



A prática pedagógica do formador do professor alfabetizador mobilizada pela pandemia nas instituições de Ensino Superior e o uso das tecnologias da informação e comunicação

*The pedagogical practice of the mentor of the literacy teacher
mobilized by the pandemic in Higher Education institutions
and the use of information and communication technologies*

*La práctica pedagógica del formador del alfabetizador movilizada
por la pandemia en las instituciones de Educación Superior y el
uso de las tecnologías de la información y la comunicación*

MARIA SÍLVIA BACILA ^a

Resumo

Esta investigação discute como o formador do professor alfabetizador está elaborando suas práticas no Ensino Superior frente ao período de pandemia, decorrente da infecção humana causada pelo Covid-19. O eixo epistemológico deste estudo é a *Didática prática* (MARTINS, 2009), o que implica em analisar a prática pedagógica não como causa e efeito, mas como um campo de determinação de causalidade complexa. A opção metodológica utilizada para compor esse estudo é de natureza qualitativa, baseada em André (2008), e teve como unidade de análise a prática pedagógica produzida na disciplina de alfabetização nos cursos de Pedagogia presenciais de Curitiba. A estratégia de coleta de informações utilizada constitui-se em entrevista (FLICK, 2009). Os dados coletados foram produzidos e analisados apoiados na análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiuzzi (2011). Os principais teóricos que sustentam a análise dessa investigação são Morin (2001), Moore (2002), Moreira e Monteiro (2012), Torres (2004), Zabalza

^a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, PR, Brasil. Doutor em Educação pela PUCPR. bacila@utfpr.edu.br

(2014), Kenski (2010) e Camargo e Daros (2018). Foi possível depreender desse estudo a mudança da prática pedagógica dos profissionais formadores no Ensino Superior para o uso de novas tecnologias. Com a avassaladora pandemia e a imposição do ensino remoto, prevalecem dificuldades tanto por parte dos estudantes quanto dos profissionais no que tange ao uso das tecnologias educacionais para ensinar e aprender.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Tecnologias da Informação e Comunicação. Alfabetização.

Abstract

This investigation discusses how the mentor of the literacy teacher is elaborating his practices in higher education in the face of the pandemic period resulting from the human infection ruled by COVID 19. The epistemological axis of this study is the practical Didactics (MARTINS, 2009) which implies analyzing the pedagogical practice not as cause and effect, but as a field for determining complex causality. The methodological option used to compose this study is of a qualitative nature based on André (2008), and had as its unit of analysis the pedagogical practice produced in the literacy discipline in classroom Pedagogy courses in Curitiba. The information collection strategy used is an interview (FLICK, 2009). The collected data were produced and analyzed based on textual discourse analysis, according to Moraes and Galiazzi (2011). The main theorists who support the analysis of this investigation are Morin (2001), Moore (2011), Moreira and Monteiro (2012), Torres (2004), Zabalza (2014), Kenski (2010) and Camargo and Daros (2018). It was possible to deduce from this study the change in the pedagogical practice of training professionals in higher education to the use of new technologies. With the overwhelming pandemic and the imposition of remote education, difficulties prevail both on the part of students and professionals with regard to the use of educational technologies to teach and learn.

Keywords: Pedagogical Practice. Information and Communication Technologies. Literacy.

Resumen

En esta investigación se analiza cómo el formador del alfabetizador está elaborando sus prácticas en Educación Superior ante el período pandémico, debido a la infección humana provocada por Covid-19. El eje epistemológico de este estudio es la didáctica práctica (MARTINS, 2009), lo que implica analizar la práctica pedagógica no como una causa y efecto, sino como un campo para determinar la causalidad compleja. La opción metodológica utilizada para componer este estudio es de carácter cualitativo, con base en André (2008), y tuvo como unidad de análisis la práctica pedagógica producida en la disciplina de alfabetización en cursos de Pedagogía presencial en Curitiba. La estrategia de recolección de información utilizada es una entrevista (FLICK, 2009). Los datos recolectados fueron producidos y analizados con base en el análisis del discurso textual, según Moraes y Galiazzi (2011). Los principales teóricos que apoyan el análisis de esta investigación son Morin (2001), Moore (2011), Moreira y Monteiro (2012), Torres (2004), Zabalza (2014), Kenski (2010)

y Camargo y Daros (2018). De este estudio se pudo deducir el cambio en la práctica pedagógica de la formación de profesionales en Educación Superior hacia el uso de nuevas tecnologías. Con la abrumadora pandemia y la imposición de la educación a distancia, prevalecen las dificultades tanto de los estudiantes como de los profesionales en cuanto al uso de las tecnologías educativas para enseñar y aprender.

Palabras clave: *Práctica pedagógica. Tecnologías de la información y la comunicación. Literatura.*

Introdução

O inesperado surpreende-nos (MORIN, 2001, p. 30). Jamais poder-se-ia imaginar, quando esta pesquisa foi desenvolvida em sua gênese, no período entre 2008 e 2011, que a humanidade viveria tempos tão difíceis pautados por uma pandemia. Desde o dia 23 de março de 2020, o Brasil enfrenta situações de isolamento social muito semelhantes em estados e municípios, demarcadas pelas autoridades sanitárias, decorrentes da infecção humana causada pelo Covid-19.

Todas as nações, de diferentes crenças e de diversas etnias, estão unidas em uma corrente mundial por um único tema, que não é religião, não é futebol, nem mesmo é a educação, é a manutenção da vida. Dessa vez não há questões políticas, embora alguns tentem tirar proveito do mal para seus partidos. A vida não tem ideologia, não tem sigla, é um esforço da humanidade para que todos se mantenham vivos, mesmo com tantos óbitos já contabilizados.

A intranquilidade quanto às novas condições da existência humana não foi solitária, pois cada cidade, cada Estado, cada país, ou seja, o mundo inteiro foi acometido por esse vírus e abruptamente o modelo de vida, de relação social, de trabalho e de consumo modificou-se. A economia disruptiva já estava presente na vida de muitos cidadãos, mas, dessa vez, foi introduzida no cotidiano das pessoas como forma de sobrevivência.

Na mesma lógica, a educação disruptiva também já estava presente em muitas instituições educacionais, especialmente no Ensino Superior, com o modelo de educação a distância, que se tornou no ano de 2020 a única modalidade possível em termos de educação, inclusive para a Educação Básica, com propostas pedagógicas para a pré-escola, os anos

iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e o Ensino Superior, baseadas no ensino remoto.

A temática relacionada à educação disruptiva ganhou um cenário amplo neste século por retomar a discussão acerca das metodologias ativas, postuladas por Dewey, no período da Escola Nova, e agora revestidas das novas tecnologias.

Para Bacila (2019, p. 2),

As metodologias ativas, conhecidas no século XXI como propostas de ensino híbrido, ou seja, que adotam momentos de aula presenciais e à distância, são designadas na literatura educacional como ações da educação disruptiva, por mais que ainda denote tensões na sua aceitação e internalização pelos atores da educação.

Não se viabiliza mais a lógica pautada por Moore (2002) ao declarar que a educação on-line reduziria as distâncias no ensino presencial. Nas circunstâncias em que se vive, é a única forma de se chegar aos estudantes, se assim for opção das instituições de Ensino Superior e redes de ensino, em vez de se cair em um vazio.

Sem a prerrogativa de assumir propostas que sustentam o bordão das metodologias ativas, o uso de novas tecnologias para promover o acesso dos estudantes à escola ou à universidade tem sido imperativo. É indubitável que se o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) propuser a ação dos estudantes imersos na experiência de aprender, haverá o favorecimento do empreendimento pedagógico tecnológico.

O uso do termo disruptivo vem sendo utilizado em várias áreas do conhecimento muito próximo de um sinônimo de inovação, pois o vocábulo remete ao emprego de novas tecnologias para o desenvolvimento do conhecimento. Na área da educação, a terminologia educação disruptiva está associada à educação tecnológica, especialmente à aplicação de ferramentas para o ensino on-line, o que modifica a ação do professor e do aluno, facilita o acesso à sala de aula e permite maior permeabilidade de ações educativas.

Desde a década de 1990, com a aquiescência do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação, mesmo que por poucos educadores, esse movimento teve seu início e foi ganhando força mundial. Força pelo mercado, força pelas necessidades, força pela

sedução do uso de equipamentos que deixavam as aulas mais atraentes. Pouco a pouco os professores foram se tornando, pelo menos em unanimidade, usuários das novas tecnologias.

Na última década, é notória a difusão de práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino que reconhecem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como meio para propagar o conhecimento. É também observado o movimento dos professores em aderir paulatinamente a ações pedagógicas que se remetem à disrupção em sala de aula.

Essa pesquisa atesta, em sua primeira versão, como a adesão às novas tecnologias foi sempre incipiente entre os sujeitos de pesquisa. Foi possível identificar dois entre os dezessete sujeitos respondentes que declaram realizar a formação de seus estudantes com a aplicação de ferramentas tecnológicas, especialmente de computadores e ambientes virtuais.

A pergunta sobre se há alguma explicação para a adesão ou adesão parcial ou até mesmo não adesão ao uso de novas tecnologias em sala de aula é imediata, pois parece evidente que os professores utilizem esses recursos nesta sociedade informacional tecnológica. Há pesquisas notáveis que corroboram com esse estudo, como a de Esteves (1991), ratificada por Farias (2006), ao asseverar:

Os professores, segundo suas reações em relação à mudança, podem ser organizados em quatro grupos. Em primeiro, situam-se aqueles que adotam uma atitude positiva, enviando esforços para responder satisfatoriamente às exigências trazidas com a inovação implementada. Noutro, encontram-se os professores que não conseguem lidar com a mudança e se escondem mediante mecanismos de evasão que produzem mecanismos de inibição e rotinização da prática pedagógica, minimizando seu envolvimento com a docência. Há os que assumem uma atitude contraditória e fluente, ora céticos, ora esperançosos. No quarto grupo, estão os professores que têm medo da mudança, pois não estão seguros de suas condições para atuar no ensino, tendendo até mesmo a empreender esforços para impedi-la (ESTEVES, 1991 *apud* FARIAS, 2006, p. 63, 64).

As mudanças e o desejo de mudar estão realmente dentro de cada pessoa, pautadas pelas necessidades com as quais vivem. É inegável o processo de adesão a recursos do ensino remoto no período de isolamento social frente à pandemia do Covid-19. Mesmo grupos céticos e pouco empreendedores de mudanças renderam-se a esse modelo. São poucos os professores e as instituições de Ensino Superior que ainda resistem à educação a distância como possibilidade de superar as demandas desse período.

Este estudo colabora com a compreensão síncrona sobre a adesão das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação do professor alfabetizador no Ensino Superior. Em sua primeira versão, ocorrida há cerca de dez anos, as demandas do uso de tecnologias educacionais era uma realidade, mas não uma imposição.

A voz dos formadores do professor alfabetizador no Ensino Superior

Compreendendo que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação é uma necessidade desse período e de que muitos formadores do professor alfabetizador aderiram a práticas que não eram habituais em seu cotidiano docente, essa investigação estabeleceu nova pergunta aos sujeitos que participaram da primeira versão da pesquisa. Foram questionados sobre como a pandemia interferiu em sua prática pedagógica na formação do professor alfabetizador no Ensino Superior.

Essa pesquisa, de natureza qualitativa (ANDRÉ, 2008), pautou-se no uso de entrevista on-line (FLICK, 2009) para a obtenção do *corpus* de análise. A primeira etapa dessa investigação contou com dezessete sujeitos participantes. Nesse novo ciclo, a questão foi enviada a todos por meio de correio eletrônico. Contribuíram com as respostas cinco sujeitos, os quais são identificados com nomes de pedras preciosas, a fim de se manter o sigilo sobre suas identidades. São eles Pérola, Hematita, Ametista, Safira e Quartzo.

Após dez anos da realização da primeira etapa dessa pesquisa, muitos dos formadores que participaram à época já não estão mais nas mesmas instituições, ou não ministram mais disciplinas relacionadas à formação do professor alfabetizador. Cabe mencionar que foi mantida a consulta aos mesmos sujeitos participantes do primeiro ciclo.

Um dos sujeitos, *Pérola*, não atua mais como formadora do professor alfabetizador em Ensino Superior, mas contribuiu respondendo ao pedido da reedição da pesquisa. As respostas caracterizaram-se em reflexões provocadas pela própria metodologia adotada e, como sempre, trouxeram contribuições para os sujeitos e para a investigação. O *corpus* de análise, segundo Moraes e Galiazzi (2011), permite apreender a análise textual discursiva e por meio dela

identificar as recorrências e as contradições. A principal recorrência foi confirmada pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, como também as mudanças que esses formadores sofreram durante esses anos na trajetória profissional.

Hematita atesta sua mudança de turma:

Como professora, na universidade, neste momento, não estou em atividades de ensino na área de alfabetização, uma vez que o calendário foi interrompido e as aulas ainda serão retomadas de forma remota. Mantenho minhas atividades de pesquisa e de estudos sobre a formação de professores de forma geral e do professor alfabetizador.

As questões recorrentes foram a surpresa com a forma que tiveram que mudar seu trabalho, sem mesmo saber o tempo que tudo isso duraria, a insatisfação pela ausência dos estudantes e a absorção de novas tecnologias no seu cotidiano, mas, como verbalizou Hematita, “em tempos de pandemia, altera-se a prática”.

O sobressalto provocado pela pandemia foi corroborado por *Quartzo* ao verbalizar:

Deparo-me com o questionamento que eu mesma me faço todos os dias em minha prática profissional. Respondo com o sentimento e a resposta que dou a mim mesma: sinto-me insatisfeita com a interferência que ocasionou a pandemia em minha prática docente. Apesar de todo esforço investido e de toda boa vontade que se tem, não fiquei satisfeita com o trabalho. Muito se deve ao fato da situação toda nos ter pego de surpresa e sem a ideia da extensão de tempo que nos acometeu.

A insatisfação em aderir ao novo modelo de ensino foi notável e corrobora com a concepção de Farias (2006) quando identificou a reação dos docentes ao assumir novas metodologias. Camargo e Daros (2018) confirmam a manutenção de modelos transmissivos em sala de aula ao afirmar que, mesmo perante inúmeros avanços científicos e tecnológicos, prevalece a hegemonia do modelo oral e escrito, ou seja, o emprego de muito giz, de muito quadro de giz, de muita caneta e muito papel.

Complementaria com o abusivo uso de *slides*, talvez já nem mais tão copiados, mas fotografados pelos estudantes com seus dispositivos móveis. A mudança até pode ocorrer, no entanto revestida de novas tecnologias, que não favorecem a curiosidade do estudante diante do conhecimento.

A absorção de um modelo de metodologias ativas também sofre resistências no formato presencial por parte dos estudantes, como atesta a obra de Mazur (2015) ao indicar a

improbabilidade de os estudantes aceitarem passivamente um novo modelo metodológico, uma vez que se adaptaram a uma escola com padrões transmissivos.

O depoimento de *Safira* atesta essa condição:

Apesar de termos formação em pedagogia e mais algumas especializações em diversos campos do saber, a maioria dos professores não se especializou no uso de outras ferramentas e metodologias, assim como os alunos, quando lhes foi sugerido trabalhar com as tecnologias para a construção de alguns conteúdos, eles optaram pelo uso de métodos tradicionais (por serem mais fáceis, menos trabalhosos). Poucos alunos aceitaram os desafios propostos.

A mudança de aparato tecnológico provocada pela pandemia pode reverter em bom resultado se, em seu percurso, os docentes puderem experimentar esses recursos e ao mesmo tempo refletirem sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Sem isso, o susto da pandemia será mantido, com o uso de inúmeras plataformas tecnológicas, no entanto, o processo de ensino e aprendizagem permanecerá transmissivo e passivo.

A questão metodológica é apontada por Kenski (2010) tanto em ações presenciais quanto no uso das TICs. Destaca a autora:

Igualam-se aquele professor que fica lendo para a turma sonolenta o assunto da aula; o que exhibe uma série interminável de *slides* e faz apresentações em *power point*; o que coloca o vídeo que ocupa o tempo todo da aula; ou o professor que usa a internet como se fosse apenas um grande banco de dados, para que os alunos façam 'pesquisa' (KENSKI, 2010, p. 57)

As mesmas dificuldades podem ser encontradas em ações da educação a distância ofertadas via *broadcasting*, ou seja, o professor falando em *rede*, para centenas de estudantes em locais dos mais diversos possíveis. É necessário que a preocupação dos professores esteja direcionada sobre como os estudantes aprendem, para que suas práticas tendam essas necessidades, sejam do formato presencial ou a distância.

Há uma preferência também dos estudantes por essa modalidade, percebida por *Safira* e identificada em pesquisas como de Torres (2004). Em seu laboratório on-line de aprendizagem, pode identificar ações que se repetem do ambiente presencial no ambiente virtual, tais como, a pertença ao grupo, o medo ao novo, a necessidade de o estudante ser reconhecido pelo professor.

A referida pesquisa deixa evidente que o modelo de aprendizagem colaborativa on-line é exitoso, no entanto, requer mudanças na prática pedagógica do professor, já atestada por Kenski (2010, p. 60), “se de perto é complicado, de longe então...”

Quanto ao processo de incorporação do uso de ferramentas do ensino remoto, produz a indagação sobre as incertezas desse momento e vem destacada pela verbalização de *Safira*: “Nós, professores, pensávamos que já tínhamos todas as respostas para as questões da docência, mas a pandemia nos colocou novas (e intrigantes) perguntas”.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação provocou novas perguntas aos formadores de professores, especialmente no tocante ao processo de ensinar e aprender. Anteriormente ao período pandêmico essa inquietação já era notável no meio acadêmico, como denota Abreu (2009, p. 41) ao identificar a “fala corrente entre os profissionais da educação que o cotidiano da sala de aula vem sofrendo profundas transformações”. Complementa trazendo o cenário de que os estudantes estão mais inquietos, menos motivados, e que os docentes sentem que o modelo de aula costumeiro já necessita de reformulações.

Foram incontáveis as vezes que os educadores do mundo todo leram, escreveram e propagaram as concepções de Morin (2001), especialmente quando o referido cientista explorou as cegueiras do conhecimento em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. No entanto, nunca se viveu um tempo de tantas incertezas. Uma coisa é falar do que pode acontecer, outra é viver.

Ele nos adverte:

É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (MORIN, 2001, p. 30).

Todos estamos no mesmo barco, sob o timão das diversas curvas epidemiológicas que se apresentam em cidades, estados e países. Alguns países, especialmente do hemisfério norte, que iniciaram a pandemia antes do hemisfério sul, já retornaram às aulas, outros retornaram e recuaram, outros permanecem com o ensino remoto.

É angustiante saber que o que rege nossas vidas é invisível aos nossos olhos, mas estarrecedor ao ponto de subtrair uma quantidade alarmante de vidas. Sabemos, sim, que estamos todos buscando alternativas para nos manter vivos, para salvaguardar a nós mesmos, nossos familiares, os colegas de trabalho, os estudantes, e, assim por diante, nas células da sociedade que vão se ampliando. Tudo isso foi completamente inesperado.

Foi possível identificar que todos os respondentes se mantiveram durante esses anos em ações formadoras na modalidade presencial, pois estranharam muito o uso de ambientes virtuais e de ferramentas on-line para se comunicar com os estudantes. Vale destacar que essa pesquisa foi originalmente realizada com formadores de professores alfabetizadores em cursos de Pedagogia presenciais da cidade de Curitiba, mesmo a modalidade a distância, à época, já estivesse presente no cenário das graduações.

É possível compreender a dificuldade imputada pela pandemia quando *Ametista* declara: “*Eu olhava meu plano de ensino e como organizar, adaptar para o ensino remoto, pois como apresentar os materiais que eu levo em atividades presenciais, eu não sabia e ainda não sei gravar o vídeo*”. O aspecto que se destaca nessa verbalização não reside na dificuldade apresentada, mas, sim, na superação tanto para fazer uso das tecnologias, como para entender como os estudantes aprendem nessa modalidade. Segue com sua declaração: “*Vi tutoriais para aprender a trabalhar com as plataformas, tentativa de usar os recursos para que nas apresentações que eu fazia, pudesse motivar os acadêmicos. Mas algo me incomodava, porque eu estava realizando trabalho remoto com metodologia de presencial*”.

Aprender e ensinar on-line tem muitos aspectos positivos, segundo Moreira e Monteiro (2012), como a velocidade da ligação à internet e a diversidade de tecnologias digitais cada vez mais interativas e fáceis de usar. Essa lógica de que é fácil ou difícil a aplicação de recursos digitais depende do uso e sujeita-se à necessidade de quem os utiliza.

Um dos grandes desafios consiste no entendimento de que as ações presenciais não são necessariamente as mesmas em ambientes virtuais, pelo contrário, ao trabalhar com uma diversidade tão grande de estudantes e não obter o *feedback* imediato como ocorre em uma sala de aula presencial, é fundamental que o formador prepare suas aulas e seus vídeos levantando as mais variadas possibilidades de dúvidas que poderiam surgir.

Outro aspecto que foi de rápida aprendizagem dos formadores tratou-se da conjunção para a gravação de bons vídeos, como luz, voz, tempo, imagens, compartilhamento. Enfoques da ação

pedagógica presencial sob os holofotes e as lentes das câmeras com velocidade de divulgação em *megabytes*.

O mesmo sujeito de pesquisa, *Ametista*, confirma como foi rápida sua mudança frente à inevitabilidade do uso desses recursos:

A instituição mudou a plataforma e do Youtube fui para o Zoom, aprendi a gravar aulas, depois Teams e agora Google Meet, minha preocupação era planejar e construir aulas que os acadêmicos pudessem interagir. Confesso foi difícil. Por quê? Questão do tempo de áudio, não poder olhar as expressões dos acadêmicos.

A adversidade encontrada inicialmente foi logo superada no que tange ao domínio das novas tecnologias, no entanto, Lacerda Santos e Andrade (2010) explicam como a educação mediada por tecnologias, apesar de vir surgindo paulatinamente como prática pedagógica há várias décadas, é ainda uma “abordagem extremamente inovadora na sala de aula e no trabalho docente, constituindo um importante desafio para formadores de formadores” (p. 16).

O desenvolvimento profissional de formadores de formadores é sempre provocante frente às diversas situações que vivem esses formadores nas instituições de Ensino Superior e suas relações de trabalho com as redes de ensino que gerem o ensino fundamental. Essa conexão é indispensável para que a formação do professor alfabetizador dialogue em tempo síncrono com as demandas da escola.

Nesse período de pandemia, em que as propostas da pré-escola e as aulas do ensino fundamental estão sendo veiculadas pela maioria das redes públicas e privadas em modelo remoto, tanto por TV de sinal aberto quanto por ambientes virtuais monitorados pelos docentes das escolas de educação básica, a velocidade dessa relação é superior. O que se mostra na TV em uma videoaula do primeiro ano já é conteúdo da formação de professores, tanto inicial quanto na modalidade continuada.

Safira trouxe sua preocupação sobre a produção dessas aulas, especialmente dos professores alfabetizadores ao verbalizar:

Como estimular e manter a atenção da criança em fase de alfabetização com os (poucos) recursos tecnológicos que conhecíamos? Será que os pais ajudariam os filhos nesse novo percurso, nessa nova forma de ensinar, em que o professor é uma presença virtual e, principalmente, o computador e os brinquedos são reais, estão ali, à disposição? Que métodos e estratégias utilizar?

Nesse sentido, é essencial que os estudantes tenham ao seu alcance instrumentos necessários para que consigam obter resultados soberanos frente aos desafios de aprender on-line. Não basta reconhecer que existem diferentes formas de aprender e que nem todos os estudantes, perante uma

mesma situação, aprendem da mesma maneira. “É necessário, pois, ir mais além e criar as condições para que todos tenham acesso ao conhecimento” (MOREIRA; MONTEIRO, 2012, p. 21).

Com a declaração de **Quartzo**, a seguir, ressalta-se a necessidade do uso de recursos que se sobressaíam aos de aplicação presencial: *“Para a formação de professores alfabetizadores a dificuldade recai nas atividades práticas que merecem um trabalho mais individualizado e exige recursos mais complexos e específicos ao processo de alfabetização”*.

Reiterando Moreira e Monteiro (2012), é necessário ir além e *Quartzo* foi, mesmo em situações que não correspondem especificamente à formação do alfabetizador. Mencionou:

Para os Estágios Supervisionados, por exemplo, trabalhamos com a plataforma ZOOM além de fórum, e-mail e WhatsApp. Os alunos elaboraram vídeos demonstrando seus trabalhos práticos como se estivessem em sala de aula com as crianças. Nós, professores, fizemos devolutivas das apresentações sendo que antes antecederam os planos e projetos de trabalho. A avaliação feita pelos alunos do sistema de ensino no estilo remoto foi bom quanto as práticas gravadas, mas houve insatisfações quanto à falta de aproximações físicas e trocas de conhecimentos entre eles (os alunos).

A formação do professor alfabetizador ocorre com a intersecção de saberes de todas as disciplinas, bem como de suas vivências acadêmicas anteriores à formação inicial, suas experiências profissionais e suas crenças. A disciplina de Estágio Supervisionado é fundamental para alicerçar os conhecimentos teóricos nas práticas produzidas nas instituições escolares, dessa vez, manifestadas também por meio de recursos tecnológicos.

O estágio supervisionado como situação de aprendizagem, conforme apregoa Zabalza (2014), envolve considerar de que forma esse processo se organiza, sob quais enfoques de aprendizagem e quais dimensões prioriza em seus propósitos formativos. Alerta sobre a necessidade da mediação da universidade no processo da experiência do estudante a fim de que esta ação seja nutrida de reflexão e favoreça ao autoconhecimento.

A ausência de aproximações físicas foi destacada pelos sujeitos da pesquisa, no entanto, as relações se mantiveram no âmbito virtual entre professor e estudantes. A interatividade é essencial no processo de aprendizagem colaborativa on-line. Torres (2004) destaca que a coparticipação entre os pares outorga uma produção coerente aos augúrios da coletividade.

Os formadores, sujeitos dessa investigação, rapidamente exploraram percursos de aprendizagem para a própria superação frente aos pleitos dos estudantes e adequaram recursos para implementar suas aulas.

O depoimento de *Ametista* atesta:

Identifiquei que não poderia fazer aula com slides. Marquei roteiro de estudo: texto, leitura em uma aula, discussão na outra aula. Sabe o que aconteceu? Não leram o texto, motivos, não tiveram tempo. Então, vamos lá, resolvi explorar o texto como se fosse uma história. Deixei perguntas para serem respondidas na leitura. Caminhou um pouco.

Essa capacidade de ir além, de entender o ritmo dos grupos de estudantes, de “nos” perceber nesse processo de mudança é fundamental. É uma revisão diária, constante, fruto de um processo reflexivo sobre o que percebemos que foi produtivo ou não.

Quartzo sentencia: “Foi uma superação de cada um de nós, provando-nos que nosso ofício de educador é um ato transformador de ambas as partes, professor e aluno”.

É oportuno trazer um depoimento que manifesta a dificuldade de os estudantes se adaptarem a esse modelo no Ensino Superior. *Safira* contrapõe:

Com a nova realidade posta pela pandemia, os alunos tiveram que se adaptar à situação, muitos sob protestos, mas não era uma escolha que lhes era oferecida, era uma exigência do momento. Observou-se que muitos alunos tinham dificuldades em realizar as ações mais elementares nos editores de texto e de imagens, no Windows. Em outros sistemas operacionais, então, não havia possibilidade alguma.

Essa enunciação traz à baila uma velha questão para os novos tempos. Estariam os nativos digitais, propostos por Palfrey e Gasser (2011), livres da formação em tecnologias exclusivamente por pertencerem à geração que abriu os olhos para a vida na sociedade tecnológica informacional? Muitos são os estudos que comprovam a necessidade de alfabetizar digitalmente as gerações mais velhas e inclusive essas, as digitais.

Allan (2015) orienta a escola e a universidade a organizar seus processos pedagógicos contemplando o compartilhamento de experiências e informações sobre boas práticas de aprendizagem por meio de dispositivos móveis, treinar professores para implementar as práticas pedagógicas com o uso desses dispositivos, criar conteúdos educacionais para *smartphones* e *tablets* e articular estratégias para equilibrar a interação on-line com a off-line.

Reitera-se a necessidade de compreensão de superação, mas não se pode mais falar no passado. Foi, está sendo e será uma superação, uma revisão das práticas dos formadores, um convite incessante à dúvida, à compreensão da complexidade das relações da sociedade

informativa, das gerações que se distanciam em conhecimentos tecnológicos, das pandemias que estão por vir, das incertezas da vida.

Ametista fez uma verbalização muito significativa para registrar este momento e o padecimento com que se olha para essa situação. Marcou em uma fotografia e declarou: “*No último dia de trabalho de forma presencial, eu tirei uma fotografia entrando em casa, apenas dos pés na verdade, e não consigo olhar muito essa foto*”.

É difícil acreditar, mas as lições são incalculáveis. Sem dúvida, muito dessa dor decorre da própria cegueira diante do conhecimento, das certezas que trouxeram os professores em um caminho seguro em suas convicções, erradamente, como descreve Morin:

Quanto sofrimento e desorientações foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez (MORIN, 2001, p. 33).

Imaginariamente, que se possa olhar para a fotografia que *Ametista* propõe, para os passos que foram trilhados até aqui, para que se possam trazer outras questões, outras soluções, compreendendo que verdadeiramente o inesperado acontece e que a incerteza é o caminho mais seguro que se tem diante dos percursos que são trilhados à busca do conhecimento.

A complexidade da prática pedagógica é marcada pelos diversos depoimentos marcados por esse tempo, alguns depoentes com maior velocidade em superar as dificuldades encontradas, outros com uma revisão sobre a sua trajetória e a observação de que não é novidade o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, outros com o seu silêncio. Vale destacar o silêncio da pesquisa. Doze sujeitos não se manifestaram.

Martins (2009) atesta a produção de uma didática como expressão da prática de cada sujeito. Não há imposição teórica que prevaleça sobre suas possibilidades, suas condições de trabalho, sobretudo, com relação às suas crenças. Tardif (2010), quando enaltece os saberes dos professores, preconiza o saber fazer, advindo da formação pedagógica, dessa vez tão evidente nessa pesquisa alinhado às Tecnologias da Informação e Comunicação.

Considerações finais

Foi possível compreender, com a ação de retornar as entrevistas aos mesmos sujeitos da pesquisa em seu primeiro ciclo, dessa vez, durante o período de pandemia, que, mesmo diante da necessidade de mudança tecnológica, algumas resistências em aderir a esses recursos permanecem. Elas não são de exclusividade do docente, são resistências que vêm sendo superadas tanto pelos profissionais em várias formas de mostrar novas atuações como também em convencimento os estudantes de que há outras possibilidades para aprender.

A mudança na prática pedagógica dos professores é percebida nos meios educacionais e mesmo com a situação imposta, não por uma instituição, por uma política ou por qualquer outro motivo plausível, mas pela doença provocada pela infecção humana decorrente do Covid-19, esses docentes ainda enfrentam dificuldades, mas atestadas nesta pesquisa de muito empenho para provar a superação.

As relações estabelecidas em sala de aula presencial no que tange à pertença ao grupo, à comunicação, ao *feedback* do professor são essenciais também na modalidade a distância. Os formadores declaram essa necessidade e perceberam esse comportamento em seus estudantes. As relações virtuais repetem os vínculos da modalidade presencial, acrescentados os obstáculos em dominar os mecanismos das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Um dos aspectos evidentes foi que mesmo com dificuldades para manejar recursos, como produção de vídeos, participação em *lives*, dentre outros, os formadores buscaram a superação. Para muitos dos sujeitos, esse triunfo não esteve a contento, conforme suas avaliações pessoais, no entanto, foram os avanços possíveis para esse período.

Depreende-se desse ciclo de pandemia um processo de aprendizagem notável para os formadores dos professores alfabetizadores, especialmente dos sujeitos dessa pesquisa. Dos sujeitos respondentes, Safira já possuía uma trajetória profissional alinhada às novas tecnologias educacionais. Seu uso já era testemunhado na primeira etapa da pesquisa.

Foi factível compreender que o uso em massa do ensino remoto como única opção para o acesso à educação trouxe inquietações mesmo para quem já fazia uso dessa modalidade. A observação sobre a modesta resposta dos estudantes às proposições do ensino remoto

também é significativa. Evidencia-se que as gerações declaradas nativas digitais têm muito a aprender sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Essa questão dissolve a crença de que somente os professores mais velhos, efetivamente em idade, não são sabedores das ferramentas digitais. Pelo contrário, muitos docentes são exímios estudantes e pesquisadores do seu uso e já são decanos nas nossas exemplares universidades.

Como pesquisadora, fiz questão de escrever essa reedição em meio à pandemia, para que, identificada ao tempo, às condições diferentes de trabalho e, sobretudo, às incertezas, não me perdesse dos meus sujeitos.

Sempre que a realidade reclamar, conforme Vásquez (2007) orienta, retornarei à essa investigação, levando em consideração que ela reúne um plano de escrita e nesse plano o recorte que é possível dado pela pesquisadora. Não guarda verdades absolutas e está e estará sempre aberta a revisões.

Referências

ABREU, R. de A. S. Professores e internet: desafios e conflitos no cotidiano da sala de aula. *In*: FREITAS, M. T. A. (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção leitura, escrita e oralidade).

ALLAN, L. *Escola.Com*: como as novas tecnologias estão transformando a educação na prática. Barueri: Figurati, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 3. ed. Brasília: LiberLivro, 2008.

BACILA, M. S. Educação disruptiva e a formação do formador na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba, Secretaria Municipal da Educação. *Revista Veredas*, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://revistaveredas.curitiba.pr.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

FARIAS, I. M. S. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LACERDA SANTOS, G.; ANDRADE, J. B. F. (org.). *Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MAZUR, E. *Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. Trad. Wilson Azevêdo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, p. 1-14, 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em: 6 nov. 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. (org.). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais: abordagens teóricas e metodológicas*. Porto: Porto Editora, 2012.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TORRES, P. L. *Laboratório online de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Tubarão: Editora Unisul, 2004.

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

RECEBIDO: 20/11/2020
APROVADO: 11/03/2021

RECEIVED: 11/20/2020
APPROVED: 03/11/2021

RECIBIDO: 20/11/2020
APROBADO: 11/03/2021