diretrizes para a utilização do computador na minha instituição.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Oriento atividades curriculares voltadas para a solução de problemas usando o computador.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Implemento estratégias didáticas que usem o computador nas aulas que leciono.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

Uso o computador nas aulas, garantindo igualdade de acesso aos alunos pelas estratégias de trabalho utilizadas.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Avalio os efeitos do uso do computador pelos alunos na sua aprendizagem.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Avalio a eficiência das práticas de ensino que usam o computador.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Instalo programas no meu computador para usar nas aulas que leciono.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Desenvolvo conteúdos curriculares que possam incluir o uso do computador pelo aluno.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Oriento ou supervisiono as atividades dos alunos por meio de ambiente virtual de aprendizagem.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Elaboro as atividades que incluem o uso do computador pelo aluno considerando as suas necessidades individuais.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Edito áudio com o computador para usar nas disciplinas que leciono.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Uso programas que protegem os meus equipamentos contra invasões ou divulgação de minhas informações sigilosas.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Sou capaz de identificar situações de cyberbullying nas redes sociais.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Procuo manter-me informado sobre as tecnologias digitais disponíveis para usar no meu dia-a-dia.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Penso em soluções, diferentes das que estava a desenvolver anteriormente, quando uso recursos tecnológicos na resolução de problemas.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Avalio a usabilidade e acessibilidade de um site.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

Utilizo vídeos ligados ao assunto que estudo ou trabalho.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Avalio a utilidade dos recursos tecnológicos disponíveis no meu ambiente de estudo ou trabalho.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Uso as tecnologias digitais de que disponho como apoio na tomada de decisões.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Utilizo ferramentas de tecnologias digitais que promovem o trabalho colaborativo.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Procuro atualizar os meus conhecimentos usando a Internet.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Elaboro apresentações com imagens, sons e animações.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Uso a Internet para fazer as minhas transações bancárias.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Utilizo mecanismos de busca para filtrar somente as informações que desejo.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Entendo o que o pessoal especializado em tecnologia diz.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Faço upload de documentos com diferentes suportes midiáticos.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Participo de discussões pela Internet, como chats.	Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

Este roteiro está organizado em torno de quatro eixos: formação inicial, formação continuada (capacitação), TDIC no cotidiano e na prática pedagógica.

1. Em algum momento da sua formação inicial você teve atividades práticas com computador, softwares específicos ou Internet?
2. A matriz curricular de sua formação inicial tinha alguma disciplina que contemplava estudo teórico e/ou prático do uso de instrumentos e recursos tecnológicos para o ensino aprendizagem?
3. Já participou de algum dos programas de formação continuada (da SEED-PR ou não) que trouxe aproximação com tecnologias digitais?
4. Conhece ou gostaria de conhecer recursos digitais voltados para o ensino?
5. A utilização destes instrumentos tornou-se imprescindível para o ensino atualmente?
6. Enfrenta dificuldades de utilizar TDIC em sua vida cotidiana?
7. Como você avalia o planejamento e a política pública voltados para inserção de TDIC na educação (estrutura das escolas, capacitação docente)?
8. Acredita que há uma mudança na forma de ensinar e aprender a partir da inserção dos instrumentos digitais? Isso altera de alguma forma o protagonismo do professor?
9. Qual seu nível de satisfação com sua “literacia digital” (apropriação prática e reflexiva das TDIC) na vida pessoal e profissional?
10. Você teve ou ainda tem dificuldade, medo ou forte resistência em utilizar ou adequar as aulas junto aos instrumentos digitais disponíveis?
11. Acredita que os estudantes do ensino médio possuem apropriação do meio digital como forma de aprendizagem, não somente como entretenimento?
12. Percebeu que a leitura e a produção de texto foram afetadas pela utilização de abreviações, jargão tecnológico e demais aspectos da linguagem associados à popularização do meio digital? Como lidar com isso?

13. Estudantes do ensino médio costumam se apropriar de informação e conhecimento através de fontes seguras? Isso é trabalhado no currículo?
14. Percebe um certo desinteresse dos jovens em relação ao atual currículo do ensino médio?
15. Acredita que os recursos de TDIC podem facilitar a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem e das pessoas com deficiência?
16. Quais estratégias didáticas você costuma utilizar mais frequentemente em sua disciplina?
O uso de TDIC promoveu alguma mudança nisso?
17. Quais materiais didáticos você tem utilizado para ensinar?
18. Costuma utilizar editores de texto e/ou apresentações (Libre Office, MS Office, google Docs) para produção e disponibilização de conteúdos?
19. Além da interação em sala de aula, percebe a necessidade de manter continuidade das atividades em ambientes virtuais?

APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO, DE CONFIDENCIALIDADE DE DADOS E ENVIO DO RELATÓRIO FINAL

Nós, Caroline Vieira Neves (pesquisadora) e Edilson Pontarolo orientador, pesquisadores responsáveis pelo projeto de pesquisa intitulado “A literacia digital dos professores de português do ensino médio”, comprometemo-nos a dar início a este estudo somente após apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e registro de aprovado na Plataforma Brasil.

Asseguramos a manutenção do caráter sigiloso dos dados coletados nesta pesquisa, bem como a confidencialidade e o anonimato em relação aos participantes, se assim eles decidirem.

Nós pesquisadores, manteremos um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os formulários de **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de Uso de Voz e Imagem**, assinados pelos participantes por meio de registro on-line serão mantidos pelo pesquisador em confidência estrita, juntos em um único arquivo.

Asseguramos que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de Uso de Voz e Imagem**, que poderá ser solicitada de volta no caso deste não mais desejar participar da pesquisa.

Eu, como professor orientador, declaro que este projeto de pesquisa, sob minha responsabilidade, será desenvolvido pela aluna Caroline Vieira Neves do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

Declaro também que li e entendi a Resolução 466/2012 (CNS), que me responsabilizo pela condução ética do estudo e que enviaremos ao CEP/UTFPR o relatório final do projeto em tela quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Pato Branco, 22 de outubro de 2020

Prof. Dr. Edilson Pontarolo

Caroline Vieira Neves

ANEXO

ANEXO A – MODELO SEED-PR DE ANÁLISE DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO I da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

CHECK LIST - ANÁLISE DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICA

(documento utilizado pelo NRE e CAA)

IDENTIFICAÇÃO	
Nº do processo	Data Abertura
Data Entrada no NRE/CAA	Data Encerramento
Nome ou tema do projeto de pesquisa	
Interessado/a	
Orientador/a	
Natureza da solicitação	Autorização de Pesquisa ____ (tipo da pesquisa) ____
Telefones de contato	
E-mails de contato	
Cidade	NRE
Instituição de Ensino Superior	ÁREA
Pesquisa	() Graduação () Especialização () Mestrado
	() Doutorado () Pós-doutorado () Outras. _____
A pesquisa envolve seres humanos?	() Sim () Não
Procedimento Metodológico	
Objetivo	
Sujeitos Envolvidos	
Local onde será realizada a pesquisa	

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



DOCUMENTAÇÃO/ELEMENTOS DA PESQUISA			
	Sim	Não	Não se Aplica
Requerimento para autorização de realização da pesquisa (anexo II)			
Termo de Compromisso da pesquisa científica (anexo III)			
Termo de Autorização Individual, modelos de Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (seres humanos)			
Carta de apresentação da IES, assinada pelo orientador			
Comprovante de matrícula (se docente, comprovante de vínculo)			
Autorização da CAPES (Plataforma Sucupira - (se não for conhecida)			
Projeto de pesquisa e Roteiro para submissão do Projeto à Seed (anexo IV)			
Termo de cessão gratuita de direitos de publicação do resultado			
Parecer do Comitê de Ética – preliminar (seres humanos) - Plataforma Brasil			
Parecer do Comitê de Ética – consubstanciado (seres humanos) - Plataforma Brasil			
Instrumento(s) de coleta de dados (quando aplicável - caso não esteja no projeto)			
Concordância da instituição coparticipante (anexo V)			
Observações	<input type="checkbox"/> Aguardando documento(s) <input type="checkbox"/> Projeto final - data prevista _____ <input type="checkbox"/> Versão definitiva - data prevista _____ <input type="checkbox"/> Outros _____		

Deferido. Deferido com ressalvas. Indeferido.

Assinatura do Responsável Técnico pela análise

Observações

A autorização para a pesquisa se dará mediante entrega de todos os documentos citados nesta resolução, especialmente o parecer definitivo do comitê de ética da universidade.

ANEXO B – REQUERIMENTO À SEED-PR PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO II da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Eu _____
 RG n.º _____, acadêmico do curso de _____
 em _____, Matrícula n.º _____,
 venho por meio deste requerer autorização para realizar pesquisa nos
 estabelecimentos vinculados a esta Pasta conforme quadro abaixo.

CONCEDENTE	
Órgão	Secretaria de Estado da Educação
CNPJ	76.416.965/0001-21
Endereço	Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
Município	Curitiba
CEP	80.240-900
Telefone	(41) 3340-1500
Sítio	www.educacao.pr.gov.br
Representada por	Nome Superintendente ou Chefia NRE
Cargo/Função	Superintendência ou Chefia do NRE

CEDENTE	
Instituição de Ensino responsável pela pesquisa	
CNPJ	
Endereço	
Município	
CEP	
Telefone	
e-mail	
Representada por	
Cargo/Função	

PESQUISADOR	
Nome	
RG	
CPF	
Endereço	

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

Município	
CEP	
Telefone (com DDD)	
Celular (com DDD)	
e-mail	

Curitiba, XX de XXXXXXXX de 20XX.

Nome e assinatura do Pesquisador (a)

ANEXO C – TERMO SEED-PR DE COMPROMISSO DA PESQUISA CIENTÍFICA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO III da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Eu _____
 RG n.º _____, acadêmico do curso de _____
 em _____, Matrícula n.º _____,
 venho me comprometer com a realização de pesquisa nos estabelecimentos
 vinculados à Secretaria de Estado de Educação ou aos Núcleos Regionais de
 Educação, conforme cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA 1ª – O Termo de Compromisso de Pesquisa formaliza as condições básicas para a realização de pesquisa da CEDENTE junto ao Órgão CONCEDENTE, sendo obrigatória a apresentação do Projeto de Pesquisa, o qual passa a ser parte integrante deste Termo, devidamente aprovado pela Instituição de ensino superior, na qual o pesquisador esteja matriculado. O Projeto de Pesquisa deverá explicitar com clareza a justificativa, os objetivos, a metodologia e o cronograma.

CLÁUSULA 2ª – O presente Termo de Compromisso de Pesquisa firmado entre CONCEDENTE e PESQUISADOR (a), não cria vínculo empregatício entre as partes.

- I. Sendo CONCEDENTE a Secretaria de Estado de Educação quando a pesquisa for realizada na SEED e suas unidades, a saber: diretorias, departamentos e coordenações e; o Núcleo Regional de Educação-NRE quando a pesquisa for realizada em unidades educacionais públicas estaduais.

CLÁUSULA 3ª – Ficam estabelecidas entre as partes as seguintes condições básicas para a realização da pesquisa:

- I. Este Termo de Compromisso de Pesquisa terá vigência de acordo com o período estabelecido no cronograma apresentado no projeto de pesquisa (CLÁUSULA 1ª), podendo ser renunciado a qualquer momento, unilateralmente, mediante comunicação escrita com justificativa;

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



- II. A pesquisa será realizada em horário compatível com a Unidade da SEED ou NRE, de acordo com escala previamente elaborada pelo Gestor da Unidade.

CLÁUSULA 4ª – No desenvolvimento da pesquisa caberá:

- I. **À Concedente**
- a) autorizar o (a) PESQUISADOR (a) a realizar sua pesquisa na Unidade, mediante parecer técnico/pedagógico do Departamento/Unidade vinculado ao Objeto da Pesquisa, da Secretaria de Estado da Educação ou NRE.
- II. **Ao (À) Pesquisador (a)**
- a) cumprir, com empenho e interesse, a programação estabelecida para sua pesquisa;
- b) elaborar e entregar à Secretaria de Estado da Educação a redação final de sua pesquisa, assim como demais publicações originadas da pesquisa;
- c) observar e obedecer às normas internas da CONCEDENTE e do Serviço Público Estadual, bem como outras eventuais recomendações emanadas pelo Gestor da Unidade;
- d) primar pelo comportamento ético e moral dentro da Unidade;
- e) Apresentar-se à Unidade com vestuário apropriado, bem como em condições devidas de asseio corporal.
- f) preencher o Anexo VII, referente ao Termo para autorização de Uso do material produzido.
- g) cumprir com o prazo estabelecido em cronograma próprio.
- III. **À Pesquisa**
- a) Conter fundamentos teóricos e éticos, os quais deverão dar sustentação ao tipo de pesquisa a ser realizada;

CLÁUSULA 5ª – A pesquisa se dará dentro das normas éticas vigentes, de acordo com os Direitos Humanos, Resolução n.º 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, Decreto nº 7037, de 21 de dezembro de 2009, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e complementares.

- I. Os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão, conforme as normas vigentes. Caso os dados coletados sirvam para uma outra pesquisa, o pesquisador deverá encaminhar novo projeto para análise da Secretaria de Estado da Educação ou NRE, bem como autorização.
- II. Qualquer alteração, exclusão ou inclusão na pesquisa será comunicada e, se necessário, solicitada a mudança ao Órgão CONCEDENTE.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

CLÁUSULA 6ª – Constituem motivos para o cancelamento automático da vigência do presente Termo de Compromisso:

- I. depois da entrega do resultado aos envolvidos, ao término da pesquisa;
- II. a qualquer tempo, por interesse do Órgão CONCEDENTE ou da Unidade, mediante comunicação escrita com justificativa;
- III. a pedido do (a) PESQUISADOR (a), mediante comunicação escrita com justificativa;
- IV. o descumprimento de qualquer compromisso assumido na oportunidade da assinatura do Termo de Compromisso da Pesquisa.

CLÁUSULA 7ª – Fica eleito o foro da comarca mais próxima do Núcleo Regional de Educação, o qual está jurisdicionada a unidade educacional em que será aplicada a pesquisa, para dirimir qualquer dúvida ou litígio que se origine da execução deste Termo, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem de comum acordo com as condições deste Termo de Compromisso de Pesquisa, as partes assinam.

Curitiba, XX de XXXXXXXX de 20XX.

Nome e assinatura do Pesquisador (a)

Nome do Concedente

Nome do Cedente
(carimbo e assinatura)

ANEXO D – ROTEIRO PARA SUBMISSÃO DE PROJETOS À SEED-PR

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO IV da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

ROTEIRO PARA SUBMISSÃO DE PROJETOS À SEED

Roteiro para submissão de projetos à SEED	
Nome do projeto de pesquisa	
Resumo	Descrever, de modo sucinto – preferencialmente em um parágrafo - do que se trata o trabalho, procurando ater-se apenas às informações essenciais, tais como: o tema, os objetivos, o problema e a hipótese (quando couber).
Justificativa	Relacionar as seguintes questões: a) Tema; b) Relevância social da pesquisa e, especialmente, a sua importância para a área a ser pesquisada; c) Fundamentos teóricos e éticos que sustentam o tipo de pesquisa a ser realizada; d) Como a instituição pública poderá se apropriar do resultado para qualificar ainda mais o desenvolvimento do seu trabalho.
Objetivos	Apresentar o(s) objetivo(s) geral(is) e específicos (quando houver). Os objetivos gerais estão relacionados aos resultados mais abrangentes para os quais o projeto pretende contribuir. Já os objetivos específicos devem definir exatamente o que se espera atingir até o final do trabalho.
Revisão da literatura científica	Sistematizar o conhecimento científico acumulado sobre o tema específico do seu projeto.
Método ou encaminhamento metodológico	Listar todos os procedimentos, materiais, equipamentos e métodos necessários para realizar a pesquisa. Delinear as técnicas adotadas e os aspectos éticos envolvidos sobre a eventual utilização de instrumentos de pesquisa, como questionários, entrevistas, testes, técnicas ou planos de aula, e possibilidade de encerrar a pesquisa caso surja mal-estar entre os participantes, entre outros. Descrever qual será a(s) instituição(ões) de ensino e respectiva(s) cidade(s), amostra da pesquisa (quantidade e faixa etária dos participantes), bem como o(s) turno(s) e ano(s)/série(s) que serão coletados os dados, quando a pesquisa for realizada com estudantes.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



Cronograma	Expor o plano de execução das atividades descritas no método ou encaminhamento metodológico do projeto, podendo ser apresentado em forma de quadro, despontando os meses ou as semanas nos quais se pretende executar cada atividade.
Referências	Relacionar todas as referências apresentadas ao longo do projeto, se possível, utilizando as normas da ABNT.
Anexos	Quando a pesquisa envolver seres humanos, o projeto obrigatoriamente deverá conter: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será entregue aos pesquisados (quando maiores de idade ou pais/responsáveis); Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para crianças e adolescentes). Quando houver necessidade, apresentar os instrumentos de pesquisas que serão utilizados, bem como outros materiais que serão utilizados ao longo do desenvolvimento da pesquisa.
Atribuições da SEED	Discorrer sobre os itens que necessitam de contrapartida da SEED, quando necessário.

**ANEXO E – TERMO SEED-PR DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO V da RESOLUÇÃO N. ° 406/2018 – GS/SEED

CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

(MODELO)

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada _____ (título-da-pesquisa) _____, realizada por _____ (nome do pesquisador) _____, sob o RG _____ (número do RG do pesquisador), nas dependências da _____ (nome do setor/departamento/escola da SEED) está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da _____ (nome da instituição solicitante da pesquisa).

Local, _____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do Diretor

Obs: a declaração deverá estar em papel timbrado ou carimbado pelo declarante.

**ANEXO F – TERMO SEED-PR DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA UNIDADE
CEDENTE**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Cidade, ____ de ____ de 2018.

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação ____ (nome NRE) ____ está de acordo com a condução do projeto de pesquisa ____ (nome do projeto) ____, a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) ____ (nome do pesquisador(a)) ____ na Unidade, ____ (nome da escola/Departamentos/Núcleos) ____, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da ____ (nome da instituição solicitante da pesquisa) ____.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão ____ (sujeitos que participarão da pesquisa: professores, alunos, pais...) ____, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da ____ (nome da instituição solicitante da pesquisa) ____.

Local, ____ de ____ de ____.

ANEXO G – TERMO SEED-PR PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DA PESQUISA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO VII da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DA PESQUISA

(MODELO)

1. Identificação do autor

Nome completo: _____
 CPF: _____
 e-mail: _____
 Titulação: _____

2. Identificação da Obra

() Projeto de Pesquisa () outros: _____
 Título da Obra: _____
 Programa/Curso de Pós-Graduação: _____
 Orientador: _____
 Data de conclusão: ____/____/_____
 IES vinculada à pesquisa: _____
 Área do conhecimento: _____
 Previsão de data para conclusão do produto final: ____/____/_____

3. Termo de autorização

Autorizo a Secretaria de Estado da Educação (SEED) publicizar o documento de minha autoria, acima identificado, no Portal Dia a Dia Educação, para fins específicos, educativos, técnicos e culturais, nos termos da Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 e da Constituição Federal de 1988.

Essa autorização é uma licença não exclusiva, concedida à SEED a título gratuito, por prazo indeterminado, válida para a obra em seu formato original.

Declaro possuir a titularidade dos direitos autorais sobre a obra e assumo total responsabilidade civil e penal quanto ao conteúdo, citação, referências e outros elementos que fazem parte da (s) OBRA (s). Estou ciente de que todos os que de alguma forma colaboraram com a elaboração das

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

partes ou da obra como um todo tiveram seus nomes devidamente citados e/ou referenciados, e que não há qualquer impedimento, restrição ou limitação para a plena validade, vigência e eficácia da autorização concedida.

Cidade, ____ / ____ / ____

Nome e assinatura do autor