

PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

MARLÚBIA CORRÊA DE PAULA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM USO DE TDIC
SOB O FOCO DAS OBJETIVAÇÕES DE AGNES HELLER: BRASIL E PORTUGAL
NUM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INTEGRADO**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

MARLÚBIA CORRÊA DE PAULA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM USO DE
TDIC SOB O FOCO DAS OBJETIVAÇÕES DE AGNES HELLER:
BRASIL E PORTUGAL NUM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INTEGRADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Lori Viali

Coorientadora: Gleny Terezinha Duro Guimarães

Porto Alegre

2018

Ficha Catalográfica

P324p Paula, Marlúbia Corrêa de

A prática pedagógica na formação de professores com uso de TDIC sob o foco das objetivações de Agnes Heller : Brasil e Portugal num estudo de caso múltiplo integrado / Marlúbia Corrêa de Paula . – 2018.

369 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Lorí Viali.

Co-orientadora: Profa. Dra. Gleny Terezinha Duro Guimarães.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Formação de Professores. 3. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. 4. Teoria do Cotidiano. 5. Agnes Heller. I. Viali, Lorí. II. Guimarães, Gleny Terezinha Duro. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

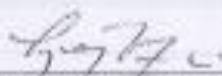
Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Teixeira CRB-10/1974

MARLÚBIA CORRÊA DE PAULA

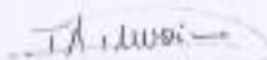
"A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM O USO DE TDIC SOB O FOCO DAS OBJETIVAÇÕES DE AGNES HELLER: BRASIL E PORTUGAL NUM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INTEGRADO"

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

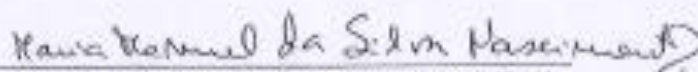
Aprovada em 19 de março de 2018, pela Banca Examinadora.



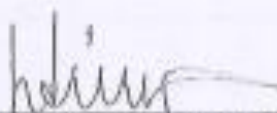
Dr. Loni Vieli (Orientador - PUCRS)



Dra. Ivane Almeida Duvolsin (FURG)



Dra. Maria Manuel da Silva Nascimento (UTAD)



Dra. Valdeez Marina do Rosário Lima (PUCRS)

Decisivamente,
Uma Tese não é um percurso fácil,
nem sequer, na hora da escolha de sua epígrafe.

Considero que, uma boa leitura é aquela, que,
nos desloca, no/do tempo, em que estamos.

E, somos *deslocados* para um *depois*.

E, entre o momento em que, estamos

e, no *depois* constituído

é que validamos o texto lido,

estimamos e conjecturamos,

Objetivamos!

Espero que ao ler esse texto

você possa ter essa sensação para repensar as suas,

as minhas,

e, as nossas práticas pedagógicas docentes.

Que, esse texto lhe proporcione este *movimento do pensar*.

Marlúbia Corrêa de Paula

25.nov.2017

AGRADECIMENTOS

*Eu agradeço a Deus, por tudo que em sua graça e misericórdia representa em minha vida. Obrigada
Meu Senhor que em Jesus guardou e sempre guardará aos meus dias.*

Ao meu marido Adair, minhas queridas filhas Mariana, Andréa e meus genros Rodrigo, Felipe que, sempre apoiaram meus esforços e se mantiveram unidos durante todo o tempo de minha formação, sempre contínua. Agradeço ao Senhor, pela cor que, dão aos meus dias! Meu amor por vocês é imenso! Muito Obrigada!

Aos meus pais Daltro Andretti Corrêa e Soila Rijo Corrêa que fizeram grandes esforços para que vencêssemos as dificuldades financeiras e pudéssemos ir à escola, pois, desde que, descobri os livros esse têm sido, meu mundo ideal! Meu muito obrigado!

Aos meus queridos orientadores, que se mantiveram junto desde os primeiros passos do doutorado, professores Dr^o Lori Viali e Dr^a Gleny Guimarães. Serei sempre muito grata pela parceria. Pelo apoio constante e pela grande amizade que construímos em cada tarefa, em cada orientação. Meus queridos amigos, muito Obrigada!

A Professora Dr^a Maria Manuel da Silva Nascimento que me acolheu em solo português, junto a seus familiares e amigos, à professora Dr^a Maria João, Professora Dr^a Maria Fernanda e ao Prof. Dr^o José Alexandre Martins meus agradecimentos pelo apoio na realização desta pesquisa e parceria desenvolvida na organização dos livros, publicados. A todos os portugueses que de um modo ou de outro, me acompanharam e auxiliaram neste percurso. Como diz a Manuel: better together! Muito Obrigada!

À professora Dr^a Valderez Maria do Rosário Lima pelas aprendizagens frutos das aulas e das parcerias, nas publicações realizadas, ao longo do doutorado. Sempre serei grata. Muito Obrigada!

Ao professor Dr^o Maurivan Guntzel, coordenador do curso, agradeço a você e a todos os professores do nosso curso de mestrado e doutorado da PUCRS, onde e com quem objetivei outros percursos para a nossa docência. Muito obrigada!

A professora Dr^a Ivane Almeida Duvoisin por compor esta banca e ter sido docente formadora presente, no período de graduação. A sua presença em minha banca é um presente real, daquilo que um dia, fora apenas um sonho. Um sonho distante, dadas àquelas condições, dado aqueles anos. Serve de testemunho de que, nenhum sonho que se sonha junto a Deus é impossível! Muito Obrigada, por ter feito diferença na minha graduação.

A professora Dr^a Ocksana Danyluk que se tornou também amiga durante o processo de formação continuada, num curso de pós-graduação *Lato Sensus*. Minha admiração e respeito por seu trabalho e dedicação à educação. Muito Obrigada!

Aos colegas de curso, que via tecnologias estavam sempre por ali, para um apoio ou uma simples troca de ideias, eu agradeço: obrigada amigas professoras Msc. Clair de Souza, Msc. Ketlin Kroetz, Dr^a Mercedes Matte Silva, Msc. Mônica Gallon, e a parceira de PDSE (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior) Msc. Fabiana Pauletti e Msc. Magnus Ody. Juntos somos melhores, de fato!

As amigas professoras Msc. Marcia Elisa Berlikowski e Msc. Denise de Sena pela disposição em ler os textos de Tese, especialmente o capítulo de ATD (Análise Textual Discursiva), utilizando-se da condução didática aqui constituída, nosso Muito Obrigado!

Em nome de todos da equipe agradeço à secretaria Luciane Apolo, pelo apoio, pois foram muitos os momentos de dificuldades, em que, sempre nos acolheu e buscou encaminhamentos, meu Muito obrigado!

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudos concedida no Brasil e em Portugal, durante o curso de doutorado, Muito obrigada!

Aos meus amigos e amigas, de tantos anos, que entenderam minha ausência, nesse tempo de estudos. A pesquisa, em si, tem muitos dias de buscas e poucos, bem poucos, de valiosas constatações. Por isso, tê-las comigo, fez toda a diferença, na cor que a este trabalho tentei fazer emergir. Agradecimentos especiais a Cláudia Ceigliniski, Maria Mello, Heloísa Nunes, Carmem Scherdien da Silva, Eliane Gasparin, Mariana Lamaison Lima, Dagmar Zagonel, Silvia Albuquerque, Ecila Lovatto Bauermann, Fátima Bier e a Rosa Perin Conti representando a admirável força das mulheres. Quer on-line, quer no dia a dia, obrigada por saber que conto com cada uma de vocês. É verdade Maria Manuel, Better together!

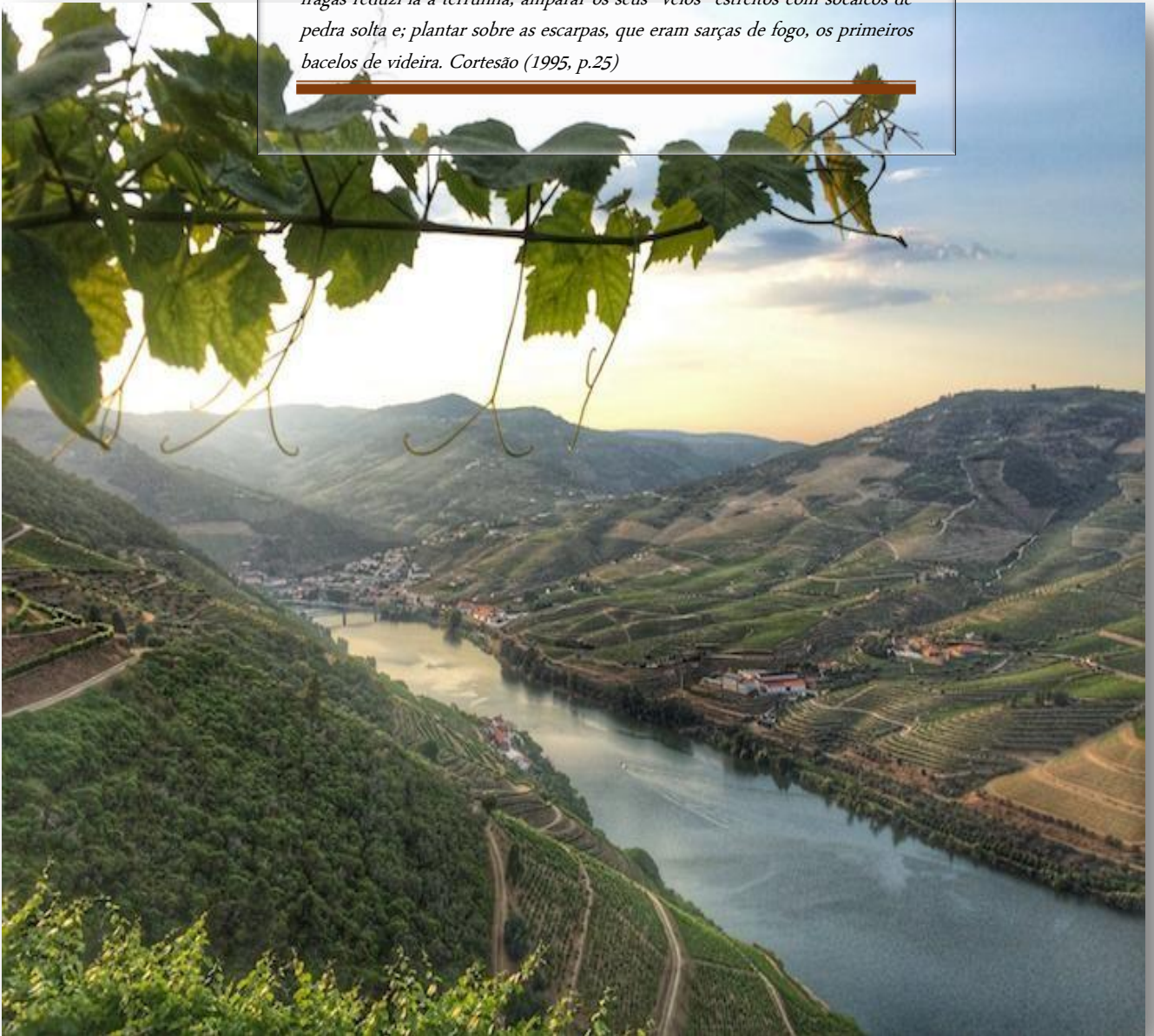
À filósofa, com quem tenho caminhado, Agnes Heller muito agradeço por dividir seus saberes em obras e por nos proporcionar outros caminhos do pensar.

Para finalizar agradeço a Deus na pessoa de Jesus por tudo que aprendi essencialmente com o Senhor nesta jornada que tenho percorrido e que está, por ora, quase concluída. Na sua Graça é que eu cresço, todo dia, toda hora todo o momento! Querido Jesus, muito obrigada, pois me ensinastes a objetivar com frequência e na sua sabedoria, num movimento sempre que possível de-si¹, para-si, ou seja, do individual ao coletivo.

Muito Obrigada!

¹ De-si, para-si e para-nós são categorias teóricas presentes na Teoria do Cotidiano de Agnes Heller.

Ora, um dia sucedeu que dois gigantes, um vindo de Trás os-Montes e outro vindo de Beira Alta, mais gigantes na alma que no corpo, galgaram as serras, desceram as encostas e depois de olhar os fundões do rio e provar o néctar dos frutos bravos entenderam que aquela terra e aquele rio eram pela sua áspera grandeza dignos da labuta de gigantes. E resolveram meter o picão. As fragas reduzi-la a terrunha, amparar os seus “veios” estreitos com socalcos de pedra solta e; plantar sobre as escarpas, que eram sarças de fogo, os primeiros bachelos de videira. Cortesão (1995, p.25)



Eu estive aqui e não faz muito tempo...

Do alto dessas serras contemplei ao Rio Douro, na condução da Professora Dr^a Maria Fernanda Nascimento (Amiga querida moradora do Distrito de Vila Real - Portugal).

DOUTORADO SANDUÍCHE - UTAD

(UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES DE VILA REAL) 10. abr - 16.jul / 2017

RIO GRANDE DO SUL – BRASIL



Imagem disponível em Google/imagem

É o meu Rio Grande do Sul
Sol, sul, terra e cor
Onde tudo que se planta cresce
E o que mais floresce é o amor

Compositor Leonardo (1938-2010)

Eu vivo aqui desde que nasci,...
Sinto falta deste lugar quando longe estou.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

mar.2014 – mar.2018

RESUMO

Esta **pesquisa tem por objetivo** identificar nas práticas pedagógicas realizadas pelos docentes do Brasil e de Portugal, por eles descritas, a existência de características das categorias da Teoria do Cotidiano presentes nas objetivações de Agnes Heller (cotidianos e cotidianidades). **Sustenta-se a Tese** de que docentes formadores realizam ações constituintes de suas práticas pedagógicas mantenedoras de objetivações em-si (de particularidades próprias do homem, enquanto indivíduo). Isso dificulta as suas ações, pois inibe uma *práxis* que eleve os alcances de uma reflexão sobre componentes teóricos presentes no exercício da profissão necessários a realização do movimento do pensamento produtor de objetivações para-si (de genericidade próprias do homem social, enquanto coletivo). Esta inquirição está sendo realizada na **linha de pesquisa** de Tecnologias na Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEDUCEM), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em período no qual foi realizado o doutorado sanduíche na UTAD (Universidade Trás-os-Montes de Alto Douro), em Portugal. **Metodologicamente** é uma pesquisa qualitativa com fontes documentais e bibliográficas na qual foram utilizados questionários semiestruturados como instrumento de coleta de dados. Constituindo quanto a sua estratégia um Estudo de Caso Múltiplo Integrado, em Yin (2015). A **delimitação de tema proporcionou analisar as práticas pedagógicas dos docentes de dezoito** Instituições de Ensino Superior (IES), sendo onze do Brasil, seis de Portugal e um, da Espanha, no período relativo ao primeiro semestre de 2017. Foram selecionados docentes mestres, doutores e pós-doutores, que trabalham com a formação, inicial e continuada, de professores, dessas IES, ou seja, preferencialmente pesquisadores da área de formação de professores. Para a **justificativa** foram realizados quatro mapeamentos, em função de serem a prática pedagógica, a formação de professores e do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), temas complexos. Ao final dessas buscas foi constituído o Estado da Arte, sobre a prática pedagógica com uso de TDIC, realizada na formação de professores, na última década, no Brasil. A **análise dos dados** decorreu do uso de **Análise Textual Discursiva** de Moraes e Galiazzi (2011), que culminou em **categorias emergentes**, apresentadas na forma de metatextos para posterior e conclusiva submissão as categorias teóricas de Agnes Heller (1970). O percurso da pesquisa situa-se no **materialismo dialético** que conduz apropriações e solicita que ocorra uma intencionalidade voltada à produção de contribuições, neste caso, para as práticas pedagógicas docentes dos formadores de professores. Assim sendo, elaboramos a seguinte **questão de pesquisa: Quais são as características apontadas pelos professores formadores a respeito das suas práticas pedagógicas que evidenciam a partir destas as ações cotidianas e não cotidianas? Tais características evidenciam presença dos elementos da Teoria do Cotidiano helleriana nas práticas pedagógicas dos** docentes formadores, que denotam o caráter de objetivações (em-si; para-si), descritas nas ações dos docentes dos países participantes. A **teorização fruto necessário do Estudo de Caso Múltiplo Integrado**, nesta estratégia de pesquisa, foi realizada sob as **unidades de análise** relativas à prática pedagógica docente, o uso de TDIC e a formação de professores. Para isso elaborou-se, ao final, um metatexto *cross-case* onde se evidenciou um predomínio da característica de cotidiano: analogia; em ambos os blocos e a menor incidência recaiu sobre entonação. A prevalência dessas objetivações têm impactos diretos sobre as práticas e o seu reconhecimento torna-se uma contribuição para os processos de formação, quer seja inicial, quer seja continuada, pois a consciência das objetivações propicia ao docente formador, uma constante reformulação e revigoramento de suas práticas pedagógicas o que intencionalmente e paulatinamente passará as ações dos professores em formação. Além disso, a Teoria do Cotidiano constitui-se também como referencial para elaboração das práticas pedagógicas permitindo assim, uma avaliação dos níveis de elevação da moral contidos, nessas ações por meio da presença de critérios para interpretar as constatações, em seu teor. Essa contribuição com viés para um encaminhamento teórico é essencial ao resultado de uma pesquisa que tem por estratégia o Estudo de Caso Múltiplo Integrado.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Formação de professores. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Teoria do Cotidiano. Agnes Heller.

ABSTRACT

This **study objective** is to identify the pedagogical practices conducted by professors from Brazil and Portugal, described by them the existence of characteristics of the categories of the Theory of Quotidian presents in Agnes Heller's objectifications (daily life and everyday things). **Supports the thesis** that professors trainers perform constituents actions of their pedagogical practices maintaining objectifications in itself (of own particularities of man, as an individual). This complicate their actions, because it inhibits a *praxis* that raise the coverages of a reflection on theoretical components present in the profession practice necessary for the achievement of the movement of producer's thoughts of objectifications to itself (genericity characteristic of social man, as a collective). This examination is being carried out in the **research line** of Technologies in Education in Science and Mathematics of the Graduate Program in Education in Science and Mathematics (PPGEDUCEM), of the Catholic Pontifical University of Rio Grande do Sul (PUCRS) in the period in which it was held the Split PhD program in UTAD (University Trás-os-Montes de Alto Douro), in Portugal. **Methodologically** is a qualitative research with documentary sources and bibliographic references in which structured questionnaires were used as an instrument of data collection. Forming its strategy an Integrated Multiple Case Study, Yin (2015). The **theme delimitation provided to analyze the professor's pedagogical practices of eighteen** Higher Education Institutions (HEIs), being eleven of Brazil, six in Portugal and one of Spain, in the relative period to the first semester of 2017. Masters, Doctors, Post Doctors professors were selected, who work with the initial and continuing training of teachers, these HEIs, preferably researchers in the area of teacher training. For the **justification** were performed four mappings, according to the pedagogical practice, teacher training and the use of the Digital Information and Communication Technologies (TDIC), complex issues. At the end of these searches were made of the State of the art, on the pedagogical practice with use of TDIC, held in the teachers' training, in the last decade, in Brazil. The data analysis resulted from the use of **Discursive Textual Analysis** of Moraes and Galiazzi (2011), which culminated in **emerging categories**, presented in the form of metatexts for posterior and conclusive submission to the theoretical categories of Agnes Heller (1970). The journey of the research lies in the **dialectic materialism** that figures appropriations and requests that occur an intentionality focused on the production of contributions, in this case, for the pedagogical practices docents of teacher trainers. Thus, it was developed the following **research question**: What are the characteristics cited by teacher's trainers concerning its pedagogical practices that evidence from these everyday actions and not daily? **These characteristics demonstrate the presence of the elements of the Helleriana Theory of Daily Life in the pedagogical practices** of teachers trainers, which denote the character of objectifications (in-itself; for itself), described the actions of the professors of the participating countries. The **theorization result required of an Integrated Multiple Case Study**, in this research strategy was performed under the **analysis' units** relative to the teaching pedagogical practice, the use of TDIC and the teacher training. For this reason, it was elaborated, in the end, a metatext *cross-case* where has shown a predominance of characteristic of daily life analogy; in both blocks and the lower incidence fell on intonation. The prevalence of these objectifications have direct impact on the practices and their recognition becomes a contribution to the processes of formation, whether initial, either continued, so the consciousness of objectifications provides the teacher trainer, a constant reformulation and refreshment of its pedagogical practices what intentionally and gradually becomes the actions of teachers in training. Furthermore, the Theory of Daily Life is also as a benchmark for elaboration of pedagogical practices thereby enabling an assessment of the levels of contained moral elevation, in these actions through the presence of criteria for interpreting the findings in its content. This contribution with a bias for a theoretical referral is essential to the result of a research that has by strategy the Integrated Multiple Case Study.

Keywords: Pedagogical Practices. Teachers' Training. Digital Information and Communication Technologies. Objectifications. Theory of Daily Life. Agnes Heller

ILUSTRAÇÕES

Figura	1	Uso mundial de <i>internet</i>	140
Figura	2	O uso de <i>internet</i> no Brasil em relação aos países da América Latina	140
Figura	3	Predominância do uso de <i>internet</i> na América Latina	141
Figura	4	Escolas do Brasil com <i>internet</i> – Percentual por região	143
Figura	5	Docentes que atuam na Educação Básica- Nível de escolaridade	144
Figura	6	Professores com Pós-Graduação <i>Lato e Stricto Sensus</i> por região geográfica do Brasil	145
Figura	7	População de Portugal (2016)	146
Figura	8	Dados populacionais de Portugal atualizados em 10.nov.2017	148
Figura	9	O uso de <i>internet</i> na União Europeia e no mundo.	152
Figura	10	O uso de <i>internet</i> no mundo- Regiões geográficas	152
Figura	11	Tipos de projeto para estudos de caso	179
Figura	12	Questão selecionada do questionário para o início da ATD (exemplo)	196

LISTA DE MAPAS

Mapa de Identificação I	ticEduca (2010-2016)	47
Mapa de Identificação II	Trabalhos apresentados do I-XVI ENDIPE	48
Mapa de Identificação III	Trabalhos apresentados do I-VI EDIPE – GT 09	49
Mapa de Identificação IV	Revistas da área de Ensino (Qualis A-1/A-2/B-1)	51
Mapa de Identificação V	Teses selecionadas nos portais BDTD e CAPES	52
Mapa de Reconhecimento I	Resumo de mapeamentos de 2014-2016	52
Mapa de Reconhecimento II	Respostas dos alunos pesquisados – Escolas e IES Francesas	129
Mapa de Reconhecimento III	Legenda de categorias teóricas	209
Mapa de Reconhecimento IV	Análise de objetivações	214
Mapa de Reconhecimento V	Análise de ações cotidianas BLOCO BRASIL e PORTUGAL	216
Mapa de Reconhecimento VI	Características da Categoria Prática Pedagógica	222

LISTA DE QUADROS

Quadro	I	Teses e dissertações - Palavras-chave: Agnes Heller e formação de professores	106
Quadro	II	Comparativo dos significados dos termos - instrumento e ferramenta	114
Quadro	III	Designações ao longo dos anos sobre as eras marcadas pelo uso das tecnologias	137
Quadro	IV	Dados populacionais sobre o número de alunos e docentes de Portugal	149
Quadro	V	Educação básica de Portugal: estrutura vigente desde 2009	149
Quadro	VI	Distribuição de alunos por nível de formação (2010-2017)	150
Quadro	VII	Distribuição de alunos por Mestrado e Doutorado (2010-1017)	151
Quadro	VIII	O uso de <i>internet</i> na União Europeia (2017)	153
Quadro	IX	Ocorrências na educação portuguesa de 1930-1940	158
Quadro	X	Ocorrências na educação portuguesa de 1951-1952	158
Quadro	XI	Ocorrências na educação portuguesa de 1996-2007	161
Quadro	XII	Referências de leituras oferecidas em aula de didática observada na UTAD-Portugal	167
Quadro	XIII	Salário professor (2014) – Média ponderada com carga horária padronizada de 40H semanais	170
Quadro	XIV	Características principais do materialismo dialético	174
Quadro	XV	Desenvolvimento do Método de Estudo de Caso Múltiplo	180
Quadro	XVI	Tempo de docência, idade e gênero dos correspondentes de pesquisa no Brasil	187
Quadro	XVII	Tempo de docência, idade e gênero dos correspondentes de pesquisa em Portugal	187
Quadro	XVIII	Graduação dos docentes formadores de professores no Brasil e em Portugal	189
Quadro	XIX	Pós-Graduação dos docentes formadores de professores no Brasil e em Portugal	190
Quadro	XX	Cursos de formação para professores em que trabalham docentes no Brasil e Portugal.	191
Quadro	XXI	Cursos em que exercem a docência- professores do Brasil	192
Quadro	XXII	Cursos em que exerce a docência- professores em Portugal	192
Quadro	XXIII	Realizando a unitarização e percebendo as palavras-chave	196
Quadro	XXIV	Recorte de desmontagem de texto para a obtenção de unidades de sentido	197
Quadro	XXV	Realizando a unitarização e percebendo as palavras-chave	198
Quadro	XXVI	Processo de unitarização e distribuição das categorias em níveis	199
Quadro	XXVII	Categorias Iniciais, Intermediárias e Final obtida – Brasil.	200
Quadro	XXVIII	Categorias Iniciais, Intermediárias e Final obtida – Portugal.	201
Quadro	XXIX	Quadro de atributos das categorias	204
Quadro	XXX	Nova análise das unidades de sentido: Reestrutura das categorias	204
Quadro	XXXI	Etapa 3-4: Analisar	208
Quadro	XXXII	Identificação de características cotidianas e não cotidianas em metatexto3: Brasil	210
Quadro	XXXIII	Resumo de característica cotidiana e não cotidianas em metatexto3: Brasil	210
Quadro	XXXIV	Identificação de características cotidianas e não cotidianas em metatexto 1: Portugal	211
Quadro	XXXV	Resumo de características cotidianas e não cotidianas em metatexto3: Portugal	212
Quadro	XXXVI	Estudo de Caso Múltiplo Integrado: Fase do Protocolo em andamento	213
Quadro	XXXVII	Situações contidas em práticas pedagógicas docentes: Brasil	220
Quadro	XXXVIII	Situações contidas em práticas pedagógicas docentes: Portugal	221
Quadro	XXXIX	Práticas pedagógicas docentes – Brasil	223
Quadro	XL	Componentes das categorias de práticas pedagógicas docentes – Brasil	223
Quadro	XLI	Situações contidas em práticas pedagógicas docentes – Portugal	224
Quadro	XLII	Práticas pedagógicas docentes – Portugal	225
Quadro	XLIII	Componentes das categorias de práticas pedagógicas docentes – Portugal	226
Quadro	XLIV	Categorias identificadas em Dicionário Analógico da Língua Portuguesa – Brasil e Portugal	226
Quadro	XLV	Categorias de Práticas Pedagógicas em interlocução com a Teoria do Cotidiano: Brasil e Portugal	227
Quadro	XLVI	Categorias de Práticas Pedagógicas em interlocução com a Teoria do Cotidiano: Brasil e Portugal	228
Quadro	XLVII	Constituindo Metatexto <i>Cross-Case</i>	239

LISTA DE SIGLAS

A.C – Antes de Cristo

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares

ACT - *Adaptive Control of Thought* – Controle adaptativo do Pensamento

Apps – Aplicativos

Apps for good – Boas aplicações

As We May Think – Como pensamos.

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BOLEMA – Boletim de Educação Matemática

BYOD – *Bring Your Own Device* – Traga o seu próprio dispositivo

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CEAMECIM – Centro de apoio a melhoria do ensino de ciências e matemática

CEE – Comunidade Econômica Europeia

CEO/GOOGLE – *Chief Executive Officer Google*- Diretor Executivo do *Google*

CIAIQ- Congresso Ibero Americano de Investigação Qualitativa

CIBEM – Congresso Ibero Americano de Educação Matemática

CIEM – Congresso Internacional de Ensino de Matemática

CLMD- Curso de Licenciatura de Matemática a Distância

Cloud Computing – Nuvem computacional

CM- *Critical Models* – Modelos críticos

CTS – Ciências, tecnologias e sociedade.

DNA – Ácido Desoxirribonucleico é um composto orgânico cujas moléculas contém as instruções genéticas que coordenam o desenvolvimento e funcionamento de todos os seres vivos e alguns vírus.

Ead- Educação a Distância

EDIPE – Encontro de Didática e Prática de Ensino

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

EUA – Estados Unidos da América

EU – União Europeia

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

Google forms- Formulários Google

GTs – Grupos de trabalho

HAM – *Hypertext Abstract Machine* – Máquina Abstrata de Hipertexto

HDM – *Hipermidia Design Model* – Modelo de Projeto de Hipermídia

Ibict – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

JEM – Jornada de Educação Matemática

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LOGO - Linguagem de programação voltada ao ambiente educacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MEMEX – *Memory extender* – Extensão de Memória

MIT – *Massachusetts Institute of Technology* – Instituto *Massachusetts* de Tecnologia

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Pbtd – Portal brasileiro de teses e dissertações

PDSE – Programa de doutorado sanduíche no exterior

PMP- *Problems of Moral Philosophy* – Problemas da Filosofia Moral

PPGEDUCEM – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

PR – Sigla do Paraná que se constitui num dos três estados que compõe a região sul do Brasil.

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS – Rio Grande do Sul

SESI – Serviço Social da Indústria

SF – Sequência Fedathi

SIEC – Simpósio Internacional de Ensino de Ciências

SINECT – Simpósio Nacional de Educação Ciências e Tecnologia

SINTEC – Seminário internacional de educação em ciências

SIPEMAT – Simpósio Internacional de Educação Matemática

SPHINX LÉXICA – *Software* utilizado em análise textual de pesquisa

TCC – Trabalho de conclusão de curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TE – Tecnologias Educacionais

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TicEDUCA – Congresso Internacional de TIC e educação

TPE – Todos pela Educação

TU – Tecnologias ubíquas

TV ESCOLA – Projeto de formação continuada de professores a distancia

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPEL – Universidade federal de Pelotas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP – Universidade de Campinas

UTAD – Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro

WIKIWIKI – Tradução em havaiano como rápido-rápido que dá nome a Plataforma aberta à edição pelo usuário.

WWW – *World wide web* – Rede mundial de computadores

Xanadu – Projeto de rede mundial que antecedeu a *www* e não foi implementado

ZDP – Zona de Distanciamento Proximal

SUMÁRIO

I CAPÍTULO

1 CONSTITUINDO A TESE : DAS AÇÕES INDIVIDUAIS AO ESTADO DA ARTE	21
1.1 INTRODUÇÃO	21
1.2 OS PERCURSOS DE UMA PROFESSORA: MEMORIAL.....	27
1.3 JUSTIFICANDO E DELITANDO A TESE: A LÓGICA QUE UNE OS DADOS	36
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS: DOS PROCEDIMENTOS PARCIAIS AO OBJETIVO GERAL.....	39
1.5 QUESTÃO DE PESQUISA NO ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INTEGRADO	40
1.6 ESTADO DA ARTE SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	42
SÍNTESE DOS CAPÍTULOS DA TESE.....	53

II CAPÍTULO

2.PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO UNIDADE DE ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INTEGRADO	57
2.1 CONTRIBUIÇÕES ESSENCIAIS DE VYGOTSKY, PAPERT, PIAGET E WALLON.	66
2.2 AGNES HELLER: UMA FILÓSOFA QUE ADMITE OS PERIGOS DA RAZÃO	80
2.2.1. <i>Da ontologia do ser social a cotidianidade.....</i>	<i>85</i>
2.2.2 <i>A existência cotidiana na visão de Agnes Heller.....</i>	<i>86</i>
2.2.3 <i>Os elementos da Teoria do Cotidiano.....</i>	<i>90</i>
2.2.4 <i>Um objetivo essencial: Compreender o que é COTIDIANIDADE.....</i>	<i>97</i>
2.2.5 <i>A Teoria do Cotidiano nas pesquisas sobre Educação: Teses e dissertações.....</i>	<i>104</i>

III CAPÍTULO

3. TECNOLOGIAS	107
3.1 DA TÉCNICA A TECNOLOGIA: ARTE E/OU CIÊNCIA	111
3.2 TECNOLOGIAS: INSTRUMENTOS OU FERRAMENTAS.....	113
3.3 TECNOLOGIAS DA/NA EDUCAÇÃO: NATUREZA	114
3.4 USO DO COMPUTADOR: COMO TECNOLOGIA INTELLECTUAL	116
3.5 PROFESSOR INTERFACE OU CONTEÚDO: FENÔMENO BYOD.....	118
3.6 HISTÓRICO SOBRE O SURGIMENTO DA INTERNET: A FLUIDEZ DO TEMPO	119
3.6.1 <i>Apps for Good em Portugal: Um projeto piloto</i>	<i>122</i>
3.7 <i>A INTERNET E SUA RELAÇÃO COM O TEMPO.....</i>	<i>123</i>
3.8 USO DO TEMPO DOCENTE: VANI KENSKI, ANIKO HUSTI E PIÉRRÉ LÉVY	127
3.9 MUDANÇA DAS TECNOLOGIAS: DE LINEAR A TRANSMIDIÁTICA	131

IV CAPÍTULO

4. O MUNDO DIGITAL: O USO DA INTERNET E DO COMPUTADOR EM SALAS DE AULA.....	136
4.1 CENÁRIO EDUCACIONAL DO BRASIL E DE PORTUGAL: DESCRIÇÕES DENSAS	139
4.1.1 <i>O Brasil em relação ao uso mundial da internet</i>	<i>139</i>
4.1.2 <i>Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016: Professores no Brasil</i>	<i>143</i>
4.2 DESCRIÇÕES DENSAS DO CENÁRIO EDUCACIONAL EM PORTUGAL.....	146
4.2.1 <i>Notas Estatísticas do Retrato de Portugal em 2017: Professores</i>	<i>146</i>
4.2.2 <i>Portugal em relação ao uso da rede mundial da internet.....</i>	<i>151</i>
4.2.3 <i>Um olhar sobre a história da educação em Portugal.....</i>	<i>153</i>
4.2.3.1 Após o 25 de abril: educação básica em Portugal	160
4.2.3.2 Após o 25 de abril: a formação de duas professoras de Vila Real	162
4.3 EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL	168

V CAPÍTULO

5. PERCURSOS METODOLÓGICOS: QUANTO A PARTICULARIDADE DA PESQUISA	172
5.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INTEGRADO	174
5.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA: QUESTIONÁRIOS VIA <i>GOOGLE FORMS</i>	182
5.3 QUANTO A PARTICULARIDADE DOS RESPONDENTES DOCENTES	185
5.4 ATD COMO MÉTODO DE ANÁLISE: PARTICULARIDADES	193
5.4.1 <i>A ATD: Etapas do método da particularidade a genericidade</i>	195
5.4.2 <i>A ATD: Categorias emergentes dos blocos Brasil e Portugal</i>	200
5.4.3 <i>A validação das categorias encontradas: O teste dos cinco</i>	201
5.4.4 <i>A produção do metatexto: fase final da ATD</i>	205
5.4.5 <i>O metatexto: como etapa do processo de estudo de caso múltiplo</i>	207

VI CAPÍTULO

6 CATEGORIAS TEÓRICAS DE AGNES HELLER: ANÁLISE DO METATEXTO	209
6.1 DOCENTES DO BRASIL: CATEGORIAS TEÓRICAS HELLERIANAS.....	209
6.2 DOCENTES DE PORTUGAL: CATEGORIAS TEÓRICAS HELLERIANAS.....	211
6.3 BRASIL E PORTUGAL: O COTIDIANO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	213
6.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BRASIL: TEORIZAÇÃO CATEGORIAL	218
6.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PORTUGAL: TEORIZAÇÃO CATEGORIAL.....	224
6.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: BRASIL E PORTUGAL COTIDIANO	226

VII CAPÍTULO

7 CONCLUSÕES DESTE PERCURSO DE TESE.....	232
7.1 QUANTO A QUESTÃO DE PESQUISA	232
7.2 QUANTO A QUESTÃO DE TESE.....	233
7.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES: METATEXTO <i>CROSS-CASE</i>	234
7.4 CONCLUSÕES	243

SOBRE OS AUTORES.....	252
------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	258
--------------------------	------------

APÊNDICES

APÊNDICE I: PROTOCOLO DA PESQUISA DE ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INTEGRADO	269
REFERÊNCIAS	273
APÊNDICE II: MAPEAMENTO I – TESES SELECIONADAS EM MAPEAMENTOS	287
APÊNDICE III: MAPEAMENTO II DE TESES E DISSERTAÇÕES	290
APÊNDICE IV: MAPA DE IDENTIFICAÇÃO	296
APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA UTILIZADO NO BRASIL (MODELO)	297
APÊNDICE VI: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA UTILIZADO EM PORTUGAL	304
APÊNDICE VII: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO NO BRASIL	306
APÊNDICE VIII – DESMONTAGEM E UNITARIZAÇÕES – QUESTIONÁRIOS BRASIL	307
APÊNDICE IX – UNITARIZAÇÕES E CATEGORIZAÇÕES.....	313
APÊNDICE X: DOCENTE FORMADOR (NÃO PESQUISADOR)	319
APÊNDICE XI: METATEXTO 1 - UNIDADES DE SENTIDO - BRASIL	320
APÊNDICE XII: METATEXTO 2 - CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS – BRASIL.....	322
APÊNDICE XIII: METATEXTO 3 - CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS - BRASIL.....	324
APÊNDICE XIV: METATEXTO 4 – CONSTITUINDO AS UNIDADES DE SENTIDO DOS DOCENTES NÃO PESQUISADORES - BRASIL.....	328
APÊNDICE XV – CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 3 - BRASIL.....	329
APÊNDICE XVI – QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DE COTIDIANOS - CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 3 - BRASIL (COTIDIANOS/COTIDIANIDADES)	333
APÊNDICE XVII – QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA EM PORTUGAL - CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES	335
APÊNDICE XVIII: QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA EM PORTUGAL.....	336
APÊNDICE XIX – DESMONTAGEM E UNITARIZAÇÕES – QUESTIONÁRIOS PORTUGAL.....	345
APÊNDICE XX: DOCENTE FORMADOR (NÃO PESQUISADOR).....	356
APÊNDICE XXI: METATEXTO 1 – CONSTITUINDO AS UNIDADES DE SENTIDO DOS DOCENTES PESQUISADORES - PORTUGAL	358
APÊNDICE XXII – CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 1 - PORTUGAL	360
APÊNDICE XXIII – QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DE COTIDIANOS- CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 1 - PORTUGAL.....	362
APÊNDICE XXIV – METATEXTO <i>CROSS-CASE</i> – PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO	364

I CAPÍTULO

1 CONSTITUINDO A TESE : DAS AÇÕES INDIVIDUAIS AO ESTADO DA ARTE

1.1 INTRODUÇÃO

Neste momento inicial da Tese em que tratamos todos os tópicos de sua constituição optamos por expressar o modo geral como foi estruturado o texto, a partir desta introdução. Para isso, passamos sinteticamente pela exposição sobre a viagem realizada via Programa de Doutorado Sandúche no Exterior quando estivemos por noventa e sete dias, no distrito de Vila Real, na UTAD (Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro), em Portugal. Após, discorreremos sobre o uso da Teoria do Cotidiano no viés de Agnes Heller (1970), pois esta é a nossa opção teórica de fundamentação, como poderá constatar o leitor sobre toda a condução desta Tese. Situamos uma apresentação sobre os fatos que antecedem a Tese para expressar os porquês de pertencermos a linha de tecnologias realizando esta pesquisa. Após, passamos a discorrer sobre a sua delimitação, objetivos, questão de pesquisa e a apresentação do Estado da Arte. Para fechamento da introdução constituímos uma síntese de cada capítulo da Tese para melhor situar o leitor sobre o que está por vir.

Mas, como começou este texto? Essa é uma indagação sobre a qual, só agora, após ter estruturado a pesquisa, é que temos condições de manifestar afirmações. Pois, se fosse necessário explicar, pelo enunciado de palavras-chave, como esta pesquisa passou a existir na sua condução inicial, com facilidade poderíamos citar o PDSE e os mapeamentos sobre o uso de tecnologias na educação. Talvez, mencionar tais palavras como principais para conduzir um delineamento de pesquisa, sem uma maior explicação, não ajude muito a compreensão do leitor sobre as nossas decisões. Sabendo disso é que postulamos nossos porquês a respeito dessas escolhas; tanto o PDSE quanto os mapeamentos sobre o uso de tecnologias na educação modificaram nossas conduções durante a pesquisa e isso foi essencial à metodologia adotada, neste percurso.

O PDSE foi uma oportunidade de estar em Portugal e presenciar o nacionalismo de um povo na defesa de seu idioma, de sua cultura e de sua história, enfim, de perceber cada detalhe da fala e dos semblantes. Essas experiências decorrentes de ter estado lá, ouvir, falar e vivenciar uma circunstância são, certamente, situações muito distintas, assim, foi inevitável que a pesquisa fosse revigorada, quando retornei ao Brasil.

Dessa forma, descrevendo o que nos é possível, posso afirmar o quanto aprendi sobre o pragmatismo que ao ser compreendido na vivência tem uma força de, se não mudar, pelo menos desacomodar o sujeito para que possa refletir melhor sobre as suas constantes escolhas. Nesse sentido, situações assim alteraram meu roteiro inicial, de pesquisa. Confirmei que, de fato, não adianta falar sobre algo se quem nos escuta não tem proximidade com o que queremos expor ou não viveu aquele acontecimento, e isso é uma dificuldade natural. Para auxiliar a essa colocação, sabemos que história, cultura, homem e interações estão, a todo o momento, ampliando-se e contrapondo-se. Onde começa um e onde termina o outro é uma linha certamente difícil de traçar; assim, somam-se os desafios.

Ocorrências naturais do dia a dia português me fizeram pensar sobre nossa história enquanto registro de passagem do tempo e sobre as decorrências dela em nosso contexto e comportamentos adquiridos. É fato que isso impregnou também minha Tese especialmente com a necessidade de expressar autoria, em decisões e procedimentos aqui adotados. Até essa viagem o texto não tinha este formato e embora eu pensasse sobre a autoria como uma necessidade, ainda não há tinha realizado textualmente. Tanto que, ao voltar, constituí um capítulo que relata, mesmo que brevemente, os processos pelos quais passou a educação em Portugal. Isso foi assim realizado por sentir necessidade de comentar sobre aquilo que é tão presente nas conversas de professores, sobre as questões da história, das revoluções e de suas implicações sobre a educação atual, naquele país. Não poderia viver aqueles dias e nada registrar sobre o que é o seu histórico-social. Nesta pesquisa, literalmente, estou próxima de todos os dados e assim podendo constituir vínculo aos fatos. De certa forma, o texto foi constituído frente a um reorganizar de ideias que foram expostas a outros modos de pensar.

Vivi em Portugal a comemoração do dia 10 de abril, data representativa para naquele país, semelhante ao que é para nós o dia 7 de setembro; para eles, 10 de abril é o dia de comemorar a pátria, pois é o Dia de Portugal. Inevitável seria, também, não falar do dia 25 de abril; essa data, em Portugal, é reconhecida e comemorada por representar o Dia da Liberdade. Num passeio as ruas, durante a comemoração, somos impactados por presenciar as igrejas, as escolas, os clubes cheios de pessoas e de decorações que retratam a presença dos cravos, haja vista que essa flor simboliza o final da revolução de 1974 na qual ocorreram muitas conquistas para a vida pessoal portuguesa e, também, para a educação daquele país. Converse com um professor em Portugal, especialmente na região norte onde há maior tradição (mantendo costumes culturais), sobre o que foi a revolução de 74 e depois continue sua investigação sem considerar a importância que aquele povo dá a esse movimento. Se

assim o fizer, estará retirando da sua pesquisa um dado de contexto que justifica muito a forma como agem os professores naquele país; se realizar retiradas de descrições do contexto estará interferindo na descrição da individualidade daquelas pessoas, dando um formato a pesquisa sem descrever todas as suas nuances. Estará descartando os vínculos para que o leitor possa compreender a importância do histórico-social no modo de vida daquelas pessoas. Não realizei igual descrição sobre a educação no Brasil porque aqui é minha pátria e por isso, tenho a impressão que se faz um melhor relato, quando se está fora do contexto. Nesse caso Portugal contribuiu muito em relação as minhas constatações, sobre a educação. Pois, como poderão verificar ao final da Tese, foi possível, de fato, repensar nossas práticas pedagógicas docentes formadoras no aspecto dos elementos da formação de sua gênese.

Ao considerar o contexto histórico-social no qual minha Tese se situa é que emergiu a necessidade de uma filosofia que possibilitasse administrar esses elementos, e sobre eles realizar uma analogia. Foi por este motivo que a Teoria do Cotidiano de Agnes Heller (1970) passou a fazer parte e foi tecida junto com a história que conduz a presente investigação. Foi dessa maneira que consegui realizar uma análise a luz das categorias teóricas de Heller, portanto, os dados de perfil dos blocos constituídos pelos dois países (Brasil e Portugal) são essenciais, sendo assim, o leitor se deparará com dados estatísticos sobre as populações desses dois países. Dados esses, que possibilitaram constituir um perfil para que ao final da pesquisa fosse possível tratar de ações do pensamento que podem ser elevadas, ou seja, objetivadas. Que pensamento será esse se desconsiderarmos o homem individual/particular que o gerou? Que necessidades têm esse homem gerador de ações? Não podemos descolar do homem e, de suas características peculiares, a essência que é resultante de sua história e sociedade. O fazendo, não poderemos analisar as objetivações desse mesmo, homem, pois, é preciso entender as relações cotidianas para que delas possamos perceber o que não é cotidiano. A possibilidade da análise das objetivações advém do uso da Teoria do Cotidiano como delineamento para produzir teoria necessária, aliada à utilização final do procedimento do Estudo de Caso Múltiplo Integrado referenciado em Yin (2015).

Desse modo, e com o interesse de compreender cada vez mais as atribuições de um docente formador de professores, é que ratificamos os termos utilizados em nosso título, sendo as objetivações (ações de elevação de pensamento) essenciais as nossas pesquisas e as entendendo como processos pelos quais algo não visível (abstrato) pode tornar-se concreto. Conforme Heller (1970), na Teoria do Cotidiano; o homem num sentido particular está inserido naturalmente no mundo histórico. É, assim que reconheço minha particularidade

(minhas necessidades pessoais) e percebo, enquanto pesquisadora, as possibilidades de ações coletivas em minha profissão de professora. Por isso, nesse primeiro texto posso ser, ora primeira pessoa, ou ora me constituir em “nós”, inserindo-me no coletivo profissional. Sabendo disso é que vislumbramos, por meio de Agnes Heller, as condições para identificar quais são as características presentes nas Práticas Pedagógicas de Docentes formadores de professores, dos blocos constituídos por Brasil e Portugal.

Numa ação de prática pedagógica podem se interceptar planos de particularidades e genericidades, ou seja, os pensamentos que mantêm pessoas no seu dia a dia (cotidiano / particularidade) e aqueles que vislumbram e buscam modificações para melhorias coletivas (não-cotidianos /coletivos/genéricos) que, podem ter pontos de contato. Reconhecendo essa questão é que passamos a uma verdadeira vigília, para que no desenvolvimento do assunto desta Tese seja possível cumprir os requisitos da pesquisa sem nos desprendermos do contexto no qual se situa. Pois, falar sobre educação e ausentar-se do “conformismo social” nas suas tantas dimensões e percursos, conforme Linhares² (1996), é sempre um grande desafio. Heller (1970) alerta sobre isso, pois a análise de um juízo, sobre a sociedade, realizada de modo isolado não contribui para a resolução dos problemas existentes. Daí a necessidade de identificarmos as ações do homem em seu cotidiano.

Precisamos isentar-nos do que está posto em contextos ao mesmo tempo em que consideramos a sua existência. Heller (1970) nos ensina a tentarmos perceber que existe uma cotidianidade (não-cotidiano). Isso nos permite detectar os pontos de contato entre particularidade e genericidade e pensarmos que nem tudo está posto e limitado por circunstâncias, sejam elas quais forem. Como afirma a autora, em relação aos acontecimentos da vida, assumindo que se é fato que ocorrências não se repetem concretamente, ainda assim é perceptível que as essências desses acontecimentos são factíveis se atingirmos a prospecção da cotidianidade (não cotidiano).

Aí está a Teoria do Cotidiano e, a nosso ver, a sua validade enquanto parâmetro de avaliação para as nossas ações, enquanto docentes formadores de professores, no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas em cursos de formação tanto iniciais como no modo continuado³. E esse é o nosso primeiro e grande obstáculo a ser contornado; é preciso ver o que está posto como categoria dada (contexto como categoria para-nós e suas relações como

² Detalhamentos sobre Célia Frazão Linhares na seção SOBRE AUTORES, ao final desta tese.

³ Nos próximos textos, não realizaremos a distinção entre formação inicial ou continuada fazendo o tratamento deste processo apenas pelo termo formação.

categorias que oscilam entre o, em-si e para-si) que podem ser identificadas, medidas, contornadas, validadas ou refutadas. É preciso avaliar e ir adiante. Não contemplar demasiado o que está permanentemente cotidiano. Ao mesmo tempo, não deixar de perceber o potencial que emerge de situações estabelecidas. Ainda é imperativo estar atento à condução de Heller (1970) ao afirmar que só alcançaremos a história da humanidade se compreendemos as relações que o ser particular estabelece com o mundo e vice-versa. Portanto de forma alguma podemos descartar dados sobre o mundo do ser particular.

Pretendíamos constituir uma Tese que possibilitasse pensar sobre um processo de formação sobre as práticas pedagógicas, que ali ocorrem. Não queríamos obter um produto, mas sim contribuições para um percurso de formação de professores, com uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O uso das TDIC está presente, pois seria inevitável negá-las, no cenário atual. Entretanto, estamos dispostos a olhar predominante para as descrições que os docentes fazem sobre as suas práticas pedagógicas em cursos de formação de professores.

Assim, foi com a condução acima que assumimos que esta Tese trata de apresentar quais são as características das práticas pedagógicas de docentes, provenientes do Brasil e Portugal, em cursos de formação de professores com o uso das TDIC, que predominam nos blocos analisados, conforme as objetivações de Agnes Heller, em sua Teoria do Cotidiano.

Todos os elementos que se reportam a estrutura da Tese são apresentados nos próximos tópicos, sendo por opção da pesquisadora detalhados um a um. Para toda opção há um porquê, e, nesta Tese não é diferente. Poderíamos ter construído um texto introdutório com uma síntese, apresentando a delimitação do tema, a justificativa, os objetivos e a questão de pesquisa, como é de praxe, porém, há uma razão para que tenhamos optado por outra organização do texto, e ela se embasa nos mapeamentos referenciados em Biembengut (2008). Decorre dessas leituras, a certeza de que há, ainda, dificuldades em algumas pesquisas, no que se refere a apresentação dos seus componentes metodológicos, de modo claro.

No decorrer desta tese mantive o que Richardson (2014) indica como conduções, pois procurei ser objetiva em relação à pesquisa que foi exploratória, descritiva e explicativa, a cada momento em que foi possível; por isso, fazemos uma explanação completa sobre cada elemento da pesquisa, no máximo que nos foi possível.

Antes de tudo, a pesquisa tem uma função didática para a qual realizamos um grande esforço, tanto na escrita acadêmica como na sua condução prática; nada fizemos solitariamente. Os orientadores, no Brasil, foram ímpares também nessa fase; soma-se a isso as contribuições da banca que na fase de qualificação foram essenciais. Ficaram nítidos aqueles pontos em que o cansaço da escrita roubou a cena e produziu névoas e ruídos no texto. Como mencionamos anteriormente ainda que tenhamos consciência dos elementos de uma pesquisa, optamos por não produzir, dentro do texto de introdução a apresentação direta desses. Desse modo, foram constituídas seções, dentro do primeiro capítulo, para tratar separadamente da introdução em seção 1.1, e na sequência, do memorial (1.2), justificativa e delimitação (1.3), objetivos (1,4), questão de pesquisa (1.5), Estado da Arte (1.6). Para fechamento do primeiro capítulo foi constituída uma síntese, para apresentar ao leitor, o percurso da tese por completo, ou seja, dos elementos que constituem do seu I ao VII Capítulo.

Consideramos importante explicitar nossa opção pela análise qualitativa e a utilização da metodologia ATD. Essa escolha foi também resultante do que presenciamos em Portugal no que tange a predominância do paradigma de pesquisa quantitativo, ou no máximo qualiquanti. Isso explica nosso esforço em realizar o processo da ATD, etapa por etapa, não negligenciando nenhuma de suas explicações, inclusive de manter, nos apêndices, os documentos para serem consultados em caso de dúvidas sobre os procedimentos em qualquer uma das fases da análise textual.

Eu tenho certeza que se o que estudamos contribui diretamente para modificarmos nossas ações pessoais numa revisão sistemática dos elementos cotidianos, elementos esses definidos por Heller (1970) como espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação, e se eu consigo passar a ver a vida e a minha identidade profissional de outro modo, então minha Tese terá sido válida.

No projeto inicial da pesquisa, não era nossa intenção produzir um Estado da Arte, contudo, ao indagar sobre as práticas pedagógicas, em diversas fontes, obtivemos um levantamento de uma década, o que foi substancial para os encaminhamentos que adotamos e que resultou no Estado da Arte na concepção de Soares (1987).

A seguir passamos à descrição do memorial relatando o percurso da professora pesquisadora desde o período compreendido entre a graduação até o momento atual do doutoramento. Fizemos desse modo, para que seja compreensível como e por que a professora

pesquisadora realizou sua investigação dentro da Linha de Pesquisa de Tecnologias na Educação em Ciências e Matemática e, porque investigou as características das práticas pedagógicas durante a formação de professores com o uso das TDIC.

1.2 OS PERCURSOS DE UMA PROFESSORA: MEMORIAL

Os percursos iniciais começaram quando ainda era aluna do Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Embora nada tenha sido planejado, hoje posso perceber que houve um percurso realizado por escolhas e conduzido por coincidências. Desde o início do Curso fui bolsista no Centro de Educação Ambiental em Ciências e Matemática, naquela época denominado Centro de Apoio a Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática (CEAMECIM). Esse centro ainda existe e sua atuação é conjunta aos cursos de licenciatura auxiliando na formação de professores. Participei, ao longo de minha graduação, de vários projetos voltados a formação continuada dos professores daquele município.

Uma das oportunidades para trabalhar com formação ocorreu por conta de um convite para ser tutora do Projeto **A TV na Escola e os Desafios de Hoje**, um curso de formação continuada para professores ofertado no âmbito da UNIREDE (Consórcio de Universidades Públicas) visando o desenvolvimento e a expansão da Educação a Distância no Brasil. A primeira oferta do curso ocorreu no ano de 1998 quando a FURG coordenou o projeto no estado do RS e se estendeu até o ano 2002. Na época, isso foi motivo de muitas reuniões, pois o fato dos professores realizarem um curso com carga horária extensa, totalmente a distância, inquietava a todos. Por vezes, parecia ser uma ideia que não daria certo, pois não havia a cultura de Educação a Distância (EaD), nem por parte dos professores cursistas e nem nas Universidades, além da dificuldade de acesso as tecnologias digitais que limitava o processo interativo fazendo com que muitos professores evadissem ou tivessem um aproveitamento abaixo do esperado.

Em 1998, a internet estava chegando na universidade; fazíamos EaD por telefone, fax e material impresso que era enviado por correio. Naquela época eu pouco sabia sobre o uso de computadores; não tinha computador em casa, pois era incomum/cara essa ferramenta, costumava usar apenas o editor de textos, no CEAMECIM onde era bolsista. Lembro que eu tinha muito receio de clicar em algo e estragar o computador; incrível que esse sentimento se fizesse presente, mas era algo real. Foi em função de uma disciplina do curso de graduação (Licenciatura Plena em Matemática) que passamos a ter contato com os textos de Pierre Lévy

(1996; 1999). Naquela época a nossa professora costumava falar com convicção sobre o potencial das redes, que estava por vir; referia-se as conexões via *internet*, todavia, quando ela falava era algo que nem eu e nem os colegas de aula, alunos de graduação (futuros professores de matemática) tínhamos condições de visualizar.

Rede, nos anos noventa, para mim significava um material utilizado na economia do município de Rio Grande, a cidade “Noiva do Mar” como era chamada, por ser conhecida como a terra do peixe. O dia em que ouvi pela primeira vez o termo rede, associado ao uso dos computadores, está situado num dos 365 dias de 1998. Naquela época, o sociólogo Pierre Lévy já falava sobre isso com eloquência. Observo hoje, que durante a graduação os alunos de licenciatura e os professores formadores, sem acesso à rede mundial de computadores, se encontravam em tempos diferentes daqueles dos grandes centros que já navegavam na rede. Isso é um exemplo de que é possível às pessoas em mesma época estarem em diferentes tempos de compreensões; essa defasagem ainda ocorre nos dias atuais.

Na profissão docente isso também acontece, pois muitos docentes estão em tempos diferentes em relação às melhores práticas realizadas por outros. Por isso, a importância dos processos de formação continuada, uma vez que nesses espaços propiciam-se pontos de contato entre diferentes modos de realização das práticas pedagógicas e, minha hipótese é de que objetivações em diferentes níveis podem promover alterações nessas práticas; para saber se isso ocorre e como ocorre é preciso questionar: que diferenciadores são esses? Eles estão ocorrendo nos processos de formação inicial/continuada?

Hoje, tanto a pesquisa como a sua divulgação implementada e realizada em diferentes países, pela rede *internet*, pode minimizar diferenças e diminuir distâncias, possibilitando que os professores troquem experiências e conversem sobre as suas práticas pedagógicas. Por isso, ratificamos que os professores pesquisadores estão além e podem sim contribuir para as melhorias das práticas em seus próprios grupos de trabalho; eu vivi isso. Aquela professora que em 1998 falava das redes e enunciava seus potenciais, num momento em que nem sequer sabíamos utilizar os computadores, estava adiante do tempo no qual nos situávamos em termos dessas compreensões. Podemos perceber, por esse relato, que ela possuía outros saberes e compartilhou com seus alunos. Explicitou para nós (ainda me recordo daquele momento), os professores em formação (da disciplina de matemática), as suas fundamentações teóricas. Os saberes sobre as redes vinham de leituras ancoradas em Pierre Lévy (1999), especialmente na obra *Cibercultura*; outros autores falavam sobre esse tema, mas por algum motivo, esta foi a sua escolha.

Naquele momento ainda não tínhamos conhecimento sobre a Teoria do Cotidiano, mas agora, ao estar conectada a esse estudo, posso afirmar que aquela professora estabeleceu conosco a sua cotidianidade, ou seja, ela estava com outros saberes e os pôs ao nosso dispor; proporcionando uma interlocução. Não foi uma ação momentânea que depois recuperou seu estado anterior, afirmo isso porque foi nessa fase que comecei a despertar para os estudos sobre o uso das tecnologias na educação; mesmo sem ter computador e, por isso, pouco sabendo sobre o seu uso. O processo de formação de um professor sempre me inquietou e foi nessa fase que tive consciência da possibilidade desse estudo como caminho futuro.

Foi a partir daquela vivência que passei a acreditar na formação como um modo de colocar em contato os professores que estão em diferentes tempos de saberes, aproveitando a todos os momentos de aprendizagens. É na interação que surge desse contato que modificações acontecem e esperamos que essas ainda ocorram durante a formação e migrem, paulatinamente, para as salas de aula. Foi naquela época, também, o meu contato inicial com a ideia de uma Cibercultura.

A vida foi transcorrendo e se fez necessário uma mudança de município por conta da aprovação de meu marido em um concurso público, o que nos trouxe uma questão familiar a ser resolvida, e manter todos juntos foi uma opção. Foi quando mudamos do extremo sul do estado para a região noroeste do mesmo estado do Rio Grande do Sul (RS). Esse percurso de setecentos (700) quilômetros, se por um lado trouxe momentos difíceis de lidar com minhas filhas que ainda necessitavam de acompanhamento devido as suas poucas idades, por outro facilitou minha retomada aos estudos o que reacendeu à vontade de realizar o mestrado e, posteriormente, o doutorado.

Passo Fundo, mesmo sendo uma cidade interiorana como Rio Grande (onde moramos por muitos anos e que possui uma colonização predominantemente portuguesa), apresenta uma visão por parte da população que é diferenciada. Em Passo Fundo, por ser uma região polo, transitam pessoas de diversos municípios, além disso, há a presença de várias etnias (alemães e italianos) que imprime a região uma visão empreendedora, talvez facilitada pela sua localização geográfica. A geografia de uma localidade em muito impacta o modo como são realizados investimentos das pessoas, nas regiões em que vivem. Diferentemente, Rio Grande situando-se no extremo sul, não tem esta rotatividade de pessoas, pois apresenta uma população fixa e é um dos últimos municípios do estado localizado entre a Laguna dos Patos e o Oceano Atlântico, só tendo mais um município e chegamos à divisa do Uruguai, um pouco mais ao Sul, da América do Sul. Rio Grande não convive com o fluxo de outras etnias

como se observa em Passo Fundo, talvez por esse motivo sua economia tenha um ritmo mais lento. Rapidamente constatei que o fluxo contínuo de pessoas, em Passo Fundo, se devia, também, a uma maior oferta de cursos e eventos para diversos setores profissionais que ainda ocorrem frequentemente, apesar da tão propagada crise econômica; incluem-se dentre esses os diversos cursos de formação.

Prova disso é o fato de que logo que cheguei em Passo Fundo realizei, na sequência dos anos, três cursos de pós graduação *Lato Sensus*⁴. Trabalhava em duas escolas particulares e em paralelo fiz concurso para um município próximo de Passo Fundo. Viajar tornou-se rotina, e logo estava desenvolvendo as atividades educacionais, como professora de matemática, em quatro municípios (Guaporé, Marau, Tapejara e Passo Fundo), todos situados no estado do Rio Grande do Sul, região sul do Brasil. Isso se deu, porque ao mudar de município surgiu a oportunidade de continuar trabalhando na educação com o uso das tecnologias. Naquela ocasião, comecei a trabalhar com EaD, num outro projeto, dessa vez no Serviço Social da Indústria (SESI). Isso configurou a continuidade do trabalho realizado nos anos 90, na FURG. Embora não fosse voltado a formação de professores, mantinha-se a modalidade a distância com a utilização predominante de computadores e da rede mundial para fins educacionais.

No ano de 2012, quando comecei o curso de mestrado na PUC-RS, passei a exercer a atividade de tutora num curso de graduação em matemática, na modalidade semipresencial. Paralelamente, realizei orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para pós-graduação totalmente *on-line* e orientação de estágio⁵ em curso de graduação na modalidade EaD, num polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), do RS.

No ano 2014, simultaneamente aos primeiros momentos do doutorado, recebi o convite para realizar uma oficina de formação para os professores do município de Esteio (RS), sobre o uso das tecnologias. Aquele momento foi significativo, e talvez por já estar em doutoramento e imersa nas leituras sobre o uso das TDIC percebi de modo diferente as ações

⁴ No ano de 2008, curso de Supervisão e Administração Escolar pela FACEL – Curitiba no estado do Paraná; Em 2009, Gestão e Tutoria em EAD, pelo SENAC em Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul. Em 2010, Matemática Aplicada, pela Universidade de Passo Fundo, no estado do Rio Grande do Sul (RS).

⁵ A orientação para os estágios ocorreu totalmente *on-line* e foi descrita, no trabalho apresentado no III SINTEC-FURG-2014 (SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS), no mesmo ano, em que ocorreu a orientação (Anais disponibilizados em <http://www.casaleiria.com.br/sintec3/sintec3.htm>; Acesso em 09.ago.2016).

docentes que ocorreram durante a formação, na qual fui, pela primeira vez, Professora Formadora.

Percebi algo que até então estava tão presente, mas não estava visível. Pois, eu enquanto professora formadora estava no mesmo nível de compreensões que aqueles professores, ou seja, todos nós sabíamos que algo precisava ser diferente, mas não sabíamos como de fato diferenciar, para então modificar. Naquela fase, ainda não me era possível perceber que o eixo inicial da prática pedagógica de um professor está no universo da admiração que esse professor tem, ou teve, por algum de seus professores. A prática pedagógica inicial parte do já feito pelo professor que, de algum modo, permanece nos acompanhando após nossa formação inicial, mesmo que seja só na memória.

É considerando o professor como um profissional que têm ações e opções, que se pode tentar, pelo menos, afastar esse professor da prática artesanal de imitar; o que revela a manutenção de um modo tradicional da ação docente. Pimenta e Lima (2006) afirmam que dessa forma copiamos os professores que admiramos e colaboramos na manutenção das práticas pedagógicas, ano a ano/década a década. Há uma prerrogativa para entendermos essa ocorrência, mas é importante buscarmos uma condução para outro comportamento, para uma outra ação cotidiana além de mimese, embora saibamos que esse agir faz parte do próprio processo de formação de um professor.

Na Teoria do Cotidiano uma ação mimética envolve dois aspectos: num primeiro instante centra-se a mimese em prever a repetição de comportamentos e, num segundo momento refere-se a imitação de pessoas. Vivenciando os processos de sala de aula, obtemos material de análise sobre questões que ocorrem numa rotina, tal que parecemos estar amolgados a uma estrutura, e nem percebemos. Então, numa hora ou outra nos tornamos cópia de todos os outros professores pelos quais já passamos. Onde mudar e o que mudar? E como mudar? E, para quê? São poucas perguntas, e se pensarmos nas tantas outras que decorrem do contexto da formação de professores.

Mesmo examinando todas as questões que levantamos, ainda é preciso administrar o mais difícil que, envolve a ação de sair em busca de algo que não sabemos bem o que é. Como pesquisar o seu próprio mundo? O que afastar para ver melhor? Quando aproximar-se ou quando distanciar-se? São questões que requerem atenção para que se possa reconhecer quais são as suas essências. Para isso é preciso ampliar a pesquisa sobre a prática pedagógica do docente formador de professores. Se o mundo da pesquisa nem sempre está interceptando

o mundo do docente formador, imaginemos essa situação em relação ao professor ainda em formação.

Não há problemas em realizar atividades por meio de mimese, mas não precisa ser sempre desse modo; ir adiante e desafiar aos contextos estabelecidos é algo possível se aceitarmos que teremos de lidar com fases de transição. Nesse processo, o professor terá de elevar-se, antes de tudo, na forma de pensar e planejar suas ações. Terá de objetivar sabendo o que isso significa e, em que, esfera (cotidiana/não cotidiana) está atuando no momento em que, planeja e, após realiza a própria prática pedagógica.

Em nosso cotidiano, enquanto professores de educação básica, em salas de aula ainda muito pouco tomamos parte dessas questões sobre o pensar, sobre os porquês das ações presentes em nossas práticas pedagógicas, que são comuns a todos nós. Só quando estamos em fase de formação, especialmente a continuada, temos a oportunidade de vislumbrar outros saberes. Mesmo sendo a matemática (filha dos saberes filosóficos) uma disciplina tão fértil de abstrações, reconheço que a formação de professores carece de maiores discussões e incursões sobre os pressupostos que nos façam melhor adentrar aos campos de formação do pensamento.

Passamos nossa vida acadêmica, quer como professores quer como alunos, lendo sobre as experiências em publicações e trocando ideias sobre possibilidades de ações diferenciadas em práticas pedagógicas, mas pouco sabemos sobre os saberes da filosofia que podem em muito contribuir para que outras práticas pedagógicas possam ser pensadas para/com o uso das TDIC, em cursos de formação de professores.

Nas pesquisas sobre professores no Brasil, e como também foi possível verificar, em Portugal não é muito diferente. Aliado a isso, costumeiramente somos nós os respondentes de pesquisas de outros professores, e nem sempre vislumbramos o alcance do que está sendo pesquisado. Soma-se a isso o fato de que, Curiosamente numa área que precisa de tantas respostas, nós os professores, em modo geral, não gostamos de responder as perguntas que nos fazem sobre nossas práticas pedagógicas. Não saberia informar se é receio de sermos sabatinados?! Afinal de contas temos receio de quê?

Até aquele momento, em que me envolvi com a formação daqueles professores, eu não percebia isso. Na verdade diante da situação eu não sabia o que fazer; não sabia quais os espaços estavam possibilitando mudanças, só percebia uma necessidade de realizá-las em toda

parte, e tal fato tornava imperceptível exatamente o que deveria ser alterado. Ver tudo pode significar, contraditoriamente, um nada enxergar.

Persistia, naquela formação, uma ideia de que deveríamos inovar partindo do zero. Em alguns momentos parecia, para aqueles professores, que colocar o computador dentro de uma rotina de sala de aula, em que antes ele não estava presente, configurava inovar. Ou então, aprender a produzir um livro digital com recursos virtuais, uma história animada com mídias eram exemplos de situações que naquela formação os professores consideravam inovações para as suas salas de aula. Naquelas escolas havia laboratórios de informática que deveriam ser melhor utilizados e por isso estava implícita a ideia da necessidade de formação daquele município. De fato, tudo isso são inovações pontuais e logicamente, passageiras, e não é isso que buscamos.

Refletindo sobre aquela formação, lá de 2014, foi difícil assumir o que percebi. Eu, como professora formadora, reconhecia o domínio dos conceitos sobre as tecnologias, mas não sabia propor algo que trouxesse mudanças nas práticas pedagógicas daqueles professores. E, não detectava o momento de propor alterações em procedimentos.

Na época pensava em um modo de alterar as práticas pedagógicas realizadas em salas de aula para encontrar melhores resultados. Estava predominantemente centrada na questão de obter produtos. Não percebia que é no durante a aula que estava minha interrogação; foi só depois, com várias conversas e discussões, durante as orientações e com as leituras proporcionadas pelos textos de Agnes que analisei minhas ideias sobre a cotidianidade e cheguei ao meu caminho para essa pesquisa. Foi preciso ir além, buscar outras experiências para poder compor e estruturar as decisões sobre a época de estudos e o tema.

Na continuidade do doutorado tivemos a oportunidade de viajar e ir conhecer a realidade de outro país, no que se refere ao modo como ocorre a formação de professores. Mais do que isso, foi possível conhecer a força da cultura de um povo. Compreendi literalmente a presença do termo pragmatismo, que se encontra como característica das ações na Teoria do Cotidiano dos portugueses. Não obstante a isso, foi uma compreensão exercida na vivência e não apenas na teoria.

Por meio do PDSE estive em Vila Real, mais especificamente na Universidade Trás-os-Montes de Vila Real (UTAD), no período de 10 de abril a 28 de junho de 2017. Morei em casas de professoras nesse período, o que me possibilitou conhecer um pouco mais sobre a cultura portuguesa; de fato, posso dizer que vivi a vida portuguesa.

Da vivência na FURG, onde comecei minha formação, à chegada à UTAD em Vila Real admito que as dúvidas persistiam, principalmente aquelas sobre como realizar uma formação de professores num tempo em que vivemos a vida fora e dentro de escolas com as instituições imersas e rodeadas de tecnologias, especialmente as digitais.

Dito isso, declaro que havia uma complexidade em meu ser professora/pesquisadora/doutoranda, pois como separar-me dos modos como aprendi e depois dos modos como ensinei quando eu mesma passei a ser professora? Precisava distanciar-me das ações do ensinar, nas quais estava imersa. Não só queria como precisava questioná-las sendo eu mesma, delas praticante/participante.

Percebi que precisava afastar-me da sala de aula, no que se referia a prática pedagógica por mim desenvolvida, e distanciar-me do próprio modo como as IES (Instituições de Ensino Superior) atuam sobre as estruturas, em nosso país; mas, esta percepção não estava comigo no início do projeto. Apenas sabia, de modo reflexivo, como um pronome que age sobre si mesmo, o quanto ela era necessária.

O que tinha como pensamento, por certo: O afastamento é uma condição necessária, se era suficiente só saberia afastando-me. Enquanto isso, o tempo foi passando e a oportunidade de ir vivenciar salas de aula, em outro país, foi sendo adiada, até que no começo do terceiro ano do doutorado, quando já havia escrito boa parte da tese, confirmou-se minha ida e permanência por três meses, em Portugal.

Dessa forma, tudo que havia elaborado para fechar o texto seria condizente com a pretensão de afastar-me e investigar. Resumi o percurso inicial do agir individual, em que elaborei algumas ideias sobre um agir coletivo que poderiam ser confirmadas ou não, no momento da realização da viagem de estudos em outro país.

É fato, que no modo individual desejava afastar-me de minhas práticas, e numa ampliação disso, dos ambientes de docência do Brasil; no modo coletivo desejava aproximar-me de outra cultura, sem dela tomar parte para investigar. Ou seja, estar numa outra cultura foi a possibilidade de poder ver a unidade de análise desta pesquisa, assumida como o estudo sobre as práticas pedagógicas docentes formadoras de professores, sem comprometimentos da cultura na qual faço parte. Digo isso, por que em outra cultura todas as suas pretensas certezas são suspensas. Ir viver com famílias em outro país e tomar parte de seus hábitos culturais é um exercício para entender sobre tudo, o que a própria cultura deposita em você, e que quando se está nela incluído, torna-se imperceptível. Foi dessa forma que fui a Portugal

observar e coletar dados sobre como se dava a formação de professores, naquele país. Mas, antes de maiores detalhes, vamos passar pela fase do projeto o qual permitiu a consolidação da pesquisa realizada com docentes formadores de professores do Brasil e de Portugal.

A clareza da investigação sobre as características apresentadas pelas práticas pedagógicas de professores, especialmente dos docentes que trabalham com a formação, ficou evidente só após o retorno da viagem. Foi como se a volta ao Brasil e o confronto com a realidade daqui me propiciassem uma suspensão das ideias. Esse movimento colocou em cheque a prática pedagógica que todos realizamos em relação aos elementos que podem ou não estar presentes nessas práticas. Esses elementos dizem respeito a forma das ações em que as práticas pedagógicas estão inseridas. Será que realizamos ações para manter a prática expositiva intencionalmente? Se estivermos imersos em objetivções em-si, a resposta será favorável, pois nestas objetivções o homem não sai de sua particularidade, individualidade. Ou seja, apenas mantém as atividades seguindo o percurso rotineiro.

Ter ido a outro país foi essencial, pois lá diante de outro contexto histórico (no viés do povo colonizador), dadas as relações que estabelecemos com Portugal ou que, talvez seja melhor dito se assumirmos as relações que Portugal estabeleceu conosco quando há anos atrás os colonizadores aqui chegaram; possibilitou comparar literalmente uma educação que ocorre num país com dimensões, não do Brasil, mas de um dos nossos estados.

Devido a isso, certamente, não podemos pensar Brasil e Portugal na mesma lógica, devido aos diversos distanciamentos que envolvem esses dois países. Densidade e área demográfica são de longe os únicos exemplos; por conseguinte, a nossa dificuldade em comparar não se restringe a isso. Portugal é um país inserido num grande bloco econômico; pertencer a uma economia assim alicerçada é uma característica que não pode passar despercebida.

Soma-se a essa questão a presença das suas fronteiras geográficas e o sentimento de nacionalismo do povo, essas foram questões, que desde os primeiros momentos, naquele solo, mostraram-se decisivas. Situações que presenciamos, e com as quais nos acostumamos, impactam no início quando tudo num país para quem chega ainda é novidade. Em relação a educação, que era nosso foco, observamos alguns pontos que a caracteriza. Um exemplo é a formação de professores que não está em evidência em Portugal, dada a pouca procura por cursos superiores naquele país. Quando há formação continuada, ela ocorre dentro das escolas e pode ser tanto elaborada quanto sugerida pelos professores. A participação é voluntária e os

encontros ocorrem em turno inverso. Maiores detalhamentos serão mencionados no capítulo IV (seção 4.2) que trata sobre a educação em Portugal.

Quando retornamos ao Brasil, e nos debruçamos sobre a escrita de nosso texto, percebemos que era necessário reescrevê-lo quase que na totalidade, porém, sentimos que deveríamos manter uma breve descrição de nosso percurso antes da pesquisa: desde a nossa formação inicial, na FURG, até o doutoramento, pois, todas as tarefas, projetos e experiências anteriores influenciaram na escolha da linha de pesquisa Tecnologias na Educação em Ciências e Matemática, na qual permaneço desde o mestrado. Nessa caminhada, participamos de eventos, organizamos livros, enfim, exercitamos a escrita após os devidos tempos de leituras. Nada muito diferente de quem faz um doutorado, esta foi a nossa trajetória.

No próximo tópico passamos a apresentação da justificativa e da Delimitação do Tema para esta Tese.

1.3 JUSTIFICANDO E DELIMITANDO A TESE: A LÓGICA QUE UNE OS DADOS

Para poder delimitar o estudo e produzir uma condução coerente em que o leitor possa ir formando um percurso a respeito da pesquisa, faz-se necessário passarmos a ideia inicial que mobilizou a pesquisadora e localizá-la em seu tempo e época. Esse esforço evidencia-se pela prerrogativa de mantermos especial atenção sobre nosso foco de estudo, pois, em assuntos que envolvem uma maior abrangência, como é o caso de campos educacionais, os limites são tênues e o risco de adentrar em questões não concernentes a pesquisa estão presentes.

Em relação à **justificativa**, Richardson (2014, p. 55) considera que é necessário “[...] explicitar os motivos de ordem teórica e prática que justificam a pesquisa. Em outras palavras, deve-se responder à pergunta por que se deseja fazer a pesquisa?”. Diante disso, justifica-se esta investigação em pelo menos, dois momentos: a falta de publicações envolvendo a junção dos termos TDIC, práticas pedagógicas e formação de professores, sendo essa junção um motivo de ordem prática.

Quanto ao motivo de ordem teórica, pretendemos levantar características das práticas pedagógicas de docentes formadores e professores em formação, características essas constituídas a luz da teoria do Cotidiano de Agnes Heller. A contribuição que excede a justificativa é o fruto da pesquisa que só pode ser dimensionado quando esta for concluída.

Em relação à falta de publicações: O número de dissertações em todos os mapeamentos já realizados excede ao número de teses. A tese é o momento de pesquisa em que a investigação é realizada com uma maior profundidade, em termos de conteúdos e de seus respectivos referenciais. Se não há teses dando continuidade as dissertações então, os estudos não estão sendo beneficiados, nem sequer, por sua continuidade. Embora não soubéssemos disso, antes dos mapeamentos, ratificamos que essa é uma continuidade ao estudo da dissertação (2012-2014), conforme Paula (2014).

Naquele momento, de dissertação, verificamos que, os professores de uma escola do interior do estado do RS, tinham recursos tecnológicos, via lousa eletrônica nas suas salas de aula, e isto não alterou, o formato de suas Práticas Pedagógicas, em referência as mudanças além do uso de ferramentas. E, pela **explícita necessidade de não só justificar, mas conduzir esta pesquisa tentando compreender como ocorrem as práticas em processos de formação** é que, foram realizados quatro mapeamentos por tratarem-se a prática pedagógica, a formação de professores e o uso das TDIC temas complexos, de estudos.

Talvez o que está acima possa ser consequência de que há uma distinção a respeito do uso das TDIC entre os professores da Educação Básica e os docentes formadores desses professores. Enquanto os primeiros comunicam em seus trabalhos que esperam ser, o uso do computador, o diferencial que coloca as suas salas de aula numa condição de “atualizadas”, os docentes formadores reconhecem que as tecnologias são apenas ferramentas, e como tais, entram em sala de aula e saem, dependendo do momento em que seja útil mantê-las ou não.

E ainda, **se é o professor que precisa rever suas Práticas, porque analisar o professor realizando as suas atividades com o uso das TDIC?** Neste momento, as escolas (onde atuam os professores em formação) e as universidades (onde atuam os docentes formadores) estão inseridas num contexto social, predominantemente informatizado. Logo, não seria possível, desconsiderar o uso dessas tecnologias.

Dessa forma, este estudo contribui diretamente para a promoção do ensino, formação e aprendizagem, pois ao inquirir docentes formadores obtêm-se dados impulsionando ou redirecionando, ainda mais, a pesquisa nessa área. Além disso, esses dados obtidos podem ser utilizados como elementos constituintes das elaborações dos percursos futuros da formação docente. Por não haver ainda um estudo conclusivo sobre o potencial de uso das tecnologias nas escolas e nas universidades, por estarmos em plena investigação, não se têm ainda dados suficientes sobre seus resultados e prováveis reflexos, no ambiente educacional. O modo de plena investigação refere-se ao fato de que ainda há muitas pesquisas sobre o uso das TDIC

que precisam ser realizadas, na área educacional. Tudo parece estar sendo inventariado diante dessa condução. Os inventários sobre as épocas frente ao uso de tecnologias são assuntos estudados por Lévy (1997). São múltiplas as indagações e transitórias as respostas.

Em relação à **delimitação de tema** optamos por selecionar algumas Instituições de Ensino Superior do Brasil e de Portugal que utilizam as TDIC como ferramentas nas práticas pedagógicas para formação de professores. Essa busca ocorreu nos seguintes períodos: no segundo semestre de 2016, momento em que os docentes foram selecionados, o primeiro semestre de 2017, quando foram enviados os questionários, e o segundo semestre desse mesmo ano, período utilizado para as análises e fechamento do texto.

A **delimitação de tema** proporcionou analisar as práticas pedagógicas dos docentes de Instituições de Ensino Superior (IES), que trabalham com a formação de professores, na época atual. Como esses docentes formadores foram selecionados, foi uma segunda questão que auxiliou na constituição da delimitação de Tema. A escolha dos docentes formadores foi realizada por meio de quatro mapeamentos destinados a fim de identificar, em trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais, quais deles apresentavam relatos de experiências de usos, das TDIC aliadas às práticas pedagógicas.

Por tratar-se de uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas dos docentes formadores de professores em cursos de formação inicial e continuada, considera-se que o ambiente natural a essa docência é onde ela ocorre.

Realizamos a pesquisa, junto a docentes com títulos de mestre, doutor e pós-doutores que estavam desenvolvendo a docência em cursos de formação continuada de professores, tanto no Brasil, como em Portugal. Esses professores foram identificados e escolhidos, por meio de publicações onde relatavam a sua participação em atividades de cursos de formação.

Quais seriam os elementos que estariam presentes nas características das práticas pedagógicas tanto dos docentes formadores quanto dos professores em formação **no sentido de encaminhar o professor a diferenciações (em suas objetivações) destas práticas**. Essa foi uma reflexão que conduziu nossas buscas. Foi pensando em acordar nos professores os potenciais de suas ações centradas no cotidiano ou no não cotidiano que realizamos a interlocução entre as categorias apresentadas por Agnes Heller e aquelas que são frutos da ATD, sobre análise dos dados obtidos, nos questionário analisados.

No entanto, necessitando situar nosso estudo para condução da investigação apresentamos os objetivos específicos, compreendendo-os como auxiliares condutores das ações a serem desenvolvidas durante todo o trabalho de pesquisa.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS: DOS PROCEDIMENTOS PARCIAIS AO OBJETIVO GERAL

Como todo olhar é sempre uma forma de captar a parte de algo maior é que compomos os Objetivos Específicos, e de sua junção explicitaremos o Objetivo Geral. Os verbos para objetivos específicos devem ter, em si, uma ação direcionada a uma etapa da pesquisa e que seja de fato, factível. Caso contrário estas ações inviabilizariam a condução da Tese, como um ato que não permitiria um percurso parcial para constituir o Objetivo Geral.

Estabelecemos os objetivos específicos a partir dos procedimentos sugeridos por Richardson (2014, p.63) como lógica da pesquisa científica: “ recomendamos que o primeiro objetivo específico seja exploratório, o segundo seja descritivo, e o terceiro (se necessário seja explicativo). Desse modo, situamos nossos objetivos específicos:

- ✓ Compreender o que é a cotidianidade; (exploratório - condução teórica)
- ✓ Compreender como a cotidianidade perpassa a prática pedagógica dos docentes; (descritivo condução sobre as coletas)
- ✓ Explicitar as objetivações dos docentes formadores de professores implícitas/explicitas em suas práticas pedagógicas. (explicativo)

Entendemos que da junção das ações específicas (que a nosso ver envolvem os compromissos assumidos na condução da pesquisa) é que compomos nosso objetivo geral. Ou, numa ordem inversa, poderíamos a partir deste (amplo) desdobrarmos ações menores, e compor os objetivos específicos. Não importando a ordem em que seja constituído, o importante é que estejam em sintonia, e que pequenas ações consolidem o que se propõe na pesquisa.

No específico devemos visualizar as fases da pesquisa, enquanto no geral devemos constatar em que ação o estudo está sendo concentrado. Parece-nos que no específico se percebe o caminho e no geral o ponto onde se deve chegar. O objetivo geral desta Tese é localizar as objetivações de Agnes Heller nas práticas pedagógicas dos docentes formadores de professores, num ambiente com o uso das TDIC, em cursos de formação no Brasil e em Portugal.

Gostaríamos de salientar que eticamente assumimos um compromisso de enviar a pesquisa e seus resultados a todos os docentes participantes desta investigação. Realizaremos essa ação do mesmo modo como conduzimos a pesquisa anterior, reportando-nos a dissertação realizada no mestrado. Naquele momento, quando concluímos o trabalho, levamos uma cópia idêntica a da defesa e entregamos na escola onde se encontravam os professores colaboradores da pesquisa. Pois, sabemos que, muitas vezes, os respondentes pesquisados não têm contato com as possibilidades que surgem por meio de suas contribuições. Não só no caso acima, mas em todas as situações de pesquisa, os investigados são os principais interessados, em fazer uso dos resultados da pesquisa realizada, conforme Esteban (2010), Stake (2011), Richardson (2014) e Gil (2012). Esses autores situam-se entre tantos outros em que, é evidente esse compromisso. Ou seja, esses autores tratam de um tema que não lhes é particular, mas sim de algo que deve ser presente na particularidade das metodologias de pesquisa.

Pretendendo ajustar o percurso para constatar não o particular, mas sim as particularidades, assim construiu-se a Questão de Pesquisa.

1.5 QUESTÃO DE PESQUISA NO ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INTEGRADO

Para elaborar a questão de pesquisa, foi essencial observar, tanto nas experiências envolvendo atividades docentes quanto nos mapeamentos realizados, o que ainda não foi alterado na sala de aula. Sala de aula essa, que atualmente conta com a presença das TDIC. Também devemos considerar que nem todas as escolas têm predominância e sequer a presença de computadores em suas salas de aula; isso ocorre tanto no Brasil quanto em Portugal. Estamos na busca do reconhecimento sobre um cotidiano de sala de aula para pensarmos os momentos de uma cotidianidade das práticas pedagógicas com uso de tecnologias como ferramentas, considerando o contexto.

Diante dessa busca, percebeu-se com os resultados dos mapeamentos que as práticas pedagógicas permanecem sendo realizadas do mesmo modo em que ocorriam com as tecnologias do quadro e do giz. Por isso, realizamos nossa indagação em torno de um “como” e um “porquê” dessas ocorrências. Indagar em condução de um “como” e um “porquê” são prerrogativas de um Estudo de Caso Múltiplo (ECM), seja ele Integrado (I) ou Holístico (H).

Quando o caso é integrado estudamos no seu decorrer um assunto considerado pertinente a vários grupos, simultaneamente. Esse assunto é a unidade de análise descrita sucintamente em Yin (2015). Quando o ECM é Holístico é preciso ter condições de estudar

todas as características presentes nos grupos e eleitas como essenciais ao estudo. Por tratarmos de dezoito IES de três países, não seria possível neste momento, tal estudo, por isso nossa opção pelo Estudo de Caso Múltiplo Integrado (ECMI).

Tratando essas múltiplas interveniências passamos ao modo como encaminhamos a nossa questão de pesquisa. Acreditamos que as indagações que geram uma pesquisa são múltiplas, como múltiplas podem ser as partições de um problema durante a sua resolução, para melhor encaminhá-lo. Essas indagações são encaminhamentos restritos em termos de abrangência, porém, com foco e sentido únicos, como que se a amplitude do problema a resolver fosse redimensionada.

Na presença de um problema devemos percorrer o processo de resolução e apontar nenhuma, uma, ou diversas soluções. Mas, às vezes, as pretensões do pesquisador só envolvem um querer entender como algo ocorre de modo social, puro ou aplicado. Cada um desses itens pode ser desdobrado em níveis: descrição, classificação e explicação, conforme Gil (2012). No entanto, todas essas categorias não são estanques e vão sendo aprofundadas, conforme o pesquisador vai adentrando ao seu tema de estudo.

Todas as suposições elaboradas por nós centram-se nas práticas pedagógicas realizadas pelos docentes, em cursos de formação de professores. Afirmamos que a **questão de pesquisa é**: Quais são as características apontadas pelos docentes formadores a respeito das suas práticas pedagógicas que evidenciam a partir destas as ações cotidianas e não cotidianas?

Numa escolha pessoal de condução optamos pela denominação “questão de pesquisa”, ao invés de “problema de pesquisa”. Reconhecemos que em ambos há algo a ser respondido. Mas, na questão de pesquisa não há uma negativa no modo de expressar, como parece haver no contexto impregnado no termo “problema”. Tendo explícita essa questão de escolha metodológica, reconhecemos que nossa questão suscita outras indagações. Tais questionamentos, de certo modo estão presentes nas ações de nosso pensamento e nos motivam a permanecer num caminho situado no “como” e no “porquê”, de nosso ECMI. Continuamos norteando as buscas, utilizando as seguintes indagações:

- ✓ Como e por que os formadores e os professores em formação utilizam as TDIC em suas práticas pedagógicas?
- ✓ Como e por que ocorre a presença de mimese nas práticas pedagógicas dos professores em formação?

- ✓ Como ocorre a explicitação da mediação na prática pedagógica, do docente formador?
- ✓ Como os docentes formadores tratam as TDIC em termos conceituais?

Para chegar neste enfoque da pesquisa utilizamos a referência em Richardson (2014) que conduziu anteriormente, nesta Tese, a elaboração dos objetivos específicos. Assim, analisando as buscas realizadas com viés exploratório em relação aos mapeamentos das teses, dissertações, artigos de revistas (qualis A (1 ou 2) e B-1 e anais de eventos (nacionais e internacionais) observamos que, essas publicações foram selecionadas no período, que se refere, a última década. No entanto, no momento de investigação, junto aos entrevistados, o viés passou aos “planos descritivos e explicativos”. (RICHARDSON, 2014, p. 66).

Segundo Tardif (2014, p. 32), “é preciso ressaltar que há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação”. Pensamos em relação ao saber dos professores, referindo-se ao modo como realizam as práticas pedagógicas em relação ao nível de objetivações (em-si; para-si). Por tratarmos do uso das tecnologias como ferramentas utilizadas por esses docentes formadores de professores, em suas práticas pedagógicas, realizamos um mapeamento sobre o uso das TDIC, na educação, conforme passamos a apresentar a seguir.

1.6 ESTADO DA ARTE sobre o uso de tecnologias na educação

O Estado da Arte, ou do Conhecimento como tem sido reconhecido, é uma produção autoral expressiva sobre determinada época que o pesquisador reúne de acordo com o tema que se dispõe a investigar. Quais têm sido as contribuições de publicações que podem, entre outras tarefas, elucidar determinado conceito ao longo das épocas e levantar o atual nível de desenvolvimento de determinado assunto? Em nossa pesquisa utilizamos os mapeamentos de Biembengut (2008) para apresentar resultados de buscas realizadas (eventos nacionais e internacionais; banco de teses e dissertações; portal qualis para revistas, etc.) como uma ferramenta para comunicar aqueles materiais selecionados. Para alguns autores pesquisas de Estado da Arte tem caráter bibliográfico aspecto com o qual concordamos por tratar-se de um levantamento realizado para situar a comunidade científica sobre determinado estado que se encontra um saber específico. Nesse viés, as fontes de dados têm sido variadas com advento da *internet*, *pois*, com esse uso podemos mapear eventos a longa distância por meio de anais e

atas abarcando também, documentos como materiais que oferecem possibilidades de levantamentos.

O fato é que independente da fonte de onde se encontram as informações há um “desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares”. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Nossa pesquisa tem, na presença do Estado da Arte, uma ferramenta que ofereceu direcionamento para os momentos de justificativa e delimitação do tema, ambos já descritos anteriormente (p.35-37). Embora seja público que o Estado da Arte possui teor suficiente para sustentar uma tese, em nosso caso, foi essencial constituí-lo por tratarmos de unidades de análise que se interceptam e por isso não deixam de ser constitutivos da complexidade dos campos educacionais. Dizemos isso, novamente, pois tratamos de: práticas pedagógicas; docentes formadores de professores; a formação em si e o uso das TDIC.

O Estado da Arte surgiu exatamente por não encontrarmos respostas as nossas indagações. Isso impulsionou respectivamente a insistência nas buscas em diversos segmentos de publicações (teses, dissertações, artigos, anais e atas de eventos) mantendo sempre o período sobre a última década (2006-2016). Segundo Soares (1987, p.3) a presença de Estado da Arte “é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas”. Verificar quais são as práticas pedagógicas realizadas durante a formação inicial ou continuadas de professores, com o uso das TDIC, poderá revelar, ou não, uma prática pedagógica diferenciada das práticas realizadas antes do uso destas tecnologias em salas de aula. Para justificarmos esta pesquisa, foi realizada uma busca nas publicações disponíveis nos portais CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Bdtd) antes da escolha do tema de estudos.

A exemplo do Estado da Arte como tipologia de investigação, qualquer desses temas mencionados anteriormente, de modo isolado, também oferece subsídio suficiente para uma pesquisa científica. No entanto, a cada busca agregando mapas, os resultados obtidos sob a última década eleitos como essenciais terminaram por constituir o Estado da Arte do assunto delineado como: O uso das tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores. Assim, ficou nítido que, não tínhamos este intuito no início desse mapeamento; essa configuração surgiu no decorrer da investigação.

Dessa busca, foram selecionados duzentos e oitenta e um trabalhos entre teses e dissertações, de universidades brasileiras. Deste total, encontramos duzentas e dezenove dissertações e sessenta e duas teses. A busca foi realizada em jul.2016, utilizando as seguintes Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Tecnologias; Informação; Comunicação.

Outra fonte de dados foi utilizada ao buscarmos nos anais de eventos àqueles trabalhos que apresentavam experiências de docentes, em salas de aulas, reportando-se as suas Práticas Pedagógicas e ao uso de TDIC. Com essa finalidade, selecionamos para a consulta os anais de eventos nacionais e internacionais, da área de educação, preferindo-se aqueles que envolviam a presença de professores de matemática, inicialmente. Foi desta forma que ocorreu uma leitura integral sobre as publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e do ticEduca2012 (realizado em Lisboa/Portugal).

Entretanto, convém salientar que o evento de maior ocorrência que localizamos com foco sobre as práticas pedagógicas foi o ENDIPE. Chamou nossa atenção, o fato desse evento ter surgido, ainda nos anos 70 no Brasil, tendo por organizadora inicial a professora Vera Maria Ferrão Candau, que já naqueles anos discutia sobre as práticas de ensino e sobre a didática, na formação de professores. Esse evento é um registro histórico de pesquisas centradas em temas discutidos, naqueles anos, por professores, de todo o país. Observemos que esta ação de criar um evento há quase cinco décadas, pressupõe uma presença de objetivação que estava além daquele momento, vivenciado pela professora Dr^a Vera Candau.

A cada evento uma universidade de uma diferente região geográfica sediava o ENDIPE e por isso, pode-se perceber uma participação de quase todo o país ao longo dos anos, de sua realização. Esse evento encontra-se atualmente em sua XVIII ocorrência e em sua origem era realizado em dois momentos: Um primeiro denominado de "A Didática em questão" e, em outro, "Prática de Ensino".

A "Didática em questão" foi título de livro, no qual há um resumo de discussões ali apresentadas. Boa parte dos trabalhos apresentados naqueles eventos iniciais se encontra online, mas digitalizados de textos datilografados, o que constitui o formato, daquela época, em relação as tecnologias que ali, se configuravam. Em meio a textos datilografados, Candau (1970) discutia o uso do computador na/da educação. Admirável prospecção de saber para um uso futuro na educação, estava presente naquela prática pedagógica de investigar, dessa professora.

Em relação aos demais anais de eventos nacionais e internacionais foram realizadas leituras flutuantes para selecionar quais anais seriam utilizados como fonte de publicações para a identificação dos respondentes de pesquisa. Os eventos selecionados com esse fim foram:

- ✓ **SIEC 2014** - Congresso Internacional de Ensino de Ciências que ocorre a cada dois anos e no ano de 2018 estará em sua V edição. Foi possível apresentarmos um trabalho sob o título Compreensões dos professores: sobre o uso das Tecnologias Educacionais (TE). Este evento tem ocorrido predominantemente no mês de junho. Foi por meio das leituras das atas do SIEC que trabalhos apresentados em outros eventos, foram sendo localizados para compor o mapeamento e auxiliar no delineamento desta pesquisa.

- ✓ **SIPEMAT 2015** foi o evento analisado - Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática que tem ocorrido a cada três anos. Na IV edição, apresentamos o trabalho de título: A ocorrência do transpor didático para os docentes do ensino fundamental que utilizam as tecnologias de informação e comunicação. Este trabalho constitui uma fase de pesquisa em que buscávamos estudar o Transpor Didático, como um elemento a ser melhor compreendido, durante a realização da Prática Pedagógica de Professores. A 5ª edição deste evento ocorrerá em junho de 2018.

- ✓ **SINECT 2014** foi o evento analisado - Simpósio Nacional de Educação e Tecnologia tem ocorrido a cada dois anos. Realizou-se desde sua origem, em 2009, na Universidade Federal de Ponta Grossa, no Paraná. A escolha deste evento decorreu por ter sido um simpósio criado vinculado a um programa de mestrado profissional, que entre as suas ações discute no contexto de salas de aula, o uso de tecnologias em relação às práticas pedagógicas. Em 2018, ocorrerá a sua VI edição, no final do mês de outubro.

- ✓ **CIEM 2015 e 2017**- Congresso Internacional de Ensino em Matemática ocorre a cada dois anos. Em 2013, participamos deste evento, apresentando a comunicação científica que teve por título: A educação de matemática e o uso de TIC: Um aprender necessário para a formação de professores de matemática do século XXI.

Em 2017, no começo do mês de outubro, ocorreu a sua VII edição, na qual apresentamos uma nova comunicação. Dessa vez, o título do trabalho apresentado foi: Prática de Ensino: Autoria ou Mimese?

A participação de trabalhos nesses eventos revela exatamente a evolução dos estudos realizados até a escrita dessa Tese. Pois, na primeira apresentação, ainda em fase de dissertação, pretendia estudar sobre a formação de professores estritamente, na disciplina de matemática.

Foi com o desenvolvimento da pesquisa, no decorrer da realização de mapeamentos, que o tema foi ampliado para uma busca que trate da formação de professores, de modo geral, compreendendo que a disciplina, no caso da formação, é uma de suas especificidades e, que a escolha sobre matemática ou outro saber não é relevante em relação às práticas pedagógicas. Ainda realizamos apresentações em outros dois eventos que tratavam também de práticas pedagógicas de professores e aproveitamos para consultar aos seus anais.

- ✓ **CIBEM**⁶ - Congresso Ibero Americano de Educação Matemática, ocorre a cada quatro anos. No ano de 2017 foi a sua XIII edição, na cidade de Madrid/Espanha onde também ocorreu o primeiro congresso, no ano de 1993. Nesse evento, na sua XII edição, em Montevideu/Uruguai tivemos a oportunidade de apresentar uma comunicação científica.
- ✓ **ticEDUCA** - Congresso Internacional de TIC e Educação, ocorre a cada dois anos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Em 2018, no mês de setembro será realizada a sua V edição. Foi deste último evento que, numa segunda leitura na íntegra de seus anais, selecionamos àqueles artigos com descrições de contribuições para formações de professores que apresentavam experiências de Práticas Pedagógicas em ambientes com o uso de TDIC.

O **ticEduca2012** foi o evento em que se localizou o maior número de trabalhos sob o enfoque de práticas pedagógicas, com participantes predominantemente de universidades

⁶ Naquela ocasião apresentamos o trabalho de título: A formação de professores do século XXI, disponível on-line, [Http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/1218.pdf](http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/1218.pdf); Acesso em agos.2017).

portuguesas, brasileiras e espanholas. Por tratar-se de um evento atual, uma vez que suas origens datam de 2009, o *ticEduca* trata o uso de tecnologias com um objetivo de divulgar práticas voltadas a um melhor uso dessas, em salas de aula. Essas salas de aula, ali apresentadas, localizam-se tanto na Educação Básica quanto nas formações iniciais e continuadas de professores. Percebemos nos trabalhos apresentados no *ticEduca*, uma visão predominantemente do ponto de vista docente. Essa foi mais uma das razões para a escolha desse evento e em especial, ao ano de 2012, quando então ocorreu o II evento, sob o enfoque “Educação 2.0”. Para uma melhor compreensão das ocorrências observemos o Mapa de Identificação I, apresentado a seguir.

Mapa de Identificação I: *ticEduca* (2010-2016)

ANO/EVENTO	TEMA	Nº de artigos apresentados
2010 - I	Inovação Curricular com TIC	172
2012 - II	Em direção a Educação 2.0	124
2014 - III	Aprendizagem <i>online</i>	329
2016 - IV	Tecnologia Digital e Escola do Futuro	262

Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

Destacamos o evento que ocorreu no ano de 2012, pois especificamente nesse momento, os trabalhos foram apresentados sob o tema: Em direção a Educação 2.0. Esse tema aproximava-se do nosso objetivo de pesquisa ao qual interessava analisar o uso das TDIC por professores, em salas de aula. Mas, em salas de aula, principalmente aquelas para além da Educação Básica. Mais, especificamente, em salas de aula de formação de professores.

Foi por meio da análise dos trabalhos apresentados no *ticEduca* de 2012 que ocorreu um refinamento do que se desejava pesquisar. Buscamos encontrar, por meio dessas leituras, um modo de pensar os processos de formação de professores. Paralelo a esse momento, para escapar dos equívocos de descrever muito do mesmo, já há tão discutido, optou-se pela apresentação das publicações que têm ocorrido nos últimos trinta anos de ENDIPE e treze anos de EDIPE (Encontro de Didática e Prática de Ensino), também fazendo uso do formato de mapeamentos.

O mapeamento é uma ferramenta utilizada por Biembengut (2008), composta por mapas que servem para apresentar resultados de levantamentos, com o fim explícito de verificar a relevância de determinada busca, e em eventuais casos, o descarte de algumas intenções que não produziram acréscimos às publicações.

Dessa forma, é possível por meio de mapeamento, segundo Biembengut (2008, p. 92), “identificar, conhecer e reconhecer as pesquisas recentes sobre temas similares aos que pretendemos tratar”.

Quanto ao Mapa de Reconhecimento de Biembengut (2008, p. 95), tem-se que: “Nessa etapa, para dispor de sustentação da pesquisa que pretendemos, não é preciso efetuar uma análise acurada dos trabalhos acadêmicos; é suficiente um reconhecimento”. Em relação ao ENDIPE, apresenta-se o Mapa de Identificação II.

Mapa de Identificação II: Trabalhos apresentados do I – XVI ENDIPE

Ano	TC	Termo autoria
1- 1979 – I ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO	-	PC
2- 1982– I SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO	8	1
3- 1983 – II ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO	53	0
4- 1985 – III SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO	58	-
5- 1987 – 1989 – 1991	-	PC
6- 1994 – VII ENDIPE	131	-
7- 1996 – VIII ENDIPE (comunicações a partir da p. 161 do V.1)	309	-
8- 1998 – IX ENDIPE (conferências, mesas redondas e simpósios)	TI	-
9- 2000 – X ENDIPE (painéis e pôsteres)	249	-
10- 2002 – XI ENDIPE (painéis e pôsteres)	676	-
11- 2004 – XII ENDIPE (painéis, pôsteres, painel fechado)	1590	-
12- 2006 – XIII ENDIPE (comunicações apresentadas em pôsteres)	602	-
13- 2008 – XIV ENDIPE (artigos em 4 e-books)	168	10
14- 2010 – XV ENDIPE (painéis e pôsteres)	1942	AI
15- 2012 – XVI ENDIPE	3 (e-book)	AI
16- 2014 – XVII ENDIPE	-	PC
17- 2016 – XVIII ENDIPE	-	PC
TOTAIS*	3.844	12
* O número total refere-se aos trabalhos disponíveis para a leitura. PC: Publicação em construção TC: Trabalhos Consultados AI: Artigos indisponíveis TI: Trabalhos indisponíveis		

Fonte: Consulta realizada a todos os eventos disponíveis em <http://endipe.pro.br/site/eventos-antiores>;
Acesso em 24out.2016

No Mapa de Identificação II foram acrescentadas as palavras-chave, o termo autoria. Isso porque o evento tem como foco a prática de ensino, ampliando nossa busca que é centrada na prática pedagógica. Por ser o ENDIPE um evento nacional realizado há mais de trinta anos, o qual recebe trabalhos dos professores de todo o Brasil, a cada ocorrência, concluímos que com a leitura na íntegra de seus três mil e oitocentos e quarenta e quatro documentos foi possível constituir uma panorama das práticas pedagógicas de docentes formadores e de professores (tanto em formação com em exercício em salas de aula).

Pois, a cada evento uma universidade de uma diferente região geográfica sedia ao ENDIPE, o que configura a possibilidade de professores de diferentes regiões terem a oportunidade de participar e comunicar sobre as ações pedagógicas. Num país de dimensões como o Brasil este dado é essencial num levantamento que busque saber o Estado da Arte dessas práticas. É facilmente verificável que esse evento tem percorrido o país, ao longo de suas ocorrências encontrando-se atualmente em seu XVIII encontro. Originariamente constatamos que o ENDIPE ocorria em dois momentos: Um primeiro denominado de "A Didática em questão" e, em outro "Prática de Ensino".

Em relação ao EDIPE podemos salientar que trata-se de um evento localizado na região de Goiás. Esse evento tem sido organizado por pesquisadores de didática que compõe o Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED) que agrega a participação de seis universidades: Universidade Federal de Goiás (UFG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Puc Goiás), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA), Instituto Federal de Goiás (IFG) e, o Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Nesse evento, os trabalhos são aceitos e publicados, de acordo com GTs (Grupos de Trabalho).

A presença de GT é um auxiliar para as buscas realizadas durante uma investigação no sentido de concentrar a apresentação das publicações, em torno de uma temática. O GT 09 corresponde ao foco: Didática, Prática de Ensino e Estágio. No Mapa de Identificação III, apresentam-se os resultados desta consulta realizada, ao EDIPE, desde sua primeira ocorrência.

Mapa de Identificação III - Trabalhos apresentados do I-VI EDIPE – GT 09

Ano	Trabalhos no evento/ trabalhos no GT 09	Ocorrência do termo autoria.
2003 – I EDIPE	127/ 26	0
2007 – II EDIPE	63/ 10	2
2009 – III EDIPE	185/ 53	1
2011 – IV EDIPE	270/ 64	1
2013 – V EDIPE	309/ 55	1
2015 – VI EDIPE	311/ 65	1
Totais analisados*	273	6

***O número que corresponde ao total analisado refere-se ao total de trabalhos do GT 09**

Fonte: Consulta realizada a todos os eventos disponíveis em <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/index.htm>
Acesso em out.2016

Para registrar resultados encontrados como decorrências da análise realizada sobre os trabalhos consultados no ENDIPE e, no EDIPE elaboramos um artigo sob o título “Prática de Ensino: Autorialia ou Mimese?” apresentado no CIEM 2017.

Nesse trabalho, centramos a escrita em torno da presença de autorialia por parte do professor em sala de aula, analisada como um elemento presente, ou não, nas práticas pedagógicas daqueles professores.

Para concluir o levantamento de dados sobre o uso de tecnologias em salas de aula, especialmente as TDIC, foi realizado um mapeamento sobre as revistas qualis A ou B que publicaram artigos, no final do ano de 2015, tratando do uso de tecnologias, especialmente as TIC.

Todos os levantamentos foram realizados com palavras-chave que evidenciam nosso interesse de conhecer o que estava sendo publicado, naquele momento, em relação ao nosso tema de estudo. Se fizéssemos uma análise sobre as palavras-chave utilizadas durante todas as buscas realizadas nesta Tese, verificaríamos que ocorreu um movimento que encaminhou aos estudos sobre as práticas pedagógicas de docentes, em cursos de formação de professores. Logo, esta Tese é, também, fruto de um percurso teórico que foi sendo substanciado com essas buscas.

Para o levantamento do qual tratamos, nesse momento, utilizamos as palavras-chave: TIC na educação, Novas práticas pedagógicas, TIC na sala de aula. Essas buscas são necessárias, pois embora exista uma ampla bibliografia tratando do uso de tecnologias tanto no ensino de ciências como de outras disciplinas, abrangendo tanto a escola básica quanto o ensino superior, “não é visível se o uso das TIC tem despertado outras práticas pedagógicas que se diferenciem do ensino tradicional representado pela predominância das aulas expositivas”. (PAULA, VIALI, GUIMARÃES, 2016, p. 81).

Ainda em relação ao mapeamento (Mapa de Identificação IV), foram analisadas 83 revistas (dezembro/2015), das quais em apenas 13, foram localizados 23 artigos (designados pela letra T – de T1 até T-23). Esses artigos foram identificados e constituem um indicativo de que as publicações, de fato, ainda requerem a presença de pesquisas que tratem especificamente da formação de professores.

Desse modo, observamos que há carências dessas contribuições, tanto no viés do professor formador, como no viés do professor em formação. Estes artigos foram selecionados por meio de seus títulos, de acordo com as palavras-chave designadas.

Para fins de melhor clareza apresentamos a seguir, um recorte deste mapeamento. O Mapa completo encontra-se nos Apêndices II, desta Tese (p.287). Desse modo apresentamos o Mapa de Identificação IV, a seguir.

Mapa de Identificação IV: Revistas da Área de Ensino (Qualis A-1/ A-2/ B-1)
Revista: BOLEMA – Boletim de Educação Matemática - On-line (v. 29, n. 53, dez. 2015)
T-1: O Uso das TIC nas Práticas dos Professores de Matemática da Rede Básica de Ensino: o projeto Mapeamento e seus desdobramentos
REVISTA EMP (EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E PESQUISA), v. 17, n. 5 (2015): [Número temático]. A pesquisa em tecnologias digitais e educação matemática: rumos e perspectivas
T-15: Retratos da pesquisa em Educação Matemática online no GPIMEM: um diálogo assíncrono com quinze anos de intervalo
T-16: Desenvolvimento do pensamento estatístico com suporte computacional
T-17: Representações numéricas e tecnologias: possibilidades a partir de uma configuração formada por professores com- GeoGebra

Fonte: Adaptado de Quadro 1 - Mapa de Identificação – Revistas da Área de Ensino (Qualis A-1/ A-2/ B-1). Paula, Viali, Guimarães (2016, p. 82)

Como última tentativa de encontrar algum sinal de modificação nas práticas pedagógicas de professores que fazem uso das TDIC, foi realizada uma nova busca, desta vez na Bdtd. Ao buscar encontrar resultados de publicações, em modo de dissertações e teses, pretendíamos verificar o que tem sido publicado em relação às práticas pedagógicas de professores.

Como registro dessa busca foi elaborado um artigo apresentado na Jornada de Educação Matemática⁷. Em relação ao Mapa de Identificação V que apresenta um recorte dos trabalhos selecionados, declaramos que, após a leitura dos resumos, e em alguns casos dos trabalhos na íntegra, a busca resultou numa análise de 20 teses.

Para uma melhor explicitação do modo de exposição é que apresentamos esta busca em forma de recorte, acima. Todas as demais teses se encontram no Apêndice II, (p.287). Para uma melhor localização dos trabalhos, as palavras-chave utilizadas foram: tecnologias, matemática e professores. Por meio dessas palavras, procuramos analisar quais trabalhos foram realizados nas proximidades da última década, alinhando professores e tecnologias.

A cada nova busca procurávamos por elementos que tivessem em seu teor sinais de modificações em práticas pedagógicas, tanto de professores em formação como dos docentes formadores. O uso de tecnologias foi considerado apenas como elemento necessário a busca realizada, uma vez que estão as escolas e universidades, em boa parte, inseridas neste uso.

⁷ Sob o título UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS POR PROFESSORES: MAPEANDO TESES 1999-2015.

Abaixo, apresentamos o Mapa de Identificação V com os resultados encontrados que evidenciam o modo como às tecnologias foram utilizadas naqueles trabalhos. Foram identificadas 340 produções (67 teses e 273 dissertações).

Mapa de Identificação V- s selecionadas nos portais IBICT e CAPES

Detalhamento	
T-1	Tecnologias na prática docente de professores de matemática: formação continuada com apoio de uma rede social na internet (2011- UFRGS).
	Esta teve por objetivo construir uma proposta de formação continuada para egressos de um curso de licenciatura em matemática e analisar a influência dessa formação na prática docente. Quanto às concepções dos autores fundamentou-se na teoria Vygotskyana, em particular, na importância do contexto social e da mediação para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Como resultados, sinaliza que o processo de letramento digital é pré-condição para o alcance dos objetivos dessa formação, e confirma que a flexibilidade da formação e da configuração de recursos da RSI (Rede Social e <i>Internet</i>) permitiu atender particularidades de cada professor.
T-20	Farma: uma ferramenta de autoria para objetos de aprendizagem de conceitos matemáticos (2014 - UFPR).
	Neste trabalho, uma ferramenta web de autoria, chamada FARMA, com enfoque no conceito de mobilidade tecnológico educacional, foi apresentada como alternativa às abordagens pedagógicas existentes que se apoiam em aparatos tecnológicos. A teoria ACT (<i>Adaptative Control of Thought</i>) embasou o modelo de criação e apresentação de exercícios do arcabouço proposto [...].

Fonte: Adaptado de Quadro I (PAULA et al, 2016, p.8)

Assim sendo, apresentamos o Mapa de Reconhecimento I, no qual se percebe que esta pesquisa está justificada em pelo menos cinco buscas, sobre a última década predominantemente; e, que ocorreu um refinamento no interesse de pesquisa conforme os mapeamentos foram sendo constituídos.

Mapa de Reconhecimento I: Resumo dos resultados de mapeamentos realizados no período de 2014-2016.

Fonte	Período	Resultados	Palavras-chave
DISSERTAÇÕES/TESES (DT)	1999-2015	Localizados 340 trabalhos – analisados 20 teses	Tecnologias, Matemática e Professores
Qualis A-1; A-2 e B-1(R)	set./dez. 2015	De 83 revistas foram analisadas 7 que contribuíram, respectivamente, com 23 artigos	TIC na Educação, Novas práticas pedagógicas, TIC na sala de aula.
ENDIPE (EN)	1979-2016	De 3844 trabalhos lidos na íntegra/ 12 foram analisados	Autoria
EDIPE (EM)	2003-2015	De 273 trabalhos lidos na íntegra/ 6 foram analisados	Autoria
TicEduca (EI)	2009-2014	Selecionado evento de 2012 com 124 trabalhos lidos na íntegra	TIC; Autoria

***EN: Evento Nacional; EI: Evento Internacional; R: revistas; DT: Dissertações/s**

Fonte: A Autora (2017)

Consideramos que com estes momentos, ao longo desses quatro mapeamentos, podemos declarar que, de fato, constatamos não haver, nas publicações ali apresentadas, elementos diferenciais em práticas pedagógicas de professores. Desse modo, passamos a apresentar a síntese que antecipa ao movimento realizado durante a constituição dos capítulos desta Tese.

SÍNTESE DOS CAPÍTULOS DA TESE

A seguir constituímos um texto de síntese da Tese para auxiliar a leitura desta pesquisa. No próximo capítulo apresentamos a filósofa Agnes Heller, bem como, seus pressupostos teóricos que encaminham a Teoria do Cotidiano e perpassam esta Tese.

No **primeiro capítulo**, a pesquisa foi constituída dos seus elementos mais típicos, por meio de seções (justificativa, delimitação do tema, objetivos específicos e a condução ao geral, a questão de pesquisa relacionada ao estudo de caso múltiplo e o Estado da Arte apresentando o resultado de quatro mapeamentos). Ao final do primeiro capítulo foi constituída uma síntese, para apresentar a todos os Capítulos (I ao VII) da Tese.

O modo como fiz a junção dos pontos da Tese (delimitação, objetivos específicos, etc.), nesse primeiro capítulo, foi conduzido por uma força advinda das leituras em outras teses e dissertações, ao percebemos o quanto esses pontos muitas vezes não estão colocados de modo claro, nos textos. Portanto, pretendi fazer, também da escrita desta pesquisa, um elemento que contribua para a formação de professores, no que se refere as suas pesquisas iniciais, assim, optei por escrever para cada elemento da estrutura da Tese, num tópico. Considerando isso, foi que, em todo o percurso a Tese assume um caráter didático de explicitar o modo pelo qual algumas opções foram realizadas.

Aproveitamos todas as ocasiões para detalhar os elementos que compõe a Tese, em tudo que foi possível, constituindo assim com a própria tese um documento que possa ser útil para a formação de professores, em momento de se constituírem professores-pesquisadores.

No **segundo capítulo**, constituímos o maior texto desta Tese que coincide com a articulação dos temas que são a essência desta: práticas pedagógicas de docentes formadores de professores e a própria formação com uso das TDIC. Por conseguinte, o maior capítulo caberá ao tema que exige, a todo tempo atenção. Por ser um capítulo teórico esse será, também, o menor parágrafo descritivo, dos capítulos aqui apresentados, nesta síntese. Nessa etapa, o leitor terá de se dedicar a ler os pressupostos e compreender a sequência dos

elementos da Teoria do Cotidiano de Agnes Heller para poder obter a devida compreensão da Tese, pois é essa teoria que dá sustentação a condução da questão de pesquisa mantendo-se tramada durante todos os demais textos que suscitam interpretação sob o cotidiano e a cotidianidade (não cotidiano), a partir do capítulo II.

No **terceiro capítulo** é a vez de tratarmos das tecnologias. O modo como está constituído reflete também o resultado de leituras quando estávamos em fase de delimitar tema. Pois, são muitos os trabalhos que descrevem tecnologias educacionais, seus usos, funções possibilidades e dificuldades, para citar alguns dos norteadores, sob os quais esses estudos têm sido realizados. Tudo isso permite afirmamos que, embora exista uma diversidade de conceitos e de siglas há ainda nessas publicações uma carência de clareza no tratamento dos termos utilizados. Tentando evitar que os conceitos estivessem claros apenas a quem os descreve e que ao ler tornem-se confusos aos professores em formação é que realizamos uma escrita em que os conceitos sejam apresentados de modo comparativo, sempre buscando uma conexão com a sala de aula, deixando explícita a sua natureza e o fim a que se propõe. Esta escolha foi coerente com o que manifestamos nos textos sobre a prática pedagógica e a formação de professores, nesses a tecnologia foi considerada apenas uma ferramenta.

O **quarto capítulo** é uma decorrência dos anteriores, pois, ao tratarmos das práticas pedagógicas dos docentes formadores com o uso das TDIC, no contexto de dois países foi natural que procurássemos realizar uma busca sobre como são os cenários desses países caracterizando-os (Brasil e Portugal) em relação ao uso mundial da *internet* e quanto ao perfil dos professores.

No que se refere a Portugal realizamos um recorte histórico sobre a sua educação, mas não com a pretensão de comparar ao Brasil. A Tese não tem foco na história, pois esse, não é nosso objetivo de pesquisa, nem faz parte de nossa problematização uma maior abrangência, nesse sentido, mas entendemos que não seria possível falar da educação portuguesa sem tratar de sua componente histórica. Esse procedimento, de dar atenção ao aspecto histórico, foi fruto da vivência em PDSE naquele país, por três meses, ao longo do ano de 2017, quando percebemos a relevância da história no contexto da educação portuguesa. Foi dessas experiências, durante o período em que estivemos em Portugal, que este texto surgiu na Tese.

As diferenças de perfil encontradas sobre os docentes formadores de professores, aliadas as condições históricas e sociais do próprio contexto presentes nas dezoito IES

(Instituições de Ensino Superior) sendo onze do Brasil, seis de Portugal e uma da Espanha, determinam a presença de um Estudo de Caso Múltiplo Integrado, tratado na Tese, por ECMI. O fato de ser especificamente Integrado é dado pela interlocução das unidades de análise obtidas do método como: prática pedagógica, cursos de formação de professores e uso das TDIC sob a qual todos os docentes formadores estão imersos.

Os dados levantados foram úteis à emergência de questões que tornaram evidente a necessidade da escolha da estratégia de pesquisa situada no ECMI. Se essa análise não fosse tão detalhada poderíamos equivocadamente realizar uma escolha teórica de Estudo de Caso Múltiplo Holístico (ECMH) o que no mínimo duplicaria o texto, ou enfraqueceria a produção teórica que dele emergiu.

A validação dos dados foi necessária no momento de realizar a escrita dos metatextos cruzados (*cross-case*), ao final da pesquisa. Nessa fase, por conta das categorias teóricas de Agnes Heller na Teoria do Cotidiano, precisamos muitas vezes voltar e avaliar a constituição do perfil dos professores respondentes. Essa necessidade não se substancia na emergência das categorias obtidas na Análise Textual Discursiva (ATD), pois, nela, seria natural constituir os sujeitos de modo geral. Mas, na análise categorial sobre cotidiano e cotidianidade, o perfil, o contexto, a história tomam parte e são essências desse reconhecimento.

No **quinto capítulo** tratamos do percurso metodológico. Mais uma vez prevalece a questão didática no momento de conduzir o tipo de análise textual pelo qual optamos para esta pesquisa, que tem na ATD de Moraes e Galiazzi (2011), a sua referência. Afirmamos que ir a Portugal em PDSE⁸ foi linha condutora desta Tese, pois esse país, por realizar pesquisas com predominância quantitativa ou no máximo qualiquanti, nos ofereceu uma oportunidade de realizarmos além de nossa coleta de dados para a investigação, um enfoque didático no direcionamento de cada capítulo. A didática a qual nos referimos situou-se no modo como tratamos a apresentação de nosso método de análise textual. Em relação ao conteúdo da pesquisa o PDSE não produziu alterações, uma vez que, este já havia sido discutido e mapeado no ano anterior a esta experiência.

A motivação para escrever um texto explicitando detalhadamente o processo da ATD se deve ao desejo de imprimir uma maior visibilidade do rigor existente nessa metodologia qualitativa, haja vista que na região norte de Portugal, onde estive, a pesquisa ainda é

⁸ O detalhamento sobre o doutoramento em PDSE (Programa de Doutorado sanduíche no exterior) , quando estive em Portugal, Vila Real- Utad(Universidade Trás-os-Montes) encontra-se descrito no Memorial.

predominantemente quantitativa. Consoante a isso é que buscamos explicitar, em todos os detalhes, sobre as escolhas, tanto teóricas como procedimentais que encaminham os modos como esta pesquisa foi constituída fora do paradigma quantitativo.

No entanto, cientes de que esse uso ainda não é comum, em todos os eventos nos quais tomamos parte nesse doutoramento sanduíche, é que conduzimos a comunicação de nossas escolhas dessa forma. Isso também explica a presença de apêndices detalhados, pois a todo o momento o leitor poderá consultar qual a origem dos materiais utilizados nas análises e de que modo foram apresentados pelos professores participantes da pesquisa, e de quais procedimentos valeu-se na ATD para analisá-los. Nada está subentendido, ao contrário, está claramente exemplificado.

Ser qualitativo ou não ser, eis a questão! Cada pesquisador opta pelo paradigma ao qual confia, e percebe nesse uma condução sólida da sua pesquisa. Assim, com o difícil compromisso de apresentar a ATD de modo detalhado à Portugal, especificamente à Vila Real, ou a quem for de interesse é que o capítulo cinco foi didaticamente estruturado.

Nos **capítulos seis e sete** realizamos o fechamento da pesquisa. Neles são comunicados os resultados obtidos com o uso das categorias hellerianas aplicadas na análise das respostas dos professores, dos blocos constituídos para análise que situam-se no Brasil e em Portugal. Como as conclusões só se obtém após o percurso, o leitor precisará percorrer o texto para estar no momento de compreender essa etapa.

Passamos agora aos Capítulos de I a VII quando realizamos a descrição detalhada da Tese elaborada por esta professora que se constituiu pela necessidade de uma formação continuada tornando-se pesquisadora.

II CAPÍTULO

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO UNIDADE DE ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INTEGRADO

Em relação à prática pedagógica buscamos elucidá-la por meio da definição de Sacristán (1999, p. 73) na qual o autor assume que essa prática: "É um produto final a partir do qual os profissionais adquirem conhecimento prático". Neste viés, podemos pensar sobre a reflexão como elemento da prática pedagógica. Isto ratifica-se em: "As marcas das ações passadas são bagagens de práticas acumuladas, uma espécie de capital cultural, para as ações seguintes" (SACRISTÁN, 1999, p. 75).

Por isso, faz-se necessário perceber que há um elemento básico inerente a ação do professor que dificulta a sua percepção sobre a própria prática. Isso é compreendido por meio de Charlot (2005), para quem a prática profissional de um professor é um saber que ele possui e não percebe que possui. Não temos como separar a intensidade da ação que se realiza na prática pedagógica das intensidades das ações que se realizam no decorrer da vida pessoal, pois nada está posto isoladamente; e nem pode ser analisado selecionando-se apenas uma determinada ação. Nesse sentido Fernandes (2008, p.159),

Trata prática pedagógica como uma prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou as metodologias de ensinar e aprender, mas articulada a educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Reconhecemos que na prática pedagógica o professor se depara com dificuldades herdadas da escola ou instituição em que exerce a sua profissão. Na formação inicial a pessoa a ser professor é apresentada a um contexto educacional de determinado local, e a sua prática pedagógica passa a ser parte do local. Todo local de trabalho têm as suas necessidades e as suas limitações. Reconhecer o contexto é uma condição necessária à prática pedagógica mas não é suficiente para a sua alteração.

Nesse sentido, Tardif (2014, p.151) considera que: "Uma atividade consciente de si mesmo, é a ação que o ser humano exerce voluntária e conscientemente sobre si mesmo ou sobre outro ser humano a fim de se formar ou de formá-lo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza". Considerando também as ideias de Rios (2003), o qual manifesta que por meio das práticas pedagógicas os gestos dos professores falam, é que se busca compreender como ocorrem as práticas pedagógicas com o uso das TDIC, na formação

de professores. Para isso, consideramos que esse contato entre professores em formação possibilita a formação de uma memória ao longo de anos, que vem perpetuando algumas práticas pedagógicas sinalizadas pela presença de laços afetivos. Entendemos o quanto isso faz parte de nossa aprendizagem.

A afetividade é elemento da “Pessoa Completa”, apresentada na Teoria Psicogenética de Henry Paul Hiacynthe Wallon (1879-1962), ou como é conhecido “Psicólogo da Emoção”. Em relação a este contato afetivo estão em interlocução Wallon, Jean Willian Fritz Piaget (1896-1980), e sua Teoria da Epistemologia Genética e Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), autor da Teoria Sócio Interacionista. Estes autores estão relacionados por diferentes olhares sobre uma Teoria do Desenvolvimento em Piaget (2013), Vygotsky (2007) conforme Galvão (1995)⁹. Desse modo, temos consciência de que a prática pedagógica não surge unicamente das atitudes determinadas, no tempo presente, pelo próprio professor em formação, mas sim, de uma junção de ideias constituídas ao longo do processo e, adquiridas ao presenciarem as ações de seus docentes formadores. Mesmo que, a formação tenha ocorrido em décadas passadas, há prenúncios em práticas atuais, das atitudes que são localizadas nas práticas como corretas, sem maiores questionamentos. Questionar é um ato de formação do professor. E esse ato precisa estar sempre sendo revigorado.

Considerando tudo isso afirmamos que, a tarefa de analisar uma prática pedagógica diferenciada tornou-se exigente e foi possível realizar os encaminhamentos por meio de Agnes Heller (1970) com seu conceito de cotidianidade.

Foi por esse motivo, que cheguei aos estudos envolvendo Agnes Heller, sobre sua ideia de objetivações que se inserem nas questões cotidianas. O buscar perceber o que não se vê, conduziu-me a analisar as publicações, buscando ler nas entrelinhas sobre o pouco dito, no que se refere às práticas pedagógicas. Em se tratando de uso das TDIC aliadas às práticas pedagógicas há uma diversidade de trabalhos envolvendo o uso de *softwares* e de aplicativos com roteiros sobre os caminhos a serem percorridos como modo de realizarem-se formações de professores, para o uso dessas tecnologias. Nada dissemos no sentido de negativar tais ações, pois para cada momento deverá haver uma execução diferente. Todavia precisamos realizar reflexões sobre a necessidade de modificarmos nossas

⁹ Detalhamentos sobre Izabel Galvão na seção SOBRE AUTORES.

atuações no sentido de aproveitar o uso de algo novo também para inserirmos outros modos de práticas pedagógicas.

Os usos das TDIC que, parecem inovações, são por Theodoro Adorno¹⁰ apenas, “uma tarefa reproducional com aparência de inovação”. Ao mesmo tempo, isso nos coloca diante de dificuldades, que são as saídas constantes da Zona de Conforto e entradas em Zonas de Risco expressa por Borba e Penteadó (2001) e ainda, no convívio interacionista com os outros, nos coloca aptos a exercitar e criar nossa ZDP (Zona de Distanciamento Proximal) de Vygotsky (2007).

Para isso, Kenski (2003; 2007; 2013) corrobora com a ideia de que a educação serve para fazer mais do que usuários e desenvolvedores de tecnologias. Na visão dessa autora,

Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio históricas da educação - nos aspectos cognitivos, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético - em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade (KENSKI, 2013, p.67).

Afirmar isso é a nosso ver formar uma consciência crítica do tanto que precisamos caminhar em termos de modificações nas práticas pedagógicas de professores, e ao mesmo tempo assumir um terreno de incertezas, pois nada está posto. A autora preocupa-se com o uso das tecnologias e com a formação de professores. Por isso, insiste em afirmar que: “É preciso que se organizem novas experiências educacionais com as tecnologias”. (KENSKI, 2005, p. 73). A grande revolução no ensino não se dá apenas pelo uso mais intensivo do computador e da *internet* em sala de aula ou em atividades à distância. O que está sendo proposto por Vani Moreira Kenski a nosso ver é uma elevação de pensamento na condução das práticas dos professores. É a objetivação proposta em Heller (1970) dita de outro modo.

Enquanto professores, concordamos com Ponte (2000, p.64), quando esse afirma: “A sociedade e as tecnologias não seguem um rumo determinista. O rumo depende muito dos seres humanos e, sobretudo, da **sua capacidade de discernimento coletivo**” (grifo nosso). Por isso, esta investigação pretende realizar a identificação de características presentes nas descrições de formadores, sobre as suas práticas pedagógicas realizadas em cursos de

¹⁰ Segundo Alex Thomson um dos estudiosos da obra de Theodore Adorno esse autor é um dos filósofos e críticos mais influentes do século XX. Outras referências a Adorno podem ser encontradas em Thompson (2010).

formação de professores. Pretende-se saber qual é o discernimento coletivo dessas ações docentes.

Quanto à formação de professores e Práticas Pedagógicas, citam-se alguns dos autores que têm contribuído com estas discussões, tais como: Pimenta (2005; 2006); Sacristán (1999), Gauthier (2006) e Nóvoa (1995), entre muitos outros que abordam o tema.

Diante disso, nos debruçamos sobre reflexões buscando saber qual seria o conceito de prática pedagógica que ainda requer desenvolvimento na formação de professores? Necessitamos de outras leituras. Não obstante, buscamos "os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas" sabendo que "são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino " (GAUTHIER et al, 2006, p.34).

Se nosso olhar recai sobre a formação é por reconhecer que nesse momento há uma dificuldade instalada na própria prática que é recebida por meio de nossas observações enquanto alunos, e acumulada durante anos, pois todos estamos sob influência de alguma prática pedagógica desde que passamos a estar na escola. Romper com ela é como romper com as memórias que nem sabemos, exatamente, onde estão instaladas e onde estão interligadas, ou, quando começaram exatamente a "morar em nosso ser". O modo de realizá-la não é consciente em todo o seu ocorrer. Mais do que esmiuçar conceitos sobre uma prática desenvolvida ao ensinar, há uma necessidade premente de alterar o que não temos, o conhecimento exato de onde se situa, na diversidade das possíveis escolhas do agir docente.

Contudo precisamos reconhecer que a prática pedagógica que ocorre em cursos de formação de professores é um somatório de ações que vem sendo depositadas ao longo da história da própria formação de professores, no Brasil.

Referenciais em publicações têm sido unânimes em afirmar que há necessidade de acentuar a investigação sobre como ocorre o processo de formação de professores e a partir disso reconhecer os seus elementos passíveis de alterações. Em consequência disso, é a formação de professores constituinte de um espaço amplo e necessário de pesquisa a ser percorrido.

Quanto ao seu percurso, no Brasil, consideramos inicialmente a formação sob o ponto de Fiorentini¹¹ et.al (1998), quando afirma que os estudos sobre a formação têm se

¹¹ Detalhamentos sobre Dario Fiorentini na seção SOBRE AUTORES, ao final desta Tese .

mostrado sob diferentes focos, com o passar dos tempos. Na década de 1960 a ênfase estava sobre os saberes específicos dos professores, em relação as suas disciplinas ministradas. Referindo-nos mais especificamente a partir do final dos anos 60 e início dos 70, tem-se: "O surgimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação no país. O da PUC-Rio, em 1965, e da PUC-SP, em 1969, foram os primeiros a se constituir". (VIDAL; FILHO, 2003, p. 37)

Assim, em 1970 a ênfase passou a ser sobre, as questões que se referem aos aspectos teórico-metodológicos do uso de tecnologias ficando os conteúdos alocados, num segundo lugar. A exemplo das discussões sobre o uso de tecnologias na educação, desde a década de 70, tem-se publicações de Vera Maria Ferrão Candau¹².

Na década de 80 efetivou-se um discurso educacional da prática pedagógica com dimensão sócio-política e ideológica. Conforme Fiorentini (1998) e Linhares (1996), nessa época os saberes escolares, tácitos, implícitos e as crenças epistemológicas foram pouco investigados. Com esse fim, percebe-se que, nas publicações, as práticas pedagógicas eram concebidas apenas como Práticas de Ensino em referência as atividades de estágio dos professores. Nas leituras sobre formação é perceptível que a década de 90 se constituiu por uma outra forma de tratar a formação de professores com um olhar mais atento para a sua própria prática pedagógica. Desde essa época, no Brasil, os autores têm alertado sobre o fato de que em relação à formação continua, é preciso considerar que,

a prática mais frequente tem sido a de realizar curso de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 1999, p.16).

Quando a formação docente não dá conta de explorar a própria prática pedagógica desenvolvida na docência ela precisa de continuidades oferecidas em cursos aqui e ali, transformando o docente em mero expectador. A mesma autora, passados alguns anos, ratifica isso ao mencionar que: "o conhecimento não se adquire 'olhando', 'contemplando', 'ficando ali diante do objeto', exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, estudos". (PIMENTA, 1995, p.63).

Concordamos plenamente com esta opinião, pois passadas décadas dessa colocação, percebemos recentemente aos termos participado de congressos internacionais que ainda há

¹² Detalhamentos sobre Vera Candau na seção SOBRE AUTORES, ao final desta Tese .

esta tendência. Neste modo de ação, para complementar o saber não sabido, ainda privilegiamos a incompletude da prática pedagógica desenvolvida dentro da própria formação tanto inicial como continuada. Assim pouco se discute sobre a prática pedagógica enquanto possibilidade de sua alteração, ainda na fase de planejamento.

No ENDIPE mencionado nos mapeamentos desta Tese (I Capítulo), há conduções neste sentido. Conforme André (2010, p.174),

Para Garcia (1990), até os anos 1990 a produção científica sobre formação docente estava incluída no campo da Didática. O autor toma como referência seu país de origem, a Espanha, para fazer essa afirmação, mas podemos dizer que no Brasil não foi diferente. Numa mesa redonda que analisou a produção científica de 10 Encontros de Didática e Prática de Ensino (X ENDIPE), Oliveira (2000) nos fez um alerta de que o campo da Didática vinha sendo progressivamente invadido por estudos sobre a problemática da formação de professores. No mesmo evento, Soares (2000) identificou a formação de professores como uma área em constituição dentro do campo pedagógico, distinguindo-se da Didática, da Prática de Ensino e do Currículo.

Conforme Nunes (2001, p. 30) referindo-se a década de 90 afirma que “estes anos foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores”. Ainda, nessa mesma década, temos as publicações de Pimenta¹³ (1999) voltadas à discussão sobre a construção da identidade do professor reconhecendo que esse possui práticas resistentes às inovações.

Nesse setor de inovações em nossa educação, de modo geral acreditamos que o artigo de Pimenta (1999) ainda se situe como atual. Mas, não fazemos tal colocação em demérito de nossos professores, mas sim em reconhecimento aos fatores de contexto, que se constituem numa categoria para-nós intrincada em outros setores que constituem o complexo das relações sociais. Daí o nosso esforço numa busca teórica para pensarmos outras estratégias de rompimento, mesmo que temporário, com o cotidiano, (im)posto.

Da última década, reportando o ano de 2000, ainda temos na memória as características que marcam esse tempo e que se estendem até a atualidade. As tecnologias utilizadas no dia a dia passam a estar nas salas de aula de escolas e universidades. Se antes quadro e giz sinalizava uma imagem voltada a educação, o computador conectado a *internet* passa a não designar um local específico, pois ele está em toda a parte e, isto permite um uso ubíquo. Assim se conectam via TDIC questões que, fazem parte não só da escola, mas da vida

¹³ Detalhamentos sobre Selma Garrido Pimenta na seção SOBRE AUTORES, ao final desta .

diária. Desse modo, denominações como a Sociedade da Informação e outros que impõe a presença das tecnologias como um caracter determinante, foram e ainda são um marco do segundo milênio. Diante disso, destaco os estudos sobre formação em Mizukami (2005), Nóvoa (2009) e Ibermón (2010).

Considerando as suas diferentes concepções detalhamos que para Mizukami (2005) o foco da formação docente está nos processos de aprendizagem da docência. Em Ibermón (2010) há uma discussão ampla sobre formação que se estende como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, tendo início na experiência escolar e prosseguindo ao longo da vida (salário, carreira, níveis de participação e decisão, etc). Esses autores tratam em suas discussões o conceito de desenvolvimento profissional docente ao invés de formação inicial e continuada. Em relação ao conceito de formação utilizamos o sentido de Batista (2002, p. 135)

Percebo que formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo do trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais.

Optamos por manter o uso do termo formação inicial e continuada, ao invés de formação em desenvolvimento. Ainda em relação à formação, para Donato (2002, p. 136), formação significa: “*Formación: acción de formar: Del latín *formare*: (verbo transitivo) Dar forma; (verbo intransitivo) *Colocarse en formación*; (verbo pronominal) *Irse desarrollando una persona*”. Dessa forma compreendemos que a formação é um dos elementos do desenvolvimento profissional do professor.*

Em Nóvoa (1992, p.27) encontramos contribuições no sentido de que “formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”. Em relação a esse desenvolvimento profissional, durante a formação, nesta época, assume-se que,

Na chamada sociedade da Informação, processos de aquisição do conhecimento assumem um papel de destaque e passam a exigir um profissional crítico, com capacidade de pensar, de aprender e aprender a trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. Cabe à educação formar este profissional. (MERCADO, 1998, p.1)

Aliado a essa necessidade, em relação aos processos de reflexão crítica, especialmente centrados na educação é que se utilizam as ideias de Donald Schön (1930-

1997), para que em Schön (2000) tratemos a reflexão e a percebamos situada em três momentos: reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Insistindo um pouco mais nesta significação, sobre reflexão, localizamos em Gómez Pérez (1997, p.112), que “a docência é considerada como prática baseada na reflexão na e sobre a ação por desencadear reflexão”.

Esta reflexão na e sobre ação nos conduz ao termo “*práxis*” que tem em Freire (1995; 2002) entre outras obras desse autor, presença garantida. Mas, Paulo Freire¹⁴ passou a utilizar este termo após as suas incursões teóricas possibilitadas pelas leituras em *Filosofia da Práxis* de Vázquez¹⁵ (1968; 1990). Nessa obra “a *práxis* é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de transformação – *marxismo*”. (VÁZQUEZ, 1990, p.5).

O termo *marxismo* é explorado no sentido de servir de método. Isso se faz presente em Villa e Miguel (2007, p. 3752), quando afirmam que: “Mas essa consciência filosófica da *práxis* não surge de forma acabada com a filosofia de Marx. O que ocorre é que o marxismo representará a consciência mais elevada e a vinculação mais profunda com a *práxis* real”.

É diante de Vázquez (1990) que melhor nos aproximamos do significado atribuído por Freire (1995), a *práxis*, quando aquele a considera como uma união consciente entre pensamento e ação. No entanto, indo um pouco além e propondo uma interlocução entre as ideias presentes na Teoria do Cotidiano de Heller (1970) e de Vázquez (1990) podemos traçar um outro paralelo sob a questão da *práxis*.

Resolvemos adotar este percurso de reunir autores em torno do termo *práxis* por ser essa uma ação que tem sido recorrente em cursos de formação para professores. Sobre essa ação adicionam-se outras necessárias a formação de um docente que efetivamente contribui para o preparo, de professores. Para tornar-se docente o homem precisa saber ser e estar quase que, permanentemente, coletivo. Esse mesmo homem social (coletivo) se estabelece se for capaz de perceber o cotidiano, detectar que ações permanecem como categorias “mudas” de particularidade e sobre estas, agir.

O homem individual (particular) precisa realizar um movimento de reinstalar pensamentos para novas ações. Esse homem obviamente passará por trocas de conforto e

¹⁵ Detalhamentos sobre Adolfo Sánchez Vázquez na seção SOBRE AUTORES.

confronto ao tentar fazer algo que diferencie sua prática, pois precisa saber que não há outro modo de efetivar-se como um profissional capaz de realizar suas reflexões.

Nossas práticas e teorias com as quais temos tido contato passam a ser reconfiguradas, em todo tempo de exercício profissional. Esse professor, que exerce as suas análises sobre as suas práticas, embora possa não perceber-se como um ser em “reflexões”, esse já não é o mesmo professor. Com isso, compreendemos que a reflexão é uma instância necessária da/na formação de um professor, mas precisamos buscar uma reflexão fora do cotidiano, que veja além. Dizemos isto, sabendo que enunciar algo é a parte de menor dificuldade. Mas, realizar uma reflexão que vá além e que potencialize ações requer um tratamento para isso. A *práxis*, como conceito agregado a algumas ações docentes, como temos presenciado na educação, pode ser resignificada em se tratando de cotidianidade.

Utilizando as ideias sobre efetivação da *práxis* para uso na formação de professores sem compreendermos o que isso significa em termos de objetivações estaremos contribuindo para o que Heller (1970) chama de grande esforço sem resultados duradouros. Supomos que, sem a compreensão das objetivações, elaborada junto aos professores em formação, esta será mais uma atividade desenvolvida em salas de aula a ser esquecida tão logo tenha sido concluída.

Segundo Agnes Heller só o homem que consegue objetivar têm ações coletivas e, é capaz de realizar uma verdadeira *práxis*. A *práxis* dita por essa autora é aquela em que, é preciso saber distinguir cotidiano e cotidianidade. Não é instantânea sem compreendermos as características das ações cotidianas.

A reflexão que resulta e que se situa na *práxis* concomitantemente é estabelecida na cotidianidade (não cotidiano) e que por isso tem chances de atingir a cotidianidade do outro. Alterar a cotidianidade do outro é estabelecer modos de transformar os contextos ditos como permanentes.

Neste viés, há uma simultaneidade de desdobramentos. Seguindo a ideia de Kenski¹⁶ (2013) quando trata dos tempos que o tempo tem, num renovo de sentidos ao significado do tempo, pensamos nos professores que no professor há. Ou, ainda indagar, sobre quantas são as profissões emergentes da profissionalização do professor?

16 Detalhamentos sobre Vani Moreira Kenski na seção SOBRE AUTORES, ao final desta .

Tais indagações são pertinentes, pois são tantas as atribuições imputadas a estes profissionais e tão múltiplos os seus olhares, que são desnecessárias muitas palavras para descrevermos os seus reflexos na formação, de todos os outros profissionais. Inclusive os seus reflexos sobre a formação de outros professores. Esse pensamento um tanto que abstrato sobre a formação precisa estar elevado a uma esfera como a que Peirce (2012) descreve como sendo uma abstração hipostática. Nesse termo, encontramos as significações que encaminham a uma ideia de abstrair sim, mas com derivações intencionais.

Essas ideias sobre objetivações só podem ser alcançadas se antes as proposições os enunciados forem realizados, de modo claro, desdobrando não só os significados dos termos, mas objetivando para os seus alcances na formação de professores, no que se referem às práticas pedagógicas por esses realizadas.

É assim que as objetivações, ou seja, os movimentos do pensamento que passam à ações concretas, expressas em realizações que aqui tratamos por práticas pedagógicas de docentes formadores de professores, podem por meio do reconhecimento das categorias hellerianas realizarem uma melhor *práxis*, dentro dos processos de formação de professores. Unindo as ideias sobre pensamento e ação, podemos também nos aproximar das ideias de Vygotsky (1998), em que trata das Funções Superiores do Pensamento. Sob esse viés passamos ao próximo tópico.

2.1 CONTRIBUIÇÕES ESSENCIAIS DE VYGOTSKY, PAPERT, PIAGET E WALLON.

Ao pensarmos no uso de computadores e no que isso poderá implicar, ou não, no ensino de professores em formação, é natural que o termo mediação e a sua ação óbvia tenham espaço, tanto nas publicações quanto nas reflexões que nelas se situam e delas surgem. Tudo depende das escolhas realizadas e da clareza com que se efetuam essas ações.

Com base nesse pressuposto de escolhas, há autores que são opcionais e há outros que são, indiscutivelmente, obrigatórios num texto que se refira ao uso de computadores por docentes e por professores em formação.

Quanto à obrigatoriedade em termos de referências nos referimos à presença de *Lev Semenovitch Vygotsky* que, como psicólogo viveu e faleceu, precocemente, na Rússia (1896-1934). No início da obra “Formação Social da Mente” ele é descrito também como advogado e filólogo que iniciou sua carreira, de psicólogo, logo após a Revolução Russa, em 1917. Dados sobre a sua formação profissional constam em diversos locais, na rede mundial.

Mesmo antes de 1917 esse autor já realizava publicações literárias. Isso significa que mesmo antes de seus vinte e um anos ele já estava presente em sua época, com suas contribuições escritas. Mesmo tendo começado tão cedo os seus estudos, Vygotsky não obteve reconhecimento sobre suas ideias no tempo em que se dedicava a realizá-los.

Por isso, muito de sua publicação é um legado só reconhecido, muitos anos, posteriores a sua morte. Tal fato custou aos amigos e admiradores de suas pesquisas, deixadas em algumas obras e em anotações, outros tantos anos de dedicação para a tradução e a manutenção da fidelidade às suas suposições.

O tempo escasso parece ser um traço, não só de sua vida, mas das descrições que lhe cercam. O tempo que não teve para viver. O tempo que não viveu para ver o reconhecimento de seus estudos. O tempo que seus seguidores utilizaram para tornar público tudo aquilo que não teve, ele próprio, tempo de fazê-lo. Para esse autor a percepção das linhas de pesquisa precisava ser registrada rapidamente, pois era tudo que poderia fazer já que a sua saúde, o condenava a ir mais adiante, ou seja, a aprofundamentos, de um único tema. Vygotsky enunciava, e mesmo em seus últimos dias os que o cercavam registravam as suas ideias.

Em relação ao tempo em que viveu, Vygotsky não foi contemporâneo dos computadores. Na década de vinte, ainda eram as ideias sobre computadores, apenas protótipos possivelmente idealizados em papel, pois só há registros dessa presença, no período da segunda guerra mundial (1939-1945).

O próprio ENIAC (*Electronic Numerical Integrator And Computer*), reconhecido como o pai dos computadores, data de 1944. Embora outros projetos o tenham antecedido, com funções mais rudimentares e uteis aos militares naquele momento de guerras, é fato que em 1920 nada havia de público sobre essa tecnologia.

Por certo, é indiscutível o fato de que Vygotsky não presenciou e nem visualizou, que as suas ideias sobre a formação da mente poderiam ser constatadas, anos mais tarde, por meio dessas tecnologias.

Foi só em meados dos anos setenta que as imagens do cérebro, obtidas com a ajuda de computadores, confirmaram por meio de tomografia computadorizada o quanto Vygotsky, Piaget e Wallon haviam percebido sobre as particularidades da aprendizagem humana, no que tange à formação da mente (FERNANDES, 2004). Em função disso o que Vygotsky trata como Funções Psicológicas Superiores, tais como o planejamento de ações, o pensamento, o

raciocínio lógico só passam a ser confirmadas quando o uso de comprovações em imagens, passou a existir, por meio dos computadores.

Apesar de não terem sido coadjuvantes, Vygotsky e os computadores; mesmo assim parecem ser um o complemento do outro, delimitando quadrantes onde antes só havia uma descrição sobre aquelas funções psicológicas superiores.

Conforme vamos adentrando as leituras, percebemos que os conceitos que tomam parte no estudo que se refere à formação da mente, são diversos e complexos. Optamos por tratar aqui, entre esses, o conceito de signo e, de modo implícito, passamos a situar o campo semiótico.

No que diz respeito ao conceito de semiótica utilizamos os estudos de Charles S. Peirce (1839-1914). Possuidor de uma biografia em que é descrito como cientista, historiador, matemático, filósofo e lógico acumula ainda, na atualidade, o título de “Leonardo das Ciências Modernas”, designado por Santaella (1983), ao considerar a obra de Peirce oceânica. Para Peirce: “Lógica é apenas outro nome para Semiótica, e vice-versa”, (NETO, 2012, p.11). Em Santaella (1983, p.5) verificamos apoio para descrevermos as origens do termo, afirmando que: “Semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo. Semiótica é a ciência dos signos”.

Porém, os estudos de Vygotsky aproximam-se das ideias de Peirce, uma vez que, quanto à ação do tempo, ou seja, a decorrência dos anos, a semiótica e os signos constituintes seus já vinham sendo tratados, em épocas anteriores aos postulados vygotksyanos. No entanto Vygotsky chama a atenção para o fato de que não deseja uma apropriação pragmática como a realizada por Dewey, onde este considera que a língua é o instrumento dos instrumentos. Para Vygotsky: “A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria”. (Vygotsky, 2007, p.54).

Em relação ao modo como Vygotsky interessou-se em estudar as funções psicológicas mais complexas do ser humano, foram dimensionados alguns pilares básicos do pensamento desse autor, como segue:

- As funções psicológicas possuem um suporte biológico, pois, são produtos da atividade cerebral;
- O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais (indivíduos e mundo exterior) desenvolvidas num processo histórico;

- A **relação homem-mundo é uma relação mediada** por sistemas simbólicos.

O termo mediado informa não ser uma relação direta. Os mediadores, dentro dessa ideia são de dois tipos: instrumentos (objeto social que funciona como um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho) e signos ou instrumentos psicológicos (aqueles que agem como um instrumento da atividade psicológica). Diante disso,

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho (Vygotsky, 2007, p.52)

O uso do termo trabalho neste texto tem uma implicação direta à influência da obra de Marx, em *O Capital*, sobre o modo de pensar do próprio Vygotsky. Como *O Capital* é em Marx captado como aquilo que é essência, poderia ousar trocar o termo trabalho, por ação sobre instrumentos, na definição utilizada por Vygotsky. Mas, não qualquer ação.

Podemos utilizar o termo ação como um movimento construtivo que modifica o modo pelo qual resolvemos determinada situação ou questão, considerando que instrumento, em Marx, faz parte dos processos de trabalho que inclui objeto, instrumentos e produto; nesse sentido é muito mais que ação. Dessa forma,

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças dos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (Vygotsky, 2007, p.55)

Enquanto os instrumentos exercem uma função externa, na relação de ação para com um objeto do sujeito, o signo exerce uma função interna, para o interior do próprio indivíduo. Os signos estão ligados a uma ideia de controle das ações psicológicas tanto do indivíduo, como de outras pessoas. É no exercer uma função interna que o signo passa a compor o próprio indivíduo, pois, impregna a este, o agir, as ações já realizadas de outros, de determinados modos. Isto nos é apresentado, enquanto indivíduos que somos, como condição posta e determinada sobre a qual nem sequer desconfiamos que possamos produzir outras formas de ações, além daquelas impostas culturalmente.

Dessa forma, a cultura, na qual estamos de certo modo imersos, nos forma com uma força muito maior do que como indivíduos podemos lhe retornar. Os atos, que podem

promover modificações a esta cultura, são lentos e muitas vezes precisam passar por desestatizações hierarquicamente difíceis de tornarem removíveis os atos cotidianos, só alcançáveis fora do senso comum.

Tudo isso envolve um tomar consciência do que somos e dos porquês de, continuarmos a ser de determinado modo. Precisamos saber o que é *Capital*, compreendendo o que Vygotsky compreendeu em Marx.

Trata-se de um agir reconhecedor do marxismo que busca realizar suas ações com base na percepção da natureza dos objetos e instrumentos envolvidos na ação. Objeto, captado como signo internamente e instrumento, como já dito, vista como componentes da categoria atividade mediada. Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa e,

Uma aplicação do materialismo histórico dialético relevante para a psicologia seria um resumo preciso da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, dos processos psicológicos superiores. [...] Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e mudança. [...] na melhor tradição de Marx e Engel o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura. [...] Vygotsky generaliza sua concepção sobre a origem das funções psicológicas superiores de tal forma que revela a íntima relação entre a sua natureza fundamentalmente mediada e a concepção materialista dialética de mudança histórica. (Vygotsky, 2007 p. XXVI)

De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana. [...] a teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vygotsky”. (Vygotsky, 2007, p. XXV). Mas, qual era o contexto de Vygotsky, em sua sociedade? Com base nesta indagação, lê-se que:

Vygotsky trabalhou numa sociedade onde a ciência era extremamente valorizada e da qual se esperava, em alto grau, a solução dos prementes problemas sociais e econômicos do povo soviético. A teoria psicológica não poderia ser elaborada independente das demandas práticas exigidas pelo governo, e o amplo espectro da obra de Vygotsky mostra, claramente, a sua preocupação em produzir uma psicologia que tivesse relevância para a educação e para a prática médica. (VYGOTSKY, 2007, p. XXIX)

Portanto, continuando a indagar, buscamos saber de onde vem à ideia de mediação em Vygotsky. Assim,

É importante ter sempre em mente que Vygotsky não era um adepto da teoria do aprendizado baseada na associação estímulo-resposta e não era sua intenção que a sua ideia de comportamento mediado fosse interpretada nesse contexto. O que ele,

de fato, tentou transmitir com essa noção é que, **nas formas superiores de comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela.** Foi à **totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento** que Vygotsky tentou descrever com o termo mediação. (VYGOTSKY, 2007, p. XXXVI, GRIFO NOSSO).

Analisando a mediação enquanto produtora de comportamento, conforme Vygotsky (2007) como conceito em interlocução com Heller (1970) podemos dizer que a objetivação estando presente na mediação pode ser produtora de diferentes comportamentos. E inserindo a esse comportamento o teor da prática pedagógica podemos, então, propiciar uma mudança intencional de categorias indo do cotidiano a uma possível cotidianidade.

Vygotsky é de nosso interesse por desenvolver as suas ideias sobre a formação social da mente relacionando-a com os processos psicológicos superiores, em que se dá a formação do pensamento, mas não qualquer pensamento, mas sim o pensamento lógico, crítico. E, para isso, faz uso do conceito de mediação como um processo para a elevação desse pensamento.

Numa aprendizagem em que utiliza-se da mediação proposta por Vygotsky, faz sentido pensarmos a função de mediador como análoga a função do professor num ambiente em que, devido ao modo como este professor age, existam possibilidades para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. O uso das TDIC requer uma mediação humana; é este humano exercido pelo docente/professor no papel de mediador que acreditamos ser visível em Vygotsky (2007).

Outro autor sobre o qual nos sentimos impelidos a tratar é Seymour Papert (1928-2016) considerado até hoje, em publicações, como um visionário em termos de aliar o uso de tecnologias à educação. Um homem adiante e diante de seu tempo, pois podemos resumir que sua história em relação ao uso de computadores começou na década de sessenta. Ainda, no ano de 1967 criou uma linguagem de computadores para ser utilizada nas escolas que se tornou conhecida como LOGO.

As ideias de Papert tiveram por base os pressupostos de Jean Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço. Foi autor da Teoria de Epistemologia Genética, onde estudou o desenvolvimento natural da criança, em relação à formação de seu pensamento dividido em quatro fases (estágio sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais).

As fases expressas em Piaget de modo algum expressam limites para o desenvolvimento infantil, mas, sim possibilitam a percepção dos diferentes momentos

envolvidos nesse processo. Papert (1985, p.24) afirmou sobre a linguagem LOGO: “Eu me concentrarei nas maneiras de pensar sobre meu próprio desenvolvimento”.

O início dos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento infantil data de quando ele tinha vinte e três anos, e relacionava-se a psicologia experimental, pois este era o ano de 1919. Nessa década, enquanto Vygotsky começava seus estudos envolvendo a formação social da mente, Piaget também dava início as suas publicações. Isto revela uma coincidência explicável, uma vez que Piaget e Vygotsky nasceram em diferentes locais, mas em mesmo ano. O primeiro livro de Piaget recebeu o título de “A linguagem e o pensamento na criança”.

Papert (1985) “pretendia que a criança utilizasse o computador de modo a formalizar os seus conhecimentos intuitivos”. (VALENTE, 1985, p.5). Mas, as ideias de Papert têm as suas origens em sua própria forma de ver o mundo, desde os seus poucos anos¹⁷, pois:

Antes dos meus dois anos de idade eu já me interessava bastante por automóveis. Os nomes das peças dos carros eram parte substancial de meu vocabulário, sentia-me muito orgulhoso por conhecer os componentes do sistema de transmissão, a caixa de câmbio e especialmente o diferencial. Isso aconteceu, é claro, muito antes de eu entender como as engrenagens funcionavam; mas assim que passei a conhecê-las, brincar com elas passou a ser meu passatempo favorito. Adorava girar objetos uns contra os outros em movimentos circulares e, naturalmente, meu primeiro “projeto de construção” foi um sistema rudimentar de engrenagens.[...] Eu via as tabuadas como engrenagens, e meu primeiro contato com equações de duas variáveis (por exemplo $3x+4y=10$) evocaram imediatamente o diferencial. Quando eu estabelecia um modelo mental de engrenagens para a relação entre x e y, imaginando quantos dentes cada uma delas necessitava, a equação tornava-se um ser amigável. (PAPERT, 1985, p. 11-12) .

Declarou Papert (1985) que muitos anos depois de sua infância e de aprender a lidar com as engrenagens, quando leu Piaget, lembrou que o uso da aprendizagem sobre sistemas mecânicos que serviu para compreender as equações de duas variáveis, eram como modelos para explicar a noção de assimilação, proposta por aquele autor. E, considerou seu livro, de título Logo: Computadores e educação, como um ensaio,

numa epistemologia genética que se amplia para além da ênfase cognitiva de Piaget, com o intuito de incluir a preocupação com o afetivo. [...] qualquer coisa é simples se a pessoa consegue incorporá-la ao seu arsenal de modelos; caso contrário tudo pode ser extremamente difícil. [...] a compreensão da aprendizagem deve ser genética. Deve se referir a gênese do conhecimento. (PAPERT, 1985, p.13).

Para Seymour Papert, o computador pode atrair milhares de gostos por propor assumir milhares de formas e finalidades. Mas, era na ideia de tornar o computador uma

¹⁷ Nota retirada do prefácio da edição americana de título: LOGO: Computadores e Educação traduzida por José Armando Valente, Beatriz Bitelman e Afira Vianna Ripper, com Copyright em 1980.

máquina para fazer pensar sobre como pensamos, que Papert fez algo, ainda não tão presente, no uso destas tecnologias, na educação atual. Em relação ao conhecimento conforme Papert (1985, p. 35): “Pensar sobre modos de pensar faz a criança tornar-se um epistemólogo, uma experiência que poucos adultos tiveram”. Ousaríamos dizer que reportando esta questão de pensar sobre o pensar, muitos de nossos professores não tiveram ainda esta analogia, sobre as conduções de suas ações e de suas práticas.

Com relação ao componente afetivo, sobre o qual Papert (1985) fez referência na obra de Piaget, nos aproximamos dos fundamentos de Henry Wallon (1879-1962) educador e psicólogo, de nacionalidade francesa nascido e falecido em Paris. Wallon tornou-se conhecido como o “psicólogo das emoções” e muito contribuiu para a educação. Num breve resumo sobre os estudos de Wallon, temos que:

a fecundidade das contribuições da psicologia genética de Wallon para a educação deve-se à perspectiva global pela qual enfoca o desenvolvimento infantil, mas também a atitude teórica que adota. Utilizando o materialismo dialético como fundamento filosófico e como método de análise, as ideias de Wallon refletem uma incrível mobilidade de pensamento, capaz de resolver muitos empasses e contradições a que levam teorias baseadas numa lógica rígida e mecânica. (GALVÃO, 1995, p.12).

Além disso há uma grande aproximação entre as ideias de Wallon e Piaget, como podemos detectar, pois ambos estavam:

Buscando compreender o psiquismo humano, Wallon volta a sua atenção para a criança, pois através dela é possível ter acesso a gênese dos processos psíquicos. De uma perspectiva abrangente e global, investiga a criança nos vários campos de sua atividade e nos vários momentos de sua evolução psíquica. Enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade. (GALVAO, 1995, p.11).

Wallon viveu num contexto resultante de um período marcado por turbulências políticas e conturbação social,

Acontecimentos como as duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), o avanço do fascismo no período entre guerras, as revoluções socialistas e as guerras para a libertação das colônias na África atingiram boa parte da Europa e, em especial, a França. [...] Perseguido pela Gestapo, a polícia política dos nazistas teve de viver na clandestinidade. [...] Contudo não interrompeu sua produção científica, prosseguindo clandestinamente com as pesquisas em laboratório e chegando mesmo a publicar, durante esse período, o livro 'Do ato ao pensamento'. (GALVÃO, 1995, p.17-18).

Semelhante a Vygotsky e Piaget, a produção de Wallon, também está voltada as estruturas do pensamento. Wallon estava ligado ao materialismo dialético expressando isso

em prefácios de dois livros intitulados “À luz do marxismo”, aqui tomado como corrente filosófica, tendo utilizado Marx, no que se refere ao método de análise, (Ibidem, p.30).

Wallon percebe o materialismo dialético como uma ótica filosófica especialmente capaz de captar a realidade em suas permanentes mudanças e transformações. Esse autor escreveu diversos artigos sobre temas ligados à educação, como orientação profissional, formação do professor, interação entre alunos, adaptação escolar, (Ibidem, p. 23).

Enquanto Vygotsky não era favorável as ideias da Escola Nova, Wallon era favorável a Decroly, também um expoente daquela escola, pois: “ Identificava, na pedagogia do educador belga pontos de convergência com a sua psicologia, sobretudo no que tange a exigência de a escola encarar a criança como ser total, concreto e ativo e de manter-se em contato com o meio social” (Ibidem , p.24).

Uma psicogênese da pessoa completa analisada por meio do materialismo dialético constituindo uma psicologia dialética é o que se pode afirmar sobre a teoria de Wallon. Ao referir-se a pessoa completa, como um projeto teórico, e

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto. Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários *campos funcionais* nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser “geneticamente social”, como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. (GALVÃO, 1995, p. 32).

A respeito da presença do meio cultural sobre o desenvolvimento do sujeito afirma que: “A comparação entre sociedades distintas favorece que se aprenda a influência das técnicas, instrumentos e conhecimentos, ou seja, do meio cultural, sobre o desenvolvimento do sujeito”. (Ibidem, p.34). Conforme a autora, enquanto Wallon pretendia realizar uma Psicogênese da Pessoa, Piaget realizou uma Psicogênese da Inteligência, enquanto Papert propunha uma Gênese do Conhecimento.

Henry Wallon enquanto psicólogo e educador concordava com Piaget sobre sua Epistemologia Genética, mas como amigo pessoal advertia sobre a falta do componente emocional, em suas observações e, ainda, Wallon propunha que se realizasse o estudo sobre o desenvolvimento infantil utilizando-se para isso da própria criança como ponto de partida.

Realmente, se distanciando do comportamento da época, era contra o olhar sobre “a conduta da criança como um diminutivo da conduta do adulto”, (GALVÃO, 1995). Para Wallon é

a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com “alimento cultural” isto é, linguagem e conhecimento. [...] Quanto ao ritmo de desenvolvimento o ritmo pelo qual se sucedem as etapas é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Cada etapa traz uma profunda mudança nas formas de atividade do estágio anterior. Ao mesmo tempo, condutas típicas de etapas anteriores podem sobreviver nas seguintes, configurando encavalamentos e sobreposições. A psicologia walloniana contrapõe-se às concepções que vêem no desenvolvimento uma linearidade, e o encaram como simples adição de sistemas progressivamente mais complexos que resultariam da reorganização de elementos presentes desde o início. Para Wallon a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação.”(GALVÃO, 1995, p.41)

Como podemos observar, “Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva”, (GALVÃO, 1995, p.43). Com efeito, a psicologia walloniana dispõe de cinco estágios, conforme exposto a seguir.

- Estágio Impulsivo-emocional: refere-se ao primeiro ano de vida e o colorido é dado pela emoção;

- Estágio sensório motor e projetivo: até o terceiro ano, ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica);

- Estágio do personalíssimo: é o que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade;

- Estágio Categorical: ocorre por volta dos seis anos, onde os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e a conquista do mundo exterior e,

- Estágio da adolescência: quando finaliza a descrição dos estágios.

Para Wallon, há alternâncias entre momentos predominantemente afetivos e cognitivos, que são chamados de predominância funcional, ou seja,

O predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam a construção do eu. [...] Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. (GALVÃO, 1995, p.45).

A ideia de diferenciação¹⁸ é um conceito chave na psicologia genética walloniana e é diferenciado em relação à concepção de Piaget,

[...] o sentido do processo de socialização é de crescente individuação. Esta concepção quanto ao sentido do processo de socialização opõe-se à concepção piagetiana, a qual, segundo Wallon, identifica como direção do desenvolvimento. O alargamento gradual do campo em que podem desenvolver-se as atividades e os interesses da criança, com a passagem de uma consciência estritamente individual (egocêntrica) a uma consciência social, aberta a representação do outro e capaz de relações de reciprocidade (GALVÃO, 1995, p. 50).

Ao finalizar nossa abordagem sobre Wallon, não poderíamos deixar de tratar sobre a afetividade e emoções que são contribuições valiosas de Henry Wallon. Nesse viés,

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. [...] Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano. (GALVÃO, 1995, p.61-62)

Argumentos encaminham o reconhecimento da presença da emoção no próprio docente que conduz a formação para professores. Admitindo-os como as pessoas completas de Henry Wallon, não poderíamos deixar de mencionar, esta questão. Pois muito da prática que professamos é acionada nas lembranças sobre um professor que tivemos, e este rememorar precisa da componente emocional para efetivar-se.

Do mesmo modo como Wallon pensava ser essencial, à pessoa, a presença da emoção para que fosse considerada “pessoa completa” é que acreditamos ser impossível separar a prática pedagógica de quem a realiza. A prática pedagógica analisada como uma ação docente não pode ser certamente quantificada, mas, seu viés qualitativo é perceptível e pode ser alterado. Profissão professor e pessoa professor são uma estrutura só. Não posso simplesmente desprender do professor a sua própria ação pedagógica, pois, se o fizer, deixa o professor de ser professor e se torna outro profissional.

Pode ser que seja um animador, um motivador. Isso pode ocorrer afinal um professor têm em si todos esses profissionais; ao mesmo tempo em que se diferencia desses por que age

¹⁸ Todos os conceitos são desenvolvidos na íntegra na obra HENRY WALLON: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, do ano de 1995.

intencionalmente de modo pedagógico. Um ato pedagógico é um ato para ensinar. Nem todo ato da sala de aula será pedagógico se não houver a intencionalidade de ensinar.

Pode ser que num ato, o intencional esteja conduzindo para apenas animar, fazer rir, divertir entre tantas possibilidades, neste viés. Não que estas instâncias não façam parte da aprendizagem, pois a emoção, como trouxemos, em texto, por meio de Wallon (1995) é capaz de conectar a pessoa ao mundo. Precisamos conectar-nos para aprendermos e para não aprendermos também. Pois tudo depende do local em que se estabelece a conexão. Mas, é desta junção de situações, de emoções, de intencionalidades que entendemos que, também decorrem as ações dos professores.

Na intencionalidade reside o planejamento. No planejamento reside a escolha. Na escolha residem os limites, presentes em cada professor. É no ponto relativo às escolhas que detectamos as possibilidades pedagógicas de cada professor. Podemos situar os diferentes modos de ser dos docentes que sobre as práticas e pelas práticas atuam em salas de aula, fazendo dessas atuações um modo de trazer à tona todos os professores que se encontram em processo de formação. Mas, como trazê-los? Para quê trazê-los? Ou numa questão, que se move com o passar dos anos: Como continuar a trazê-los?

Em referência as indagações acima, Wallon na década de setenta postulava: "E esse professor, como deve ser formado? A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros" (WALLON, 1975a, p.366).

No campo da emoção Rubem Alves faz uma chamada sobre o comportamento da pessoa completa que reside em alunos e adverte, "se os professores entrassem nos mundos que existem na distração de seus alunos eles ensinariam melhor. Tornar-se-iam companheiros de sonho e invenção" (ALVES, 1994, p.80).

Sei que estamos tão longe da nossa infância e que por isso seria de bom tom que eu não trouxesse este viés a um texto que trata de formação de professores. Mais sério ainda é falar de aluno que se distrai. No entanto justo esta distração foi para Alves (1994) uma leveza utilizada na explicitação sobre a ação do professor. É fato! Criança já não sou. E nem vós que lêis a este texto, o és!¹⁹ Portanto, senti vontade e é capaz, que tu também tenhas sentido, uma vontade de ser este professor que Rubem Alves²⁰ (1933-2014), tão bem e breve, descreve.

¹⁹ Os portugueses usam o pronome vós ao invés de tu, como usamos no sul do Brasil, ou de você nas demais regiões deste país.

²⁰ Detalhamentos sobre Rubem Alves na seção SOBRE AUTORES, ao final desta .

Alves (1994, 2001) é prova de que o agir docente reside também no campo das emoções. Olhemos um pouco mesmo que de relance, para esse professor que Alves (1994) descreve, e percebamos que ainda falta algo a ser acrescentado ao seu processo de formação. Esse professor que ensina aos alunos inquietos, cheios de sonhos e invenções provavelmente é aquele que está ainda na educação básica realizando seu trabalho junto aos alunos, tratando de formatá-los para que fiquem menos agitados e incompletos, como nos diria Wallon (1975). Para o psicólogo da emoção é durante os anos iniciais da escola que os alunos são desligados de sua emoção e deixam de ser “Pessoas Completas”.

Perguntas não nos faltam sobre este tornar-se professor sendo ele mesmo, ou continuando a ser uma pessoa completa. São diversos questionamentos sobre a própria pessoa que se torna professor. Inclusive, pensando sobre isso, nos ocorre indagar se algum curso tem potencial de fazer uma pessoa passar a ser um professor se não realizar uma ação de ensino sobre os processos de ensinar, e desse modo agir diretamente sobre as práticas pedagógicas dos professores, que ao passar dos anos tornam-se os docentes.

Um curso faz de uma pessoa um médico, faz advogados, entre tantos outros profissionais. Ensinam-se técnicas de milenares a atuais que são unilaterais. Pois, não pressupõe, por exemplo, que para o tratamento dar certo o paciente precise entender tanto quanto o médico da doença e do remédio. A técnica de medicar não pressupõe abstração de quem é medicado. Quanto ao conteúdo que trata da saúde e dos encaminhamentos para resolver o acesso a constante inovação, basta que o acadêmico saiba onde consultar, o que não precisa estar fixo a memória presente. Mas, e sobre ser professor? Onde a técnica de ensinar pressupõe, além do já mencionado, uma abstração de quem ensina e de quem aprende! Logo, ensinar a um médico, ensinar a um advogado, e ensinar a um professor tem em si, um eixo que é a presença do mesmo profissional (o professor), que naquele momento de ensinar pode trocar de lugar com o médico, com o advogado, para que juntos possam abstrair enquanto aprendem sobre o conhecimento, e ali ensinar uma pessoa a ser professora, ou médico a ser médico, ou o advogado a ser advogado. Há tantos modos de ensinar contidos num docente! Das práticas pedagógicas docentes emergem n-profissões.

No modo como Nóvoa (2009) se refere aos professores, aprendemos que nós os professores ensinamos aquilo que somos. Isso pode configurar tanto uma possibilidade como uma impossibilidade em relação à formação de outros professores. Além do componente

pessoal, há ainda a relação com o contexto. Goodson (2000, p. 73) afirma que “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos do nosso sentido do eu”.

Pensando no sentido do eu, não podemos avaliar a quantidade de interlocuções que essa questão pode suscitar. Analisando a colocação de Goodson (2000) sob o olhar de Heller (1970) podemos perceber que ao tratar as experiências de vida está se referindo aos homens como sendo detentores das mesmas experiências. Não que todos os homens tenham experiências iguais, mas no sentido de que todos as têm. Ter experiências é inevitavelmente o cotidiano do próprio homem. E, ao dizer que são ingredientes-chave reporta-se o autor as necessidades do "Eu" que todos possuímos. Mais, uma garantia de cotidiano em Heller (1970) é aqui estabelecida.

Não só em Goodson (2000) ou em Nóvoa (2009), mas em todos os autores utilizados nesta Tese, podemos encontrar ideias presentes sobre a formação de professores ou os saberes pertinentes às práticas pedagógicas situados em presença de elementos com características cotidianas e de cotidianidade. Não obstante a isso, não fizemos referência aos demais autores neste sentido, pois apenas no próximo título deste capítulo, trataremos sobre Agnes Heller e sua Teoria do Cotidiano. Falar de seus pressupostos antes de elucidá-los poderia tornar o texto truncado.

Voltando a questão do exercício da profissão docente, ainda em analogia a Teoria do Cotidiano, podemos afirmar que o docente ensina ao professor e a todos os demais profissionais constituindo-se como uma profissão que nos parece pertencer a uma categoria genérica (que existe para atender a ações coletivas), do ponto de vista helleriano. Ser docente é consoante em nossa interpretação da interlocução helleriana em que para objetivar é preciso haver consciência do pensamento e do seu nível de alcance sobre a sociedade em que atuamos. Ser docente é ter na profissão um nível de objetivação acima de uma categoria cotidiana, pois é impossível ser professor sem estar atuando sobre os coletivos. Logo, o nível de abstração desses profissionais é diferenciado em relação aquele presente nas outras profissões. O professor tem em si todas as profissões, como já dissemos, mas isto está tão cotidiano que transita no terreno do óbvio que ainda nega a esta profissão o devido reconhecimento. É um óbvio que não nos deixa ver o devido valor que possui esse fazer. Precisamos rever isso que mantém a profissão do professor numa categoria para suprir as necessidades do "eu", já que ir a escola e aprender seus saberes está presente na vida desde a infância, mesmo que seja, por força de lei, tanto no Brasil, quanto em Portugal.

Heller (1970) permite pensarmos sobre “nosso Eu” admitindo uma possível ruptura com as estruturas cotidianas, mesmo que temporárias, para que possamos elevar nossos pensamentos e modificarmos nossas ações. Professores e docentes realizam esta ruptura em seu fazer embora não percebam isso.

Do ponto de vista dessa ação, que vai “além do eu”, para uma ação mais elevada, ao status de uma possível genericidade, podemos, por exemplo, pensar numa prática pedagógica reestruturada no sentido de um reflexo científico, já que esse reflexo pode romper “com a tendência espontânea do pensamento cotidiano orientada ao Eu-individual-particular” (HELLER, 1970, p. 26). Para uma melhor condução por meio da teoria expressa em Agnes Heller passamos ao próximo tópico deste capítulo onde se dá espaço para explicações sobre a Teoria do Cotidiano e seus conceitos correlatos.

2.2 AGNES HELLER: UMA FILÓSOFA QUE ADMITE OS PERIGOS DA RAZÃO

Detalhamos este tópico partindo da biografia, da filósofa Agnes Heller. Essa autora nasceu em Budapeste, na Hungria e, admiravelmente, aos seus 88 anos, ainda desempenha funções docentes na *New School for Social Research*, em *New York*. Dito isso, ponderamos sobre a sua trajetória intelectual que reitera a vida de filósofa, e dessa forma tem sido permanentemente constituída.

Assume-se que tudo que se institui do ponto de vista da vida acadêmica da autora pode ter um começo lá quando foi estudante de filosofia, na Hungria, na Universidade de Eötvös Loránd, e conheceu, foi aluna e tornou-se seguidora de Georg Lukács. Esses dados encontram-se situados em notas iniciais das obras que descrevem seus percursos teóricos.

Georg Lukács por sua vez, foi fundador da Escola de Budapeste frequentada por Agnes Heller, Ferenc Fehér, György Márkus e Mihály Vajda. Todos esses acadêmicos eram considerados por Lukács como os seus discípulos, mais próximos. Entretanto o filósofo Lukács (1885-1991), tinha em Heller, a consideração de que Heller era “o membro mais produtivo” da Escola, (HELLER, 2000, p. XI).

Foi no refazer das ideias, que comprovamos não só nos textos, nos quais trata do cotidiano, mas também na sua própria trajetória de vida, uma força de superação. A autora reconhece que há sobre a liberdade uma necessidade de perceber a presença de forças mistas de ingenuidade e de razão interpoladas na vida, que podem ser, se não percebidas em tempo, geradoras de conflitos que marcam épocas. E superar tudo isso é um desafio de vida.

Assim como Heller tornou-se uma filósofa formada pela Escola de Budapeste, podemos perceber que no decorrer de sua vida essa autora produziu ressignificações sobre a sua condução, ainda em pleno vigor teórico. Pois, hoje a mesma discípula de Lukács não se “permite mais, pertencer” a este ou aquele modelo teórico. É com esta condição que entendemos o que foi dito por ela, em relação a sua atual necessidade de viver a vida sem aderir a qualquer “ismo”, como afirmou em duas de suas entrevistas recentes realizadas na Unissinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos localizada em São Leopoldo, RS).

Para Heller (2017) a liberdade de pensar é, o que faz de uma pessoa, filósofa. Mas, como tudo isso começou? Quais caminhos foram percorridos por Heller?

Se considerarmos os resultados encontrados sobre sua vida pessoal veremos que qualquer relato sobre a autora, será sempre breve, dado a intensidade dos acontecimentos que Heller precisou vivenciar. Afirmamos isso, dada a época em que nasceu e o contexto histórico inevitavelmente posto. Heller nasceu justo quando as relações mundiais estavam conturbadas aliadas a situação da quebra da Bolsa de Valores em *Nova York*. Esse período historicamente está referenciado como “a Grande Depressão”.

Automaticamente o que surge em nossa mente quando algo se refere àquele ano é “crise de 29” e as perdas no Brasil das safras de café. Dessa forma, o que a nosso ver, é um período que se pode referenciar facilmente pela farta literatura que contempla o ensino da história, foi para Heller seu primeiro contexto de vida. Aliado a isso, o que nós apenas lemos sobre o Holocausto significou para Agnes Heller, desde muito cedo, uma razão para descobrir modos de sobreviver.

Não bastando ter nascido numa época desolada pela crise econômica mundial a autora ainda contabiliza ter sido vítima direta do genocídio, uma vez que seu pai foi assassinado em *Auschwitz*. Em poucas palavras podemos perceber claramente a intensidade dos acontecimentos diários, indiscutíveis, por mais, que sejam, no nosso tempo atual, distantes aqueles anos. Nem Agnes, nem qualquer um de nós pode optar sobre época e local para o próprio nascimento. Mesmo assim como postula Heller (2017) é preciso ir mais além do que apenas sobreviver.

Da mesma forma, podemos dizer que assim como nasceu Agnes Heller nasceram muitas outras pessoas, durante e após todo aquele período. Todas essas pessoas têm no paralelo de suas vidas, uma história em que ocorreu uma Depressão, um Holocausto e uma Segunda Guerra Mundial. Se isso não é pouco em se tratando de relatos históricos podemos

imaginar o tamanho do desafio que envolve desenvolver as habilidades não só para sobreviver frente a esses acontecimentos, mas de viver e pensar sobre uma vida estabelecida de outro modo. Para qualquer termo de circunstância histórica manifestado neste tópico já teríamos, material de sobra, para instituir discussões em n-áreas, tanto sobre diversos aspectos da sobrevivência como sobre as próprias relações econômicas-sociais-políticas estabelecidas enquanto decorre a própria vida.

Por isso, não nos surpreende que a autora realize estudos dirigindo-se à ontologia do ser social, e que diante disso centre percepções além das ocorrências que se sobrepõe ao dia a dia, chegando as ideias que sublimam tais questões e seguem ao encontro não só do cotidiano, mas do que se pode entender como cotidianidade.

Diante do já vivido por Heller, embora tenha sido aqui expresso, apenas alguns detalhes de sua vida, fica óbvio entender o porquê da autora responsabilizar e condenar publicamente o uso da razão para convencer a realização de atos que inserem a humanidade em registros históricos permanentes de suas atrocidades. Disso é que Heller assume ser a razão um perigo constante a ser administrado. No começo de sua entrevista, sobre a qual mencionamos anteriormente, este pensar é tratado ao dizer que “a maldade mata, mas a razão leva as coisas mais terríveis” (HELLER, 2017, s.p).

Diante de acontecimentos dessa intensidade não nos seria possível descrever um pouco da vida de Agnes Heller, sem mencioná-los. Constituir-se como filósofa e manter-se atuante requer não negar a própria existência, mas sim, acima de tudo, dela extrair saberes para superá-la, reinventá-la, sem, no entanto, deixar de reconhecer, “as suas razões”.

Certamente, nem sempre a razão é algo a ser temível. Como afirma Heller, na entrevista em que relatou um pouco de sua vida, as suas próprias razões para sobreviver são complexas. Pois, se é fato que às vezes “sobreviveu por sorte”, quando pararam de atirar nas pessoas, à poucas casas antes da sua, em outra situação escapou do tiro que sobrevoou sua cabeça, por ser de baixa estatura. Noutra vez, sobreviveu por instinto, quando foram colocadas, ela e sua mãe, numa fila de extermínio étnico e tiveram de fugir por saberem que ali, não sobreviveriam. Razões complexas, vidas intensas e decisões simples; tudo isso está inserido na biografia da filósofa. Podemos mais uma vez ratificar a essa história de vida, sobre a qual nos debruçamos e, em poucas palavras, também podemos descrevê-la como o fizemos. A história é vista pela filósofa como a “substância da sociedade”. Para Heller (2000, p.2-3) ,

A sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem, pois os homens são os portadores da objetividade social, cabendo-lhes exclusivamente a construção e transmissão de cada estrutura social. Mas essa substância não pode ser o indivíduo humano, já que esse – embora a individualidade seja a totalidade de suas relações sociais- não pode jamais conter a infinitude extensiva das relações sociais. [...] A substância não contém apenas o essencial, mas também a continuidade de toda a heterogênea, estrutura social, a continuidade dos valores. Por conseguinte a substância da sociedade só pode ser a própria história.

Gostaríamos de chamar a atenção ao que percebemos em relação a um recorte da história de vida de uma pessoa, podemos visualizar também o modo como faz as suas escolhas teóricas. As vivências de Heller e as tomadas de decisões eram para ela inicialmente uma legítima necessidade de sobreviver. Depois, tomar decisões passou a ser seu modo de vida, como filósofa. Pois, para isso, precisava compreender a situação e buscar saber, quais as razões e ajustar a isso, as possíveis consequências sobre as suas decisões. A vida da filósofa constituiu-se como consequência das decisões que precisou realizar para manter-se literalmente, viva.

Percebemos que isso acontece repetidas vezes quando examinamos a vida de determinado pesquisador e unimos elementos de sua biografia a sua escolha teórica. Parece-nos que a teoria é um modo de representar as práticas vividas. Desse modo, confirmamos que, em relação à Agnes Heller não foi diferente com o que percebemos, ao estudarmos sobre Piaget e Papert.

Jean Piaget o pesquisador da Epistemologia Genética, não chegou a essa teoria por acaso. Conta-se que quando menino, mais ou menos aos seus onze anos, publicou um pequeno artigo sobre um pássaro albino. Já desde cedo a observação era sua habilidade e tornou-se o seu legado. Desse pequeno recorte cada leitor pode fazer sua própria indução sobre o que esta característica resultou como componente teórico e como vertente profissional, na vida de Piaget.

Piaget teve vários seguidores e dentre eles está Seymour Papert. O construcionista Papert quando criança, conforme o que se pode ler em prefácio de obras que a ele se referem, admirava observar e tentava entender como funcionavam os motores dos carros. De que forma uma engrenagem poderia atuar sobre a outra? Questões como essa era, para esse menino, de menos de dois anos, um passatempo. Dessa forma, pensar, alguns anos mais tarde, em atividades sobre as quais outras crianças pudessem impulsionar a sua curiosidade deu origem, a linguagem LOGO para computadores.

Acreditamos ter sido a própria vida desses teóricos uma forte vertente teórica natural que suscitou novas abordagens sobre fatos, para que, de modo melhor pudessem propor ações que conduzissem não só a sua existência, mas a de todos aqueles que se dedicam a explorar outras possibilidades. Essa nova exploração está, a nosso ver, sustentada por aquilo que Heller chama de ir além da sobrevivência. Para Heller foi necessário se manter sendo filósofa não renunciando as suas opiniões e nem, tão pouco, a liberdade pessoal; como consta em sua entrevista, já mencionada anteriormente.

O que não conseguimos é imaginar como Agnes Heller sobrepujou sua própria existência. Compreendemos as contribuições de Heller (1970) por meio de algumas das suas obras e para isso optamos por intensificar nossa percepção sobre o como a condução teórica se constituiu a partir da vida de uma pessoa que (re) agiu aos acontecimentos. É por esse motivo que, achamos útil olhar à vida enraizada ao contexto da educação, no viés helleriano. É com esse fim que unimos Agnes Heller a nossa pesquisa a fim de saber como podemos “ver melhor” a prática pedagógica de docentes em cursos de formação para professores. Não nos basta apenas realizar uma prática pedagógica docente formadora, mas reconstitui-la, cada vez de um modo melhor.

Por meio de Agnes Heller olhamos as ações docentes para compreender como ocorrem as práticas pedagógicas docentes com e para professores em formação. Entendemos que o ato de compreender é sempre uma ação individual e solitária enquanto manifestação do que se aprende; mas é, também, uma constituição coletiva quando reconhecemos o tanto dos outros que, ao longo dos tempos, já mora em nós e auxilia o nosso apreender. Pois, no captar de cada um de nós coabitam as experiências de quem já pressupôs algo e está adiante, buscando outras possibilidades para analisar a própria vida e as ações nela contidas. Na docência que se efetua em práticas pedagógicas isso também ocorre. Ao participar de um processo formador de professores, consideramos que a análise sobre a Teoria do Cotidiano poderá contribuir no modo como percebemos as práticas quanto a sua realização e alcance na vida profissional do próprio professor.

Daí a necessidade de não refugiar-se apenas nas próprias ideias e concepções instaladas no decorrer das formações já realizadas. Mais do que descrever os processos de formação, é importante ir além para compreendê-los e, mapeá-los; fazendo como fez Heller ao superar questões sérias da própria sobrevivência por meio de uma busca sobre a ontologia do ser social reconhecendo como se dá a formação do homem e indo além com propósito de objetivações.

Buscávamos uma teoria que desse conta da complexidade do cotidiano. Que nos auxiliasse a particioná-lo e nos possibilitasse chegar à sua razão maior de tornar-se complexo. Ver o que está posto e por isso imposto sem ser perceptível.

É dessa maneira que chegamos à consciente necessidade de realizarmos um esforço para a compreensão sobre o que é a cotidianidade, presente na Teoria de Cotidiano de Agnes Heller, que perpassa naturalmente pela ontologia do ser social.

2.2.1. Da ontologia do ser social a cotidianidade

Heller preocupa-se com as atitudes humanas, de modo geral e elege pressupostos sobre as suas conduções. Com esse interesse chega aos estudos sobre a ontologia do ser social. Diante disso, investigamos sobre o significado do termo ontologia (*onto* e *logia*) por meio, do dicionário de etimologia conforme Cunha (2010), *onto* tem por origem o grego *ónontos* assumido como ‘ser, ente, indivíduo’. Seguindo o mesmo percurso para *log(ia)*, termo próximo de *log(o)* verificamos tratar-se de uma expressão derivada do grego *logos* designado como ‘palavra, estudo, tratado’. Assim, ao tratar de ontologia Agnes Heller está buscando descrever o “estudo do ser”.

A autora parte do ser em si (o homem) para chegar ao ser para-si (homem social). Por tratar-se de uma abordagem que envolve o movimento, ou os movimentos, que o levam a tornar-se social, há uma presunção categórica sobre o que se pode constituir como categoria ontológica. Desse modo, afirma que: “A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no 'centro' do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”. (HELLER, 1970, p.20).

Antes de qualquer encaminhamento, consideremos que o tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos. O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais. E,

todo acontecimento é irreversível do mesmo modo; por isso é absurdo dizer que , nas várias épocas históricas, o tempo decorre em alguns casos 'lentamente' e em outros 'com maior rapidez'. O que se altera não é o tempo, mas o ritmo da alteração das estruturas sociais. (HELLER, 1970, p.3)

Situamo-nos especificamente sob o que nos afirma Heller (1970) quando chama atenção ao fato de que há uma alteração dinâmica ao longo da passagem do tempo, as quais não percebemos e que se confundem com o próprio tempo. Surge a ideia do ritmo da alteração das estruturas sociais. Isso evidencia uma essência que possibilita ações factíveis.

Em relação à Escola de Budapeste Lukács afirmava que "Estudando de modo individual vários estágios socialmente significativos do desenvolvimento humano, essa escola procurava situar de modo concreto as estruturas e as mudanças estruturais naquele processo histórico-ontológico" (HELLER, 2000, p. X). Nesse momento Heller (2000) reporta-se a Lukács como seguidor de Marx considerando nesse apoio uma ontologia do ser social, portanto sob o viés marxista.

Retomando o estudo sobre o ser social e explicitando-o diante de sua ontologia entendemos que esse pode ser composto pelas categorias particularidade e genericidade, cuja reunião forma o que se pode denominar de individualidade. Dito desse modo parece-nos ser simples a constituição da individualidade. Porém, como separar o inseparável se estamos tratando de evidenciar de modo textual, algo contido no campo das ações? Em vista disso, o que seria a particularidade como categoria que constitui um modo de agir do ser? Para examinarmos questões como essas passamos a tratar da existência cotidiana.

2.2.2 A existência cotidiana na visão de Agnes Heller

Antes de tudo declaramos que ao ter contato com a teoria de Heller (1970; 1996) vimos o quanto isso modificou e, ainda tem contribuído com a nossa percepção sobre o uso do termo cotidiano. Isso ocorre, porque ao ouvir a expressão "cotidiano", o nosso pensamento reporta-se a uma análise sobre as ocorrências que se firmam tão fortemente que escondem em seu teor, as razões próprias de sua existência. A validade desse perceber pode estar em constatar, no dia a dia, as questões que concentram em si, potencial para revelar essências sociais presentes nas estruturas configuradas, aos poucos, nas ações individuais estabelecidas de modo despercebido. Um desperceber tão forte que se instala e constitui uma determinada realidade.

A cada leitura, quanto mais adentramos as ideias expressas em Heller (1970) correlacionamos os termos que usamos habitualmente às concepções que remetem a compreensões sobre possíveis origens de determinadas ações. Desse modo, para tratarmos dos pressupostos sobre a teoria de Heller, nesta Tese faz-se necessário deslocarmos os termos usuais de seu sentido comum. Dizemos isso, pois ao atribuímos às palavras de nosso dia a dia os significados que não possuem, não conseguiremos situarmos a partir de Agnes Heller os sentidos que buscamos, para esta pesquisa.

Foi verificado, por meio de mapeamento realizado, que muito embora tenhamos localizado trinta e cinco trabalhos com a presença do termo cotidiano, em apenas três

podemos assumir, que de fato, a abordagem teórica é realmente o que se refere ao cotidiano segundo Heller (1970). Nos demais, foi utilizado o cotidiano em semelhança as relações estabelecidas que envolvam o dia a dia. Mantendo as concepções usuais não seria possível compreendermos que: “O par conceitual aparência-essência expressa uma realidade ontológica-social. O conceito de essência não tem sentido sem a finalidade, pois não há essencialidade - nem, conseqüentemente aparência – a não ser do ponto de vista de uma colocação determinada de fins”, (HELLER, 1970, p.2).

Se há um cotidiano que acolhe os acontecimentos reconhecidos na sua continuidade, que ao existir vão firmando a sua insistência em modos e formas de ocorrência tão fortemente ligados, é isso que devemos parar e analisar. Contudo, isto não é fácil de ser percebido. Onde está à impregnação está também instalado como que um bloqueio para os nossos sentidos. Que barreiras para o entendimento são essas, que apresentam em si, informações sobre suas impossibilidades de mudanças? E essas informações instalam em nós, *modus operatio* de continuidades de ações que não criamos, mas que fortalecemos realizando-as repetidas vezes, sem critérios conscientes de análises que tenham força em si, para modificar uma ação, uma atitude, ou pretensiosamente, nesta pesquisa, uma prática pedagógica docente sobre a ação de formar professores.

Devido ao uso comum do termo latino *modus operatio*, o elucidamos com apoio em Rezende e Bianchet (2014): Modus, -i, (m). Medida, comprimento, altura, circunferência, dimensão. Moderação, meio-termo. Lei, regra. Medida rítmica, cadência, compasso musical. Limite, fim. Conduta, comportamento. Modo, maneira, método, forma, (REZENDE; BIANCHET, 2014, p.233). No mesmo intento passamos a tratar o termo *operatio*, *operationis*, (*f*), (*opĕror*). Obra, trabalho (Ibidem, p. 259).

Não obstante essas significações do latim ao português que substanciam nossas colocações, pensamos também sobre o uso do termo formar, já que muito nesta pesquisa está em torno da formação de professores. Desse modo, buscando não uma assepsia de significado, pois isso já o fizemos, no texto sobre prática pedagógica, no III Capítulo, mas sim, outra referência para munir o pensar sobre, tal que, aqui o recordamos com propósito sobre o uso deste, na educação.

Foi assim que detectamos em Alves (2000), a seguinte advertência aos professores. Para citá-lo analisemos se como docentes, sem muito examinar as nossas ações, poderíamos ser considerados repetidores e mantenedores dos cotidianos pedagógicos. Em relação a isso, é fato que inevitavelmente todos nós aprendemos a repetir, nas jovens brincadeiras, bem antes

de estarmos em salas de aula, quando era mais ou menos desse maneira, a ingênua proposição,

[...] farão tudo que seu mestre mandar? Faremos todos, faremos todos, faremos todos... A gente brincava assim quando criança. O mestre cantava o refrão e os outros respondiam, repetindo a última palavra, como se fosse um eco. Sempre me perguntei sobre o sentido dessas palavras. E, por mais que me esforçasse, nunca encontrei sentido algum. (ALVES, 2000, p.27).

Onde situar o fazer tudo que o mestre mandar e onde localizar os pontos para poder agir de modo a romper (mesmo que brevemente) com o cotidiano? O que é cotidiano? E, o que é não-cotidiano? Para responder tais questões podemos pensar sobre os conceitos hellerianos.

O que é cotidianidade em Heller? De que cotidiano trata a autora? Para responder a isso, utilizamos as apropriações de Guimarães²¹ (2002), a fim de ilustrar os elementos da teoria Helleriana. Conforme Guimarães (2002, p. 11): "[...] pensar o cotidiano de um prisma teórico implica descobrir o incomum no repetido. É descobrir que a essência do cotidiano está no não cotidiano ou na cotidianidade”.

Nas palavras de Heller (1970, p. 17): “A vida cotidiana é a vida de todo homem”; especificando um pouco mais,

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-lo em toda sua intensidade (HELLER, 1970, p. 17-18)

Por certo assumimos que a vida cotidiana é, de fato a vida do indivíduo. Não há comunicação nova nesse ponto. Mas, se olharmos teoricamente sobre o indivíduo e o entendermos como uma composição que flui entre o ser particular e o genérico, veremos que pode haver mais, do que pensamos saber sobre esse homem comum que exerce a vida cotidiana.

²¹ Utilizamos nesta pesquisa, como referenciais, duas outras Teses que se constituíram em livros e tratam em suas “essências” sobre a Teoria do Cotidiano, no viés, instituído por Agnes Heller. Uma delas é a de Gleny Terezinha Duro Guimarães, publicada na obra *Historiografia da Cotidianidade*, no ano de 2000. A outra é Agnes Heller: *Filosofia, Moral e Educação*, do ano de 1996 sob autoria de Maria Helena Bittencourt Granjo.

Heller (1970) considera que a particularidade é o modo pelo qual se pode expressar um ser isolado e individual. Ao afirmar isso, a autora o compara com uma folha de árvore²². Enquanto uma folha de árvore pode ser relacionada a todas as demais em correspondência as suas características, isto não pode ser realizado em analogia ao próprio homem, pois cada ser é único não podendo ser replicado.

Na ontologia do ser, “[...] um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade” (HELLER, 1970, p.20). Essa particularidade social é caracterizada pela unicidade e irrepitibilidade, constituindo-se esses elementos em fatos ontológicos fundamentais.

Mas, de onde vem à particularidade humana? Heller assume que surge da manifestação de nossas necessidades, do nosso eu; e, esse "eu" direciona as perguntas de cada homem, únicas, individuais de fonte seguramente geradas em si. Podemos, eu e você, enquanto indivíduos, manter-nos orientados por nossas questões de satisfação do nosso inequívoco eu. Podemos, dessa forma, passar a vida inteira na esfera cotidiana. O complexo vem a partir da ideia de que o genérico também está na composição do próprio homem, atuando a partir do particular, que como já dito, menciona-se a necessidade eleita de cada "Eu". Assim, consideremos que,

também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como frequentemente, várias integrações-cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós” . (HELLER, 1970, p.21).

O ser descrito pela filósofa pensa o seu mundo a partir das relações com as quais lida diariamente. Não há rompimento de relações com o seu dia a dia, mas sim um aprimoramento na forma como estas relações são vistas e são modificadas.

A teoria de Agnes Heller tornou-se útil a esta Tese, também por ter oferecido um modo de pensarmos as relações estabelecidas entre professores numa escola ou entre docentes formadores e professores, nos processos de formação. Para melhor compreensão da

²² A proporção áurea está presente na matemática designada pelo número $F_i((\Phi))$ e explica como na natureza podemos comparar uma parte de uma estrutura prevendo o formato de todas as demais que a compõe. No caso de folhas de árvores, por exemplo, há uma relação estabelecida entre o número de folhas que há num galho em relação ao número que folhas que estarão em todos os galhos daquela árvore analisada, Melhores detalhes encontram-se na obra História da Matemática de Carl Boyer.

interlocução dessa teoria com as práticas pedagógicas docentes passamos a apresentação dos conceitos pertencentes à Teoria do Cotidiano.

2.2.3 Os elementos da Teoria do Cotidiano

De acordo com a Teoria do Cotidiano o que marca a própria história é o que contraditoriamente pouco se percebe nas ações, mas que está posto numa condição de fio condutor. É complexo pensar que este fio pode ser, ao mesmo instante, tênue para não ser percebido e consistente para manter-se determinante e, assim, de difícil rompimento. Não visualizamos as ocorrências diárias como elas são, mas como as conseguimos captar. Por isso faz todo sentido na Teoria do Cotidiano, que entre os elementos que se utilizam para avaliar se uma ação tem característica cotidiana, se localize o elemento juízo provisório. Esse elemento requer uma apropriação dentro do campo semiótico, como trataremos no próximo tópico.

Na semiótica descrita por Peirce (2012), em compatibilidade a Santaella (1983) nas suas interpretações peirceanas que estão contidas em muitas situações e saberes incluindo-se a formação dos Processos Psicológicos Superiores descritos em Vygotsky (2007) há uma ligação que sustenta essas questões do pensamento. Manter ou elevar pensamentos são decisões nem sempre conscientes. Há uma junção de situações que tecem e são tecidas simultaneamente moldando o contexto, e que passam pelas formulações dos juízos provisórios.

Perceber aproximações e afastamentos cotidianos é um ato que requer muito mais do que boa vontade e esforço. Para que possamos tornar as práticas pedagógicas docentes diferenciadas em cursos de formação de professores precisamos saber inventariar nossas próprias ações. Peirce (2012) trata esta análise, tão necessária à semiótica, adjetivando-a como "análise satisfatória", ou em suas palavras, quando se refere a algo sem valor de contribuição "a menos que seja uma análise perfunctória" (PEIRCE, 2012, p.186).

Em familiaridade ao que Heller (1970) propõe em sua Teoria do Cotidiano, e à necessidade de realizar uma análise de modo que vá além do superficial, do rápido e do nada profundo, é que elegemos essa teoria como uma possibilidade para caracterizar as práticas pedagógicas e analisa-las com propósito de contribuir para a área educacional, especificamente na formação de professores.

Por isso, para que tenhamos as devidas condições de realizar o inventário dessas práticas descritas pelos professores formadores, é que se faz um alerta sobre os modos de

interpretar determinada situação isentando-se do senso comum. Assim como o cotidiano precisa ser (re) significado na Teoria do Cotidiano para evitarmos apropriações inadequadas utilizando-se de termos do senso comum semelhante situação ocorre ao pensarmos sobre o uso de termos como juízo e percepção, nesta Tese. Neste momento, nos isentamos de maiores discussões dada à extensão deste texto, mas recomendamos que, o uso de tais termos, sejam realizados a luz de Charles Sanders Peirce²³ (1839 – 1914).

Por isso, nem receiptamos, nem tão pouco podemos presumir resultados, quando estamos interessados em rever elementos do processo. Nada está posto, nada está dado se, assim nos permitirmos pensar. Estar num contexto sem ter de pensar na vida como algo desconhecido, sem ter de administrar o novo, tem suas limitações, embora isso possa não estar perceptível. Acomodar-se a vida, estar sempre no conforto das ideias é assumir um risco. Um risco silencioso. Sobre isso, Heller nos adverte,

na vida cotidiana, a esmagadora maioria da humanidade jamais deixa de ser, ainda que nem sempre na mesma proporção, nem tampouco com a mesma extensão, muda unidade vital de particularidade e genericidade. Os dois elementos funcionam em si e não são elevados a consciência. O fato de se nascer já lançado na cotidianidade continua significando que os homens assumem como dadas as funções da vida cotidiana e as exercem paralelamente. Os choques entre a particularidade e a genericidade não costumam tornarem-se conscientes na vida cotidiana; ambas submetem se sucessivamente uma à outra do aludido modo, ou seja, “mudamente”. (HELLER, 1970, p.23).

Tomamos como genericidade a capacidade de ver, no coletivo, uma ação instalada. Enquanto a genericidade relaciona-se ao coletivo, o genérico relaciona-se ao individual expresso em ações do indivíduo no seu modo de vida à caminho do ser social. Dessa forma, esse caminho entre o individual e o social não corre naturalmente, como foi postulado acima.

Somos seres do cotidiano e nem percebemos tal posição, no engessamento das situações. Hoje em dia, com o uso das TDIC, os movimentos na vida são tão rápidos como rotineiros. Tecnologias estão postas, por isso não as discutimos num viés especial de seu uso, compreendendo que a predominância na ação que se diz prática pedagógica deve estar ligada essencialmente na escolha do professor. Para escolher precisará objetivar, e é sobre estas características que apontaram as qualidades da objetivação que trataremos, após a análise do material coletado. Sabendo então que as tensões nos processos de modificações das práticas pedagógicas são inerentes precisamos constituir os métodos de administração para essas questões.

²³ Detalhamento sobre Charles Sanders Peirce na seção SOBRE AUTORES, ao final desta .

Para Heller (1970) as objetivações são formas de elevação acima da vida cotidiana interferindo, desse modo, o homem inteiro sobre a cotidianidade e podendo vir a penetrar na esfera do humano-genérico, pois, tanto individual/particular como coletivo/genérico estão interligados as objetivações que se especializam. Sendo assim, podemos pensar numa prática pedagógica docente especializada para a formação de professores, especializada. Vamos adiante interseccionando a todo o tempo a Teoria do Cotidiano, a essas práticas.

Num segundo nível, o homem, como ser que transcende o particular e chega ao genérico age interpretando os fatos a sua volta e elevando-os das ações particulares para coletivas. Logo,

as formas de elevação acima da vida cotidiana que reproduzem objetivações duradouras são a arte e a ciência. [...] A arte realiza tal processo porque, graças a sua essência, é autoconsciência e memória da humanidade; a ciência da sociedade, na medida que desantropocentriza (ou seja, deixa de lado a teologia referida ao homem singular). [...] toda obra significativa volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros. (HELLER, 1970, p. 26-27).

Analisando a existência de objetivação duradoura pressupomos que existem as não duradouras. Diante disso, é lógico que todos nós desejamos uma elevação de pensamento que tenha uma duração exitosa, para que assim possa modificar determinadas situações. A filósofa nos alerta que isso acontece em áreas como a arte e a ciência. Refletindo sobre isso pensamos sobre a inspiração que um autor tem ao pintar o seu quadro, ao constituir um estilo e com isto configurar uma época. Marcar um período da história só é possível se esta objetivação que pertence ao autor do quadro instalar-se nos homens que vivem aquele momento. A cotidianidade daquele autor instala-se na cotidianidade daqueles homens de sua época. E, pela estrutura social transmitida pelos relacionamentos ano a ano, esta cotidianidade chega até os momentos atuais. Esse modo de pensar também se aplica aos relacionamentos entre professores.

No que se deve aos choques ocasionados pelas possibilidades de assumir desafios na função do professor, Borba e Penteado (2001) tratam que, é preciso ter consciência que algumas atividades deslocam os professores e os retiram de suas Zonas de Conforto. No entanto, sabendo que se, humanamente temos atração pela Zona de conforto não podemos negar então, que a vida em sua trajetória nos apresenta momentos em que não o conforto, mas o confronto é necessário. Não obstante, sempre que possível tentaremos nos manter numa zona em que os pensamentos já estão assimilados, os juízos já são prévios, pois, em memórias estabelecidas, sabemos como agir. Em complemento a isso, os registros de como somos já

foram estabelecidos nas comunidades e em grupos que nos situamos. Assim está estabelecida a entonação, um dos princípios da Teoria do Cotidiano.

Agora, pensando tudo isso no viés das ciências podemos supor que Seymour Papert quando brincava com peças dos motores de carros, no auge de seus dois anos de idade, impregnou-se do gosto de entender como funcionavam aquelas engrenagens. Ao crescer esqueceu-se da montagem das peças dos carros e da relação estabelecida com as equações durante o seu período escolar. Mas, a impregnação pelo gosto de entender como se davam o funcionamento das engrenagens, ainda estava lá. O movimento de uma peça e a lógica estabelecida ao movimento da outra, ainda era memória, entre os seus saberes. Quando criou a linguagem LOGO, ainda nos anos sessenta, Papert mudou algo em seu cotidiano, pois além de reconhecer seu gosto pelas engrenagens passou a dividi-lo com crianças possibilitando o acesso dessas ao uso das máquinas de pensar (modo como era conhecido o computador para crianças). Assim, a ideia de usar o computador para que a criança fosse, ela mesma, autora de suas ações estabeleceu uma ligação entre a autoria expressa no menino Papert e as crianças de uma época posterior a sua. Essa cotidianidade chegou até nossa época, pois a sua teoria que aborda o uso destas tecnologias, é reconhecida, atualmente, conforme o que se tem referência no Construcionismo.

Quando uma teoria perpassa épocas e se mantém reconhecida, entendemos que isso é uma decorrência da cotidianidade do autor que se estabelece para a humanidade. O individual passa da particularidade à genericidade, ou aos coletivos. Diante disso, Seymour Papert realizou uma objetivação para-si, pois essas objetivações como nos afirma Heller (1970) produzem uma obra significativa, sobre a qual seus efeitos sobrevivem na cotidianidade dos outros.

Mas, é preciso ainda considerar que, na caracterização das objetivações em-si, para si e para nós, Heller utilizava a fundamentação em Marx. Nesse contexto, as objetivações em-si correspondem às ações não realizadas sob uma práxis. E, esse fato merece nossa atenção, pois muito se tem postulado sobre o uso da *práxis* como ferramenta para reflexões de professores, durante a análise de suas práticas pedagógicas.

No entanto, uma *práxis* real não acontece aleatoriamente. De acordo com Heller (1970), nem mesmo pode ser realizada se o homem está situado numa objetivação voltada as suas próprias necessidades. Em suma, sem uma elevação de pensamento e ação não há *práxis*. O para-si (elevação de pensamento acima do individual, que vai além das necessidades do eu)

está colocado como aquelas “ações produzidas ou modificadas pelo homem” (GRANJO, 1996, p.32).

E, dessa forma,

tudo que o homem realiza sempre se objetiva, seja em comportamento, seja em atividades. Isso não quer dizer que a objetivação é uma generalização de tudo aquilo que o homem realiza por isso Heller faz a diferença entre os tipos de objetivações genéricas. [...] Na objetivação genérica em- si o homem passa por uma apropriação de tudo que faz parte do seu cotidiano, desde qualquer tipo de objeto material até a apreensão de seu código linguístico, ou seja, é a apreensão dos instrumentos e produtos, costumes e linguagem. [...] As objetivações genéricas para-si dizem respeito ao desenvolvimento do gênero humano. [...] Heller (1991) considera como objetivações genéricas para- si a filosofia, a moral, a arte, a religião e a ciência. (GUIMARÃES, 2000, p.29).

Mas, a passagem de uma objetivação a outra não ocorre inusitadamente sem sabermos que há necessidade de uma homogeneização de nossas atitudes. O que isso quer dizer? Seguindo as afirmações helleriana, a homogeneização é: “O meio para a superação dialética (*Aufhebung*) parcial ou total da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico”, (HELLER, 1970, p. 27).

Ou, dito de outro modo, quando conseguimos nos dedicar inteiramente a uma questão, exercendo a nossa inteira individualidade humana, possibilitando que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano genérica é que poderemos falar em homogeneização. Aqui compreendemos que há um cuidado a ser administrado quando se busca alterar do individual ao genérico, uma realização. Esse alerta recai sobre o fato de que concentrarmos esforços sobre determinada ação, não tem potencial para retirá-la do contexto orgânico da cotidianidade e elevar a uma objetivação para-si (genericidade/coletivo).

Outra questão a ser considerada é que um esforço sobre determinada verificação é sempre momentâneo, e não prevalece para além dos sujeitos, grupo específico a que se destina, pois não prevaleceu nossa inteira individualidade nessa ação, e isso evita que seja suspensa a particularidade. Para evitar isso, Heller (1970, p. 28), sugere que “[...] os atos de decisão podem igualmente ocorrer num plano 'superior', que ultrapasse em maior ou menor medida a cotidianidade”.

Logo, para compreendermos sobre o que envolve os aspectos da vida quotidiana, passamos a tratar das características que a compõe para que possamos reconhecê-las, e de posse desse saber, atuar sobre questões de práticas pedagógicas docentes em atos decisivos de modo intenso (mesmo que temporário). Assim, consideramos que,

a homogeneização em direção ao humano-genérico, a completa suspensão do particular- individual, a transformação em “homem inteiramente”, é algo totalmente excepcional na maioria dos seres humanos. Nem sequer nas épocas ricas em grandes comoções sociais existem muitos pontos críticos desse tipo na vida do homem médio. A vida de muitos homens chega ao fim sem que se tenha produzido nem um só ponto crítico semelhante. A homogeneização em direção ao humano genérico só deixa de ser excepcional, um caso singular, naqueles indivíduos cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e , ademais, quando têm a capacidade de realizar tal paixão. (HELLER, 1970, p. 28-29).

Seguindo, então, a descrição de algumas das características da vida cotidiana, reportamo-nos a catorze especificações denominadas e numeradas apenas por uma ordem de estudos, não implicando, de modo algum, uma hierarquia: (1) espontaneidade; (2) repetição; (3) assimilação; (4) probabilidade; (5) economicismo; (6) pragmatismo; (7) ultrageneralização; (8) juízo provisório; (9) preconceito; (10) analogia; (11) precedente; (12) imitação; (13) entonação e (14) heterogeneidade. Todas estas características estão referenciadas em Heller (1970).

*E*spontaneidade é entendida como uma característica dominante da vida cotidiana reconhecendo-se que nem toda atividade de nossa vida cotidiana pode ser descrita, mesmo que possa ser percebida como uma tendência diária.

*R*epetição se apresenta como forma de constituir este cotidiano. A primeira ideia de cotidiano está ligada a esta característica aliada à um ritmo fixo e uma rigorosa regularidade de ocorrência da vida diária que só pode ser rompida com a elevação de cotidiano a cotidianidade. Repetição e espontaneidade não se contradizem, mas sim, a nosso ver, mais que implicam-se, elas se bi-implicam. Em lógica poderíamos assumir que $E \leftrightarrow R$.

*A*ssimilação exige a presença para a sua efetivação da espontaneidade mesmo em casos de modismos, de exigências sociais em que se trata de uma assimilação não tematizada. Se fossem necessárias as reflexões sobre as verdades materiais de cada atividade, a vida cotidiana seria impossível.

*P*robabilidade é um recurso utilizado na vida cotidiana em que se supõe, em função do já vivido, um percurso, uma atividade a ser realizada.

*E*conomicismo está ligado diretamente as ações que se realizam com uso de uma probabilidade implícita.

P*ragmatismo* está presente numa atitude de vida cotidiana onde ocorre de modo absoluto.

U*ltrageneralização* caracteriza o pensamento cotidiano tanto quando atua como forma tradicional, como quando atua em modo individual. Exerce sua função em semelhança a probabilidade, pois de igual modo seria impossível examinarmos cada atividade detalhadamente, antes de a realizarmos.

J*uízo P*rovisório está relacionado aquela ideia estabelecida que se encontra pronta para o acesso, pois já foram constituídas em experiências anteriores. Esse modo de juízo permite que ocorram as ultrageneralizações.

P*reconceito* é compreendido quando os juízos provisórios “se enraízam na particularidade e, por conseguinte, se baseiam na fé, são pré-juízos”, (HELLER, 1970, p. 35).

A*nalogia* também atua substanciando aos juízos provisórios que se efetuam com uso de probabilidade, assimilação e todos os demais elementos que constituem sua necessidade de ocorrência para a realização de determinada atividade. É com uso de analogia que podemos nos orientar no próprio cotidiano.

P*recedente* é um elemento que apresenta “maior importância em relação ao conhecimento da situação do que ao conhecimento das pessoas” (HELLER, 1970, p.36). Para a autora, o precedente só é considerado negativo quando impede a captação do novo, o irreptível.

I*mitação* é elemento essencial à vida cotidiana. Para a autora o problema em imitar está presente em sabermos se é possível realizar movimentos dentro de uma mimese, ou se, “somos capazes 'em caso extremo' de deixar de lado completamente os costumes miméticos e configurar novas atitudes” (HELLER, 1970, p.36).

E*ntonação* é como que uma marca de uma pessoa. Como descreve Heller (1970), o aparecimento de uma pessoa dá o tom. Quem é incapaz de manifestá-lo tem problemas de individualidade, e quem não pode percebê-lo é insensível e terá dificuldades nas relações humanas.

Heterogeneidade diz respeito à vida cotidiana “que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial” (HELLER, 1970, p. 27).

Desta lista de elementos que se apresentam na condução ou expressão de atividades cotidianas podemos dizer que “não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação” (HELLER, 1970, p. 37).

Diante do texto acima constituído, no qual abordamos as características da particularidade da Teoria do Cotidiano, de Agnes Heller, finalizamos este tópico e passamos a apresentação do que consideramos central nesta pesquisa, a COTIDIANIDADE.

2.2.4 Um objetivo essencial: Compreender o que é COTIDIANIDADE

Afinal o que é COTIDIANIDADE? Essa pergunta norteou o percurso da escrita desta TESE e manifestou-se uma clara necessidade de intensificar um texto sobre esse conceito, quando conduzimos a comunicação final dos resultados obtidos. Como podemos perceber já estávamos na fase final da escrita, quando percebemos que deveríamos voltar neste tópico e complementar as ideias estabelecidas na teoria do Cotidiano, acrescentando a esse texto, neste momento, a explicitação sobre o que é a COTIDIANIDADE. Isso foi pertinente, pois nesse segundo capítulo estamos na fase de elucidar conceitos da teoria, mas nem por isso deixamos de revelar nossas preocupações sobre os momentos finais da pesquisa. Isso deixa claro as nossas idas e vindas ao texto que tanto Moraes e Galiazzi (2011) tratam como necessárias quando falam de ATD e como Richardson (2014) afirma quando discorre sobre metodologia da pesquisa. Para finalizar, citamos também Yin (2015) que recomenda a reescrita textual da pesquisa, sempre que o pesquisador sentir essa necessidade, pois, num Estudo de Caso Múltiplo prevalece em nosso pensamento, todo o tempo, à consciência de que nada está posto num caminho único. Os textos são reescritos e por vezes alguns tópicos são acentuados de um modo, o qual, no início da pesquisa, não tinha em si esta propriedade, pois pesquisador e pesquisa estavam nos passos iniciais.

Assim, após ter constituído a TESE sentimos esta necessidade, de voltar a este capítulo e chamar a atenção ao aspecto de que a possibilidade de COTIDIANIDADE está presente no cotidiano de todo homem particular-genérico, dentro da Teoria do Cotidiano em Agnes Heller (1970).

A COTIDIANIDADE (não cotidiano) é um conceito filosófico complexo. Para compreendê-lo precisamos nos aproximar de situações e pensar sobre algo que acontece cotidianamente e, depois, nos afastarmos para podermos observar quais são, de fato, as razões (causas), os modos (consequências) que habitam nessas ocorrências. O que sustenta as ocorrências e as mantém em movimento de particularidade-genericidade é a COTIDIANIDADE. No entanto esta precisa de forças que a impulsionem. Assim, entra em ação a moral e a ética.

Desse modo,

os valores morais são o resultado da ação cultural entre os homens e recebem reconhecimento e legitimidade no convívio social. Eles são únicos e variam de acordo com a época e determinada sociedade. Ética é a matriz geral, é uma teoria que interpreta a moral, e a motivação para alcançar esta ética, na unidade entre particularidade e genericidade, é a moral. Ou seja, a moral se dá num âmbito prático das ações que refletem o pensamento e o comportamento do homem no seu cotidiano (GUIMARÃES, 2000, p.41)

Num exemplo menos sutil poderíamos dizer que uma rede de pesca seria o cotidiano. O uso desta rede retira do mar diversos peixes e outras matérias orgânicas que são dispensadas pelo pescador, pois não servem ao seu uso, mesmo sendo necessárias ao seu habitat natural, de onde foram removidas. A COTIDIANIDADE dessa situação seria não usar a rede, sabendo-se disso. Seria manter a ideia de que por trazer este dano à natureza, a rede deixaria de ser instrumento de busca de peixes, e assim, outro método a substituiria. Mesmo que dessa decisão viesse a fome de não ter o peixe, ainda assim, este uso não mais ocorreria.

A pesca em si será sempre a ação necessária para buscar os peixes, mas o modo de realiza-la tem opções e pressupõe nas escolhas a administração das tensões que resultam desta tomada de decisão. Alguns homens entenderão, nesta analogia da pesca, que para a sua vida é útil fazer uso dos instrumentos e das estratégias já pensadas por outros homens. Devemos ter o cuidado de não dar importância aos instrumentos, pois não é na especificidade desses, ou qualquer outra característica sobre eles que pode conduzir a cotidianidade. Se fosse isso, as próprias TDIC fariam alterações com efeito de cotidianidade quando são utilizadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas. E, sabemos que, não é isso que ocorre.

Voltando a pesca, para outros homens (pescadores) a função que os mantém satisfeitos durante a sua vida é pensar e elaborar novos processos de pesca. Assim, homens convivem no cotidiano em diferentes imersões do pensar. Homens diferenciam-se e mantêm de iguais modos válidos seus processos, pois o cotidiano precisa se manter existente nas elaborações que esses homens realizam. Mesmo assim o cotidiano flui em ações que o

ultrapassam. Essa fluidez move as ações humanas e as impulsiona numa bi-implicação²⁴ fluindo o tempo todo e todo tempo, de particular a genérico. Essa bi-implicação de ações acontece entre cotidiano e moral e resulta na cotidianidade. Para percebermos que isso não ocorre ao acaso precisamos estudar uma teoria que nos dê suporte em relação ao modo como são amarradas ocorrências e estratégias do pensamento. Essa Teoria do Cotidiano de Agnes Heller faz isso. Torna visível, no que é possível, os laços que prendem pensamento e ação, e os classifica temporalmente revelando nesse temporal a sua instantaneidade. No entanto, essa teoria é densa em seus significados e requer tempo para a sua apropriação, em salas de aula onde ocorrem os processos de formação dos professores.

Heller (1970) nos mostra que os acontecimentos do cotidiano não são assim tão livres de serem compreendidos enquanto diferentes forças de intensidades humanas, que podem ser determinados, de um modo melhor, quando percebemos que estas forças existem. Jamais poderemos vislumbrar numa prática pedagógica algo que ignoramos a existência. Por isso o uso de uma teoria que nos permita detectar e entender a presença dos elementos da moral são não só necessários, como valiosos aos agentes que têm a possibilidade de contribuir para com as ações de tantos outros profissionais. Os docentes têm esta função sobre as ações. E, em seu cotidiano fazem este uso e movimentam ações pedagógicas à todo o tempo. Mas, com que saber sobre estas ações têm exercido as suas práticas pedagógicas, é a pergunta que nos fez unir a Teoria do Cotidiano a prática pedagógica e assim, a necessidade de compreender a presença da COTIDIANIDADE.

Porém, se não está a COTIDIANIDADE configurada de modo a ser compreendida pelos professores, de modo geral, continuaremos a percorrer processos de formação em que os discentes começam e terminam seus cursos sem compreender o quanto a prática pedagógica é um valioso instrumento de formação profissional e humana, uma vez que, poderá situar as ações enquanto processos de elevação das objetividades. Essas elevações por meio dos elementos de tensionamento impulsionados pela moral transitam do homem particular (ser ontológico), enquanto pessoa que vive a vida, com suas funções básicas da existência, ao homem genérico, ao mesmo tempo em que é o indivíduo (ontologia do ser social). Entender que qualquer pessoa está imersa nesse processo e pode realizar objetivações que percorrem a dinâmica do em-si /para-si, desde que entenda estas nuances que no dia a dia, portanto

²⁴ Bi-implicador é um conectivo lógico que indica o movimento de uma ideia dependente em sua ocorrência de situações. A bi-implicação enquanto proposição é verdadeira, se e somente se seus componentes são ou ambos verdadeiros ou ambos falsos.

cotidiano se liga ao não cotidiano, ou seja, na COTIDIANIDADE. Compreender isso é um modo de propor novas formas de impulsionar e instrumentar a geração das práticas pedagógicas.

Desse modo, há pretensão de dizer: Você professor pode ser uma "muda unidade vital de particularidade e genericidade", conforme Heller (1970, p.23) se não compreender que a prática pedagógica é um valioso instrumento de processo de vida, na vida de todas as pessoas que por você passam. Nosso agir trata justo da essência da vida que evolui, pois tem em si o trabalho realizado sobre o aprender. Nada mais cotidiano se situa na vida do homem do que o aprender. Mas, sempre situando os porquês desse aprender e, para esses, constituir as bases que os fundamentam.

A prática pedagógica docente se assemelha a COTIDIANIDADE por ser também constituída de conceitos complexos. Em ambos se interseccionam distintas situações e fundamentações. Tendo firmada essa consciência é que nos dispomos a discorrer sobre esse assunto, de modo a nos situarmos além de sua exposição teórica, pois, buscamos atingir um campo de reflexões que contribua para análises sobre a realização das práticas pedagógicas docentes formadoras de professores. Assim, concordamos que:

a TEORIA segundo a qual os homens fazem sua própria história, mas em condições previamente dadas, contém as teses fundamentais da concepção marxista da história: por um lado, a tese da imanência, e, por outro, a da objetividade. À primeira vista, o princípio da imanência implica no fato da teleologia, ao passo que o princípio da objetividade implica naquele da causalidade; os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo **resultados que divergem dos fins inicialmente colocados**, etc. [...] Essas finalidades formuladas pelo homem são as relações e situações sócio humanas, as próprias relações e situações humanas mediatizadas pelas coisas. [...] essa distinção seria verdadeira, tão somente se 'circunstância' e 'homem' fossem entidades separadas" (ibidem, p.1, grifo nosso).

Esse momento da citação em grifo acima nos coloca de volta a questão anteriormente mencionada no que concerne à necessidade de melhor compreendermos a COTIDIANIDADE. Pois, quando desejamos agir sobre uma determinada ação para modifica-la precisamos compreender exatamente seus envolvimento. No viés de Heller (1970) a circunstância envolve: unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento. Tudo isso se transforma num complexo modo resultante e objetivo de posições teleológicas. Ou dito, de outro modo: o homem expressa ideias utilizando-se do que em si habita conscientemente sobre a sua compreensão de imanência. Filosoficamente,

o termo imanência pode significar: 1º presença de finalidade da ação na ação ou do resultado de uma operação qualquer na operação; 2º limitação do uso de certos princípios à experiência possível e recusa em admitir conhecimentos autênticos que superem os limites de semelhante experiência; 3º resolução da realidade na consciência. (ABBAGNANO, 2012, p.623)

Tratamos de imanência em consonância as ideias de Heller (1970), compreendendo nesse conceito um caráter que expressa o que tem em si, o próprio começo e o fim. Como podemos observar, a complexidade se mantém ativa nessas discussões sobre a vida do homem nas quais se manifestam as suas ações cotidianas e não cotidianas. Em referência a isso Heller (1970, p. 26) considera que "em nenhuma esfera da atividade humana [...], é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e não cotidiano".

Por isso, é possível percebermos nas ações de cada homem particular sua predisposição a movimentos ao genérico, ou não. É possível que o homem passe toda sua vida e categoria muda na particularidade. Isso significa que há uma fluência entre essas ações que pode estar disponível ao homem e nunca vir a ser realizada. No cotidiano está o homem particular e ao mesmo tempo genérico (homem particular-genérico). Do mesmo modo que não há uma linha divisória, como dissemos a pouco, é que particular e genérico coexistem. Dessa forma,

a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. [...] Também o genérico está "contido" em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. (HELLER, 1970, p. 20-21).

Para Granjo (1996, p.31-32),

o homem particular com o objetivo de conservar-se, apropria-se do mundo e, nessa atividade, ganha consciência de si mesmo e do mundo, simultaneamente. Mesmo que não estabeleça com a genericidade uma relação consciente, tem sempre contato com ela, não existe, portanto a particularidade pura. Na medida em que supera a particularidade na construção de sua vida, cotidiana, o homem faz-se indivíduo, que ao contrário do particular, é consciente de si e de sua circunstância.

Como evoluir em termos de objetivações e atingir outras esferas não cotidianas, ou seja, atingir propriamente a COTIDIANIDADE? Para a autora,

quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente a sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade. Nesse ponto termina a muda coexistência de particularidade e genericidade. É necessário o conhecimento do próprio eu. [...] Na realidade, nenhum homem é capaz de atuar de tal modo que seu ato se converta em exemplo universal, já que todo homem atua sempre como indivíduo concreto e numa situação concreta. Mas o caráter paradigmático existe apesar de tudo, na medida em que se produz aquela elevação até o genericamente humano. [...] a elevação ao humano-

genérico não significa jamais uma abolição da particularidade (HELLER, 1970, p.24).

A autora afirma isso, pois podemos verificar que a completa suspensão do particular-individual levando a transformação em "homem inteiramente" é algo excepcional na maioria dos seres humanos. Mas, o viver em si precisa de ações. Por isso, o cotidiano é condição básica. Ir além é opcional e requer saberes para essas ações. Essa característica de ação cotidiana também se impõe sobre cientistas e artistas quando estes realizam suas atividades.

Embora Heller (1970) informe que as esferas de superação do cotidiano estão no trabalho criativo, na arte. A tensão exigida durante a produção de suas atividades os eleva a genericidade que, após esta ação, retoma na vida do homem a posição de particularidade. Assim há na genericidade um envolvimento tenso que precisa voltar ao movimento de relaxamento, na particularidade.

Portanto, coexistem particularidade-genericidade em todo o homem, pois "tão-somente durante as fases produtivas essa particularidade é suspensa; e quando isso ocorre tais indivíduos se convertem, através da mediação de suas individualidades, em representantes do gênero humano. [...] o artista parece guiado por uma mão invisível". (HELLER, 1970, p.29).

Com a consideração acima a filósofa encaminha que todos os elementos que nos situam no cotidiano podem também ser realizados no sentido de uma elevação de particularidades, quando o mesmo homem consegue transpor lugares comuns, de seu próprio pensamento, efetivando outras ações. Isso se dá, conforme Heller (1991), por meio de **quatro fatores que caracterizam o conteúdo moral das ações: a elevação das motivações particulares, a escolha de fins e conteúdo; a constância na elevação de determinadas exigências e a capacidade de aplicar estas exigências em todas as situações da vida.** Todo o movimento envolve uma permanência de ações voltadas ao coletivo (genericidade).

Para uma análise de objetivações em que o homem pelas suas ações passa do campo abstrato (do pensamento) ao concreto (de suas ações) precisamos notar que o homem no movimento de transformação do particular-genérico não deixa de realizar os elementos que o situam no cotidiano (espontaneidade, economicismo, pragmatismo, ultrageneralização, juízo provisório, analogia, precedente, imitação e entonação). O que ocorre é que alguns desses elementos perdem intensidade numa determinada decisão que repercute numa ação consciente. Para que o homem-particular assuma a genericidade precisa reconhecer determinada dose de tensão com a moral numa situação ou nas ações de outro homem.

Numa elevação de categoria "os sujeitos suspendem suas atividades cotidianas e rendem-se as normas e regras da objetivação para-si, passando a mover-se em meio homogêneo e unificando sua atividade". (GRANJO, 1996, p.37).

Diante desses elementos, "Azanha²⁵ acredita que possa, o estudo do cotidiano, constituir-se em ponto de partida adequado para fundamentar a ciência do homem, possibilitando uma visão da escola numa dimensão mais ampla, como parte do todo social" (GRANJO, 1996, p.40).

Embora Heller (1970) tenha publicado cerca de 30 livros sobre diversos temas, não há, ainda, em sua teoria uma colocação para uso específico na educação. Nesse sentido, Agnes Heller propôs que uma terceira categoria de objetivação está situada numa elevação em para-nós. A categoria para-nós situa a presença do contexto. Contudo, a filósofa, segundo Granjo (1996), não vê na escola um modo de alteração do homem particular para o genérico, conscientemente. Diz isso por supor que a escola é responsável por manter um *status quo*.

Exatamente por ter enunciado Heller (1970) que a categoria em-si não é fechada e transita juntamente a categoria para-si, é que supomos ser esta teoria um modo de ver, na prática pedagógica do formador, um ato em que rompemos o reprodutivismo e instalamos ações para o coletivo, no sentido de verdadeiramente contribuir para a formação do homem genérico, lembrando que nesse sempre estará presente a particularidade.

Afirmamos que essa Teoria ainda não tinha sido possibilitadora de agenciar espaços para pensar numa outra forma de elaboração das práticas pedagógicas docentes. Eis, que estamos postulando nosso desafio, sabendo que tudo que está dito nesta Tese é um exercício real de promoção da alteração da tensão provocada pela moral, voltado a genericidade dessas práticas pedagógicas.

Dessa forma, afirmamos que, a nosso ver, na escola e nas IES sempre haverá presença reprodutivista coadjuvante a novas ações e práticas pedagógicas. O que se deve alterar é o modo do trabalho docente envolvendo a tensão na esfera da moral, de forma consciente e crítica.

Passamos no próximo tópico a apresentar as pesquisas que têm sido realizadas utilizando-se da Teoria do Cotidiano em Agnes Heller. Com isso, inferimos que essa Teoria, ainda não tinha sido possibilitadora de agenciar espaços para pensar numa outra forma de

²⁵ Tese de livre docência: Uma ideia de pesquisa educacional (1992). Autor: José Mario Pires Azanha.

elaboração das práticas pedagógicas docentes. Dessa forma, estamos postulando nosso desafio sabendo que, tudo que está dito nesta TESE é um exercício real de promoção da alteração da tensão provocado pela moral, voltado a genericidade dessas práticas pedagógicas.

No próximo tópico passamos a apresentar as Teses e Dissertações que utilizaram nos últimos dez anos, a Teoria do Cotidiano, em sua fundamentação.

2.2.5 A Teoria do Cotidiano nas pesquisas sobre Educação: Teses e dissertações

Após ter realizado estudos sobre esta teoria, procuramos evidenciar como ela tem contribuído para a área da educação, especialmente se há interlocução relacionada às reflexões sobre a vida cotidiana que passa à uma cotidianidade, nas publicações principalmente no que tange aos processos de formação de professores com uso de tecnologias, pois este é o nosso contexto de estudos.

Antes de abordar a presença dessa autora em publicações, gostaríamos de salientar que não escolhemos trabalhar com Agnes Heller, conscientemente. Parece que ela nos escolheu. Inferimos isso, em decorrência dos cinco mapeamentos realizados, que constituíram o Estado da Arte. Por isso, após a leitura realizada envolvendo as publicações e antes da escrita de qualquer texto desta Tese, havíamos percebido problemas com o emprego do termo "cotidiano".

Realizamos tais afirmações porque ao ler sobre práticas pedagógicas percebíamos que os professores ao buscarem fazer algo diferente, sempre mencionavam uma intenção de mudar seu entorno para alcançar um coletivo. Mas, não o fazem por não saber como fazê-lo. Identificamos que os discursos são cerceados por dificuldades de estrutura (tanto em escolas como em universidades), de relacionamentos (tanto entre professores como entre as hierarquias que estruturam a educação, em nosso país) e tudo isso já parece ser razão suficiente, para se justificar os porquês das não modificações em relação ao modo de realizarmos as nossas práticas pedagógicas.

Superando o terreno das justificações revigoramos o quanto é preciso ultrapassar a visão de uma escola/universidade, como fruto de uma cultura, decorrente da sociedade com problemas estruturais que impede mudanças, especialmente, sobre o modo como os professores, realizam as suas práticas, de modo geral. Era preciso um olhar mais exitoso, no sentido de sair das ações comuns, cotidianas. Só não sabíamos a que olhar recorrer. Foi a partir disso que então começamos a mapear, realizando uma busca no Portal Capes, no *link* banco de teses e dissertações utilizando tanto no modo de busca básica quanto avançada a

palavras-chave "cotidianidade", o que resultou num total de trinta e cinco trabalhos. Desses trabalhos, apenas três (teses) utilizaram a teoria de Agnes Heller para tratar do termo "cotidiano".

Para evitar quaisquer perdas nessa busca, realizamos novamente, utilizando agora o nome da autora. Nesse momento confirmamos o total de três trabalhos utilizando especificamente o termo cotidiano. Após, buscamos identificar o uso de Agnes Heller na área de educação especificamente na formação de professores, para isso utilizamos a palavras-chave "Agnes Heller" e "formação de professores".

Resultantes, dessa nova busca realizada encontramos treze trabalhos, de cujos, após a leitura dos resumos constatamos que embora alguns citem o cotidiano no viés de Agnes Heller, não o fazem voltado a uma colaboração para a prática de professores. Tal resultado nos leva a indagar o porquê deste pequeno número. Patto (1983, p. 119-120) afirma que a presença recente de Agnes Heller deve-se,

certamente, a impasses de natureza teórica e metodológica que foram tomando forma, nesta área no decorrer dos anos 80. A partir do ingresso do materialismo histórico na literatura educacional brasileira, primeiramente na sua versão althusseriana – que trouxe consigo a sua versão de escola como aparelho ideológico do estado – e em seguida em sua tradução gramsciana- que possibilitou à crítica as versões não dialéticas do marxismo (mais especificamente, à concepção reprodutivista da relação escola-sociedade). [...] isso porque, nesses relatos, ou a historicidade da vida na escola não era apreendida ou versões do materialismo histórico eram limitadas a conceitos macroscópicos não permitiam aproximar o foco de análise da escola enquanto realidade complexa (dialética), intersubjetiva e específica. [...] O estudo da escola estava a requerer uma teoria marxista que desse conta da participação das pessoas dos indivíduos, dos sujeitos da vida social.

Conforme Patto (1983) a historicidade da vida na escola não era apreendida ou versões do materialismo histórico eram limitadas a conceitos macroscópicos. Por isso, entendemos a participação de Heller nas pesquisas educacionais como outro modo de interpretação da realidade das escolas.

No entanto, é possível utilizarmos a teoria de Agnes Heller desde que sejam analisadas estas estruturas (escolas e IES) do ponto de vista das relações nela e fora dela instaladas, por meio das ações humanas.

Em relação aos resultados das buscas realizadas percebe-se facilmente que, mais uma vez os resultados encontrados predominam sobre os cursos de mestrado (10 dissertações; 4 teses). Após a leitura desses trabalhos constatamos que, em apenas uma dissertação realizada há mais de uma década, a Teoria do Cotidiano foi utilizada de modo mais intenso. Nesse caso,

identificamos o interesse em analisar a presença de individualidade em-si, em crianças na pré-escola. No quadro I, apresentamos os trabalhos localizados.

Quadro I – Teses e dissertações - Palavras-chave: Agnes Heller e formação de professores

Universidade/Ano	T/D	Uso da Teoria do Cotidiano
UNESP/2004	D	Identificação de individualidade em si no desenvolvimento de consciências de crianças pré-escolares.
UFSC/2008	T	Ontologia do ser social.
USP/2015	D	Vida cotidiana
PUCSP/2006	D	Vida cotidiana
UEPG/2007	D	Consciência Histórica
UNESP/ 2013	D	Noção de cotidiano.
UFPR/2016	D	Intencionalidade no processo de formação de sujeitos
UFRGS/2010	D	Vida cotidiana; genericidade e particularidade
UFSCAR/2007	D	Processos educativos e prática social
UNICAMP/2010	T	Categorias de análise do pensamento cotidiano
UFRN/2013	D	Cotidiano.
UFSCAR/2015	D	Conceito de cotidiano e não-cotidiano
UFSCAR/2013	T	Influência teórica em Lukács

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Tendo concluído a exposição sobre o que julgamos necessário sobre a teoria de Agnes Heller e seu uso em publicações, passamos no próximo capítulo a tratar das tecnologias, conceituando-as e descrevendo seus usos e modificações decorrentes da passagem do tempo.

III CAPÍTULO

3. TECNOLOGIAS

“Tecnologia não é diferencial, mas o modo como a utilizamos, sim”.

Gabriel (2013, p.7)

O modo como utilizamos determinada técnica ou ferramenta está sempre ligado à concepção que temos, em nós, impregnada. Infelizmente, só a presença da consciência não altera o rumo dos usos cotidianos. Digo infelizmente, pois gostaria que a manifestação da consciência em publicações (referindo-nos aquelas resultantes dos mapeamentos apresentados na seção 1.6, inicialmente em primeiro capítulo) fosse uma condição necessária e suficiente para o rumo das ocorrências. Isto evitaria que ficássemos presos a ideias gerias não produtoras a nossa prática pedagógica. Ainda mais nesta época em que o termo inovação é usado “em toda forma” de ocorrência é que, tais reflexões tornam-se oportunas. “O porquê e o para que de qualquer inovação devem nortear a estratégia. Caso contrário também cairíamos na mesma distorção e transformaríamos o processo em fim”. (CANDAU, 1979, p.64). Estratégia e distorção são termos utilizados por Candau (1970), para tratar das ações e compreensões dos professores, sobre o uso das tecnologias.

Diante disso percebemos que são múltiplas as maneiras de olhar o uso e de referenciar as tecnologias, em nossos dias; não só, no dia a dia de nossa sociedade, como na educação. Embora o uso das TDIC seja intenso, verificamos que saindo dos textos exibidos nas publicações e estando em salas de aula, tanto da educação básica como do ensino superior, ainda existem incompreensões em torno do próprio conceito de tecnologia. Para colaborar com essa questão, há um número de siglas que registram em seu teor os mesmos atributos e parecem variar em função da época em que foram estabelecidas. Tudo parece querer dizer a mesma coisa utilizando-se de muitas palavras; há um renovar de ações de mais do mesmo.

A título de esclarecimento julgamos pertinente constituir este texto centrado em explicitar os conceitos e finalidades dessas tecnologias. Para isso consultamos, não só aqui, mas durante toda a Tese, nossos dicionários no que corresponde à estrutura de campo semântico, distribuídas no viés filosófico, analógico, etimológico, do latim e, quando não for

suficiente, o dicionário de semiótica. Conforme Rego (2013, p.7)²⁶, “um dicionário deve ser um ser vivo, uma súpula de vida, mais um objeto de aprendizagem que um objeto de luxo”. Afirmamos isso em função de que algumas questões precisam ser esclarecidas frente às ambiguidades que carregam em relação a sua natureza e as possibilidades de seu uso.

Observamos, a partir das leituras que realizamos, que são utilizados termos sinônimos, para descrever tecnologias confundindo o leitor em relação às reais possibilidades de melhores resultados educacionais. Por isso, traçamos um itinerário onde os termos que se referem também às adjetivações sobre o uso de tecnologias possam estar contidos e explícitos um após o outro, no mesmo capítulo e texto. Com esse encaminhamento pretendemos facilitar a leitura e a localização, bem como, apresentar nesse capítulo um texto útil aos professores que desejem situar-se sobre as tecnologias que têm sido por eles utilizadas.

Antes de uma maior explicitação sobre conceitos gostaríamos de esclarecer sobre a escolha da sigla TDIC utilizada, para as abordagens que envolvem o uso do termo tecnologias ao longo desta Tese. As reflexões de Costa, Duqueviz e Pedrosa (2015, p. 604), justificam nossa escolha:

O uso do termo TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) é o mais comum para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos incluindo-se computador, internet, tablet e smartphone. Como o termo TIC abrange tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias, para se referir às tecnologias digitais (Kenski, 1998), ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Baranauskas e Valente (2013).

Há uma distinção no uso das TDIC entre os professores da Educação Básica e os docentes formadores desses professores. Essa analogia também decorre das leituras realizadas sobre as publicações durante a constituição dos mapeamentos. Enquanto os primeiros comunicam, em seus trabalhos, que esperam ser o uso do computador o diferencial que coloca as suas salas de aula numa condição de “atualizadas”, os docentes formadores entendem que as tecnologias, sejam quais forem, são apenas ferramentas, e como tais, entram em sala de aula e saem, dependendo do momento, em que sejam úteis.

Nesse contexto, cabe a reflexão: Afinal, o que é tecnologia? O que os autores têm conceituado como tecnologia? Já de início, antes de qualquer manifestação, há uma consciência dos autores da área sobre uma presença polissêmica em torno do termo

²⁶ Detalhamentos sobre José Lins do Rego na seção SOBRE AUTORES,

tecnologia, daí as dificuldades em compreendê-lo. Portanto, as incompreensões por parte de alguns professores/docentes são justificáveis, pela própria forma como os conceitos são tratados ao longo de uma mesma publicação. A clareza conceitual precisa estar presente, assim como a necessidade de explicitá-la, antes de tornar-se texto, por parte, de quem o publica.

O primeiro autor que utilizamos como referência para compreender a questão da polissemia no uso das tecnologias é Seymour Papert. Nas primeiras palavras de seu livro Papert (2001, p.1) afirma :“[...] tecnologia por si não implica em uma boa educação, mas a falta de tecnologia automaticamente implica em má educação” (p.1). Confirmamos que tecnologias são polissêmicas tanto no viés teórico, quanto no viés prático (enquanto uso). Compartilhando dessa busca de significados para o termo passamos a referência em Cysneiros (2003) que se alia a ideia de tecnologia como sendo um termo polissêmico e vê nisso as dificuldades em defini-lo. Para esse autor, embora algumas pessoas associem as tecnologias aos computadores e aos eletroeletrônicos, elas perpassam conceitos e fazem parte da vida, no dia a dia.

Leite (2010) faz uma retomada em relação à existência das tecnologias que requeriam o uso de rede e são anteriores aos computadores. Nesse caso refere-se à rede elétrica. Em relação a essa conceituação existem as tecnologias dependentes ou independentes, desse uso. Nesse evoluir histórico passaram a outras formas requerendo uso de eletricidade (rádio, TV, gravador e data show, etc.). Embora essas tecnologias dependentes de energia elétrica não estivessem ligadas a uma rede mundial sobreviveram por anos também influenciando ao modo de vida das pessoas. A própria TV embora não fizesse ainda uso de *internet* foi predominante sobre uma época ditando os comportamentos das pessoas. Logo esse modo de persuasão também não é fruto único da presença das atuais TDIC.

O reconhecimento sobre essas tecnologias precisa estar consciente pelo professor que faz uso para que não venha a supervalorizar o uso do computador conectado a *internet*. Pois, tecnologias não conectadas (das pedras pontiagudas ao giz, lápis, canetas, cadernos, livros e tantas outras) estão por todo o lado de nossa vida além de terem sido coadjuvantes naturais ao longo da história humana.

Abordagens, referindo-se aos tipos de conexões, ainda precisam ser realizadas para os professores. Esse seria um ótimo caminho para tratar do assunto ao iniciar um processo de formação em que a abordagem do termo tecnologias fosse aprofundado.

A necessidade de elucidar o conceito de tecnologias é, para nós, significativa. Este estado de consciência, ao qual nos sentimos imbuídos, decorre de acontecimentos e circunstâncias vivenciadas, em vários momentos, nos quais, nem o uso e nem a compreensão sobre o que é a tecnologia, foram abordados.

Afirmamos, sem qualquer dúvida, que essa questão de levar em conta que as tecnologias são restritas a presença apenas dos computadores e eletrônicos ainda é comum na fala de professores do nosso entorno. A primeira vez que detectamos isso foi na realização de nossa dissertação, (PAULA, 2014); no segundo momento, foi quando realizamos uma formação de professores para o uso dessas TDIC. Vimos que a dificuldade em conceituar e dar exemplos de tecnologias se manteve, embora os grupos fossem distintos inclusive do ponto de vista geográfico.

Em relação ao aspecto levantado por Cysneiros (2003), de que as tecnologias perpassam conceitos e fazem parte da vida, também outros autores aliam as tecnologias ao próprio existir corpóreo humano. McLuhan (1979, p.76-77) afirmava que: “[...] as tecnologias são extensões do corpo, pois, possibilitam a comunicação e a interação entre os sujeitos”.

Observemos que o conceito de tecnologias para esse autor é bastante próximo daquele que Lévy, no final dos anos 90 e, em continuidade no começo do novo milênio, descreveu em suas publicações.

Lévy (2008, p.152) considera que: “Levar em conta as tecnologias intelectuais permite compreender como os poderes de abstração e de raciocínio formal desenvolveram-se em nossa espécie. A razão não seria um atributo essencial e imutável da alma humana [...]”.

Ao lermos esses conceitos e recordarmos do contato com os professores, mencionado anteriormente, surge no mínimo um paradoxo: Como podem aqueles professores que nem sequer consideravam o livro uma tecnologia compreenderem que as tecnologias podem ser extensões do corpo, como propuseram McLuhan (1979) e Lévy (2008)?

Portanto, sobre os próprios conceitos de tecnologia há um grande trabalho a ser realizado com e para os professores para elucidar essas questões tanto em nível de formação inicial como continuada.

Mas, para ainda manter este texto na condução da necessidade de uma melhor clareza dos conceitos, poderíamos melhorar o modo de indagar sobre tecnologias e testar outra forma de chegar ao conceito sem oferecê-lo formalizado. Contornar o que implica na compreensão de tecnologias e com esse fim, poderíamos indagar: O que é uma técnica? O que

significa utilizar uma tecnologia como ferramenta/instrumento? De modo geral, Kenski (2003, p.19), afirma que: “Tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época”. Tais interrogações podem levar a discussão sobre cada termo. E, só depois chegarmos à análise das ideias de Levy (2008) e McLuhan (1979), sobre tecnologias como extensão do corpo.

3.1 DA TÉCNICA A TECNOLOGIA: ARTE E/OU CIÊNCIA

Há implícito pelo menos dois entendimentos no enunciado acima; ou tecnologia está ligada à arte e ciência? Ou, a técnica está ligada a arte ou ciência? Devemos começar a questionar essa ideia buscando os significados de tecnologia e não a sua utilidade. Pois, para nós está posto que: ao não reconhecermos a natureza de algo tendemos a utilizar de modo incorreto, sem sequer perceber. Ou supervalorizamos, ou subestimamos. Com o uso de uma tecnologia isso não é diferente. Pretendemos tratar essa discussão de modo a rever as suas fragilidades: se estamos, todos cooperando com uma educação que vive imersa numa época que tem sido denominada, tão insistentemente, de Era da Informação, Digital ou Tecnológica. O uso do termo “era” como ressignificante de uma época, não é novidade; no século XVIII tivemos o registro da Era Industrial.

No entanto, ao pronunciarmos a expressão Era Tecnológica, há espaços, ainda, para compreendermos melhor, o significado do termo tecnológico, muito intimamente ligado às questões da conexão, especialmente ao uso de *internet*. Aqui, tal abordagem não está de todo modo incorreto. Todavia, mais uma vez, é preciso notar que há muito mais o que incluir nesse conjunto de aparatos tecnológicos. Conforme buscas realizadas nos dicionários de filosofia²⁷ e etimologia, observamos que há significados coincidentes sobre a expressão tecnologia, derivada do termo técnica e o termo arte.

Desse modo:

(In *Technic*; fr *technique*; al. *Technik*; it. Técnica). O sentido geral desse termo coincide com o sentido geral de arte (v.): compreende qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer. Nesse sentido, Técnica não se distingue de arte, ciência, nem de qualquer processo ou operação capazes de produzir um efeito qualquer: seu campo estende-se tanto quanto o de todas as atividades humanas [...]. (ABBAGNANO, 2012, p.1006).

Complementando as significações,

Elem. comp., do gr. *Techno*, de *téchne* ‘arte, habilidade’, que se documenta em alguns compostos formados no próprio grego (como tecnologia) e em muitos outros produzidos a partir do século XIX na linguagem erudita. [...] técnica *s.f* ‘conjunto de processos de uma arte’ ‘maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo’ 1890 [...]. (CUNHA, 2010, p.626)

O dicionário de filosofia chega a tratar técnica e arte, num determinado sentido como sinônimos. Este entendimento não fica completo se não fizermos uso de uma nova verificação. Diante disso, voltamos ao dicionário de filosofia e consultamos o termo "arte". Descrevemos o que é a arte em Platão (427 A.C – 347 A.C) filósofo nascido em Atenas, portanto na parte democrática, da Grécia antiga em contrapartida ao que é arte na compreensão de Arquimedes (287 A.C- 212 A.C), nascido na colônia grega da Sicília. Destarte, a arte platônica era “um conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer. Era nesse sentido que Platão falava da arte e por isso não estabeleceu distinção entre arte e ciência. Arte para Platão é a arte do raciocínio.” (ABBAGNANO, 2012, p.92).

Para Aristóteles era preciso considerar que: “Em primeiro lugar retirou do âmbito da arte a esfera da ciência, que é a do necessário, isto é, do que não pode ser diferente do que é. Em segundo lugar, dividiu o que não pertence à ciência, isto é, o possível. Somente o possível que é objeto de produção é objeto da arte”. (Idem). No dicionário de filosofia, tecnologia está descrita, em um dos seus seis significados como: “Fase madura ou avançada da técnica” (ABBAGNANO, 2012, p. 1109). No entanto, unir termos de dicionários que expressam seus significados à análises que envolvem abstrações, requer um desdobramento de aptidões do pensar. Ousando um pouco mais e propondo um ir e vir das ideias é que buscamos sentidos em Lévy (2008). Em relação à técnica ele alerta que,

não há mais sentido em sustentar que a essência da técnica é ontológica (Heidegger)[...]. Nem a sociedade, nem a economia, nem a filosofia, nem a religião, nem a língua, nem mesmo a ciência ou a técnica são forças reais, elas são repetidos, dimensões de análise, quer dizer, abstrações. [...] Transmitem uns aos outros, por um sem número de meios, uma infinidade de mensagens que eles se obrigam a truncar, falsear, esquecer e reinterpretar de seu próprio jeito. [...] Trocam entre si um número infinito de dispositivos materiais e objetos (eis a técnica!) que transformam e desviam perpetuamente. (LÉVY, 2008, p.12)

A tecnologia é parte do acervo cultural de um povo de acordo com Leite (2002), e como tal, se nutre das contribuições permanentes da comunidade social (em espaço, tempo e condições econômicas, políticas e sociais determinadas) e afirma ainda a autora que, a tecnologia existe como conhecimento acumulado, sendo uma produção constante e dinâmica

onde, as evidências de qualquer manifestação cultural são realizações humanas e, portanto, produções tecnológicas.

Assim: "A técnica participa ativamente da ordem cultural, simbólica, ontológica ou axiológica. Não há nenhuma distinção real bem definida entre o homem e a técnica, nem entre a vida e a ciência, ou entre o símbolo e a operação eficaz ou a poiésis e o arrazoado". (LÉVY, 2008, p.14). Num momento anterior Lévy (1997, p. 189-194) assumia que: "Ciência e técnica são farinha do mesmo saco que os processos usuais do coletivo. [...] Mas a técnica é apenas uma dimensão recortada pela mente, do conjunto do jogo coletivo, aquela na qual desenham-se as conexões físicas do mundo humano com o universo". Lévy (1997, p.116), ao tratar de tecnologias utilizando a expressão "farinha do mesmo saco" aproxima-se de Leite (2002), no que se refere ao que esta manifesta, quando diz que são "evidências de qualquer manifestação cultural".

Aproxima-se mais ainda da autora, ao afirmar que: "Não alimento nenhuma ilusão quanto a um pretense domínio possível do progresso técnico, não se trata tanto de dominar ou de prever com exatidão, mas sim de assumir coletivamente certo número de escolhas. De tornar-se responsável, todos juntos". (LÉVY, 1997, p. 196). Voltando ao rumo das significações, no próximo tópico, vamos verificar o uso de tecnologia como instrumento ou ferramenta.

3.2 TECNOLOGIAS: INSTRUMENTOS OU FERRAMENTAS

É comum que em textos que tratam sobre o uso das técnicas ou das tecnologias, os termos instrumento e ferramentas sejam utilizados. Baseando-se nisso, julgamos oportuna uma busca sobre essas ideias fazendo-a por meio dos dicionários já utilizados anteriormente.

Quadro II: Comparativo de significados dos termos - instrumento e ferramenta-

Dicionário/Termos	Instrumento	Ferramenta
Filosofia	Dewey estendeu os sentidos dessa palavra, designando com ela todos os meios capazes de obter um resultado em qualquer campo da atividade humana, prático ou teórico. [...] (p. 655)	-
Etimologia da Língua Portuguesa	Derivado de instruir. (p.360)	Do latim ferramenta, nom. pl. de <i>ferramentum</i> 'Instrumento ou utensílio de ferro'. (p.290)

Fonte: A autora (2017)

Em relação à busca realizada para os termos instrumento e ferramenta concluímos que o uso do termo instrumento está aliado à ideia de meio para chegar a determinado fim.

Enquanto que a ferramenta já traz em sua significação a utilidade, ou seja, um instrumento com fim próprio.

Diante disso, compreendemos que a ferramenta comporta em si, uma maior habilidade, um melhor refinamento na realização de uma tarefa. A ferramenta supera o instrumento em termos de especificidade. Valente e Almeida (1997), consideram o computador uma ferramenta na construção do conhecimento. Assim, utilizamos em nossos textos as TDIC, sob o viés de ferramentas.

3.3 TECNOLOGIAS DA/NA EDUCAÇÃO: NATUREZA

O subtítulo acima está relacionado ao modo como Vera Maria Candau tratou no final dos anos setenta, a questão que envolvia a Tecnologia Educacional. Nesse viés de realizar uma reflexão sobre a questão de ser tecnologia da educação ou na educação. Retornando ao andamento das ideias da autora,

Afirmar que a tecnologia está inserida no âmbito da educação implica em que a tecnologia não poderá encarar a educação como simples matéria a sofrer um tratamento tecnológico, mas pelo contrário, é a tecnologia que deverá sofrer um tratamento educacional que informará toda a sua realidade. Assim sendo os fins da **educação deverão ser os norteadores da Tecnologia Educacional.** (CANDAU, 1979, p. 62, GRIFO NOSSO)

Desde aquela época, Vera Maria Candau já concebia as tecnologias educacionais como possuidoras de um caráter interdisciplinar. Quanto a esse caráter a autora afirmava que seria constituído um grupo de profissionais, do comunicador ao analista de sistema, que junto aos professores produziram os materiais educacionais. Mas, passaram-se os anos e não foi desse modo que tudo ocorreu. Por isso, essa é, com toda certeza, uma discussão que ainda se assume como necessária, entre nós, professores, na atualidade.

Nem os currículos, nem as estruturas escolares e universitárias conceberam, ainda, às tecnologias e aos seus usos, o reconhecimento como consumidoras que são do tempo, tanto de professores como de docentes. Mas, fica claro o quanto o uso dessas tecnologias requer um trabalho coletivo.

Nesse sentido, o professor deixa de trabalhar isolado, tanto no que se refere as suas ações como no que concerne ao seu tratamento sobre os conteúdos. Pois, reportando-se a época atual, quando se faz uso da *internet*, o caráter disciplinar é extrapolado, pois a quebra de limites é uma ação natural da conexão, via *www*.

Outra caracterização sobre as tecnologias educacionais expressas por Candau (1979) refere-se a compreender essas tecnologias como meio, processo e como uma estratégia de inovação. Em relação à inovação chama atenção ao fato de que é possível promover, em salas de aula, uma mudança sem qualquer inovação.

Aliado as questões anteriores e próprias da época em que Candau escreveu seu artigo havia no final dos anos setenta, uma preocupação, se o computador, em si, poderia ser; “[...] uma ameaça à ação mais íntima da ação pedagógica. Considerando que naquela época os computadores ainda eram em número muito pequeno no Brasil, quanto mais na educação, esta preocupação era algo tipicamente natural. Era de fato o computador uma novidade em todos os sentidos.

Passadas algumas décadas, alguns sentimentos acima descritos foram parcialmente superados. Talvez porque hoje tenhamos a ilusão de que o computador está em quase toda a parte. Ilusão, pois dada a extensão territorial do Brasil há muitos locais nos quais não há ainda nem computadores e nem *internet*. Talvez nesses lugares a discussão acima levantada ainda venha a ser realizada.

Atualmente existem outros medos e receios, não tão frequentes em relação ao próprio computador, mas sim, relativos ao uso por parte dos alunos ou acadêmicos. [...]. "De algum modo esperança e medo são sentimentos frequentes associados à Tecnologia Educacional, em diferentes doses" (CANDAU, 1979, p.61). Isso se justifica, pois mesmo o que tinha uma forma comum de ser realizado foi modificado. Até o modo como se realiza uma simples leitura de um texto tem sido alterado. Nossa geração de professores, ainda realiza uma leitura linear, sequencial como leitores contemplativos (SANTAELLA, 2013). Não bastando desestabilizar os modos de leitura, ainda há o modo como realizam o manuseio dessas tecnologias digitais. Reconhecemos, que aquele digitar de polegares nos celulares incomoda a nossa geração, profundamente. É uma técnica que parece crescer com a geração *homozapiens* expressa por Veen e Vrakking (2009).

Quanto à ideia de categorizar as pessoas em relação à época em que nasceram, quanto ao tipo predominante, com ou sem tecnologias digitais, *Mark Prensky*, no ano de 2001, tornou-se conhecido e propagou o “conceito” de nativo e imigrante digital. O nativo digital era aquela pessoa nascida numa época em que o uso de tecnologia digital é predominante.

Por outro lado, todos aqueles que nasceram numa época anterior, e que precisavam realizar um esforço de adaptação para o uso dessas mesmas tecnologias, eram classificados como imigrantes digitais. Esta ideia foi divulgada e ganhou popularidade, não só em jornais e anúncios publicitários, mas também, em textos da área de educação, após ter sido publicada na revista *The on horizon*.

Em razão disso, pesquisadores divulgaram num artigo publicado em ago.2017, na revista *Teaching and Teacher Education*²⁸ de título “Os mitos do nativo digital e do *multitasker*”, que o conceito de nativo digital não tem embasamento científico. No entanto, apesar disso, é fato que dedilhamos teclados e lemos longos tutoriais sobre quase tudo que surge. Frente a esses descompassos entre as gerações, frente ao modo como ocorrem às formações de professores Kenski (2013, p. 13) afirma que,

Os cursos de formação docente seguem –como a maioria dos cursos superiores- a organização estrutural, seriada e de complexidade crescente proposta em seus currículos. A relação temporalmente indiferenciada de acesso e manipulação das informações na internet dificulta a convergência entre a hierarquia dos conteúdos curriculares e a apropriação dos saberes. [...] O desafio gigantesco que aí se postula para todos os docentes está na construção e na organização de um tempo móvel, permeável, personalizado [...]

O tempo móvel tratado por Kenski (2013) é uma definição de Aniko Husti, pesquisador francês que tem realizado estudos relativos sobre o uso do tempo, fazendo escolhas pessoais, em percursos de aprendizagens, dentro e fora das salas de aula, norteado pelas ações dos professores. Ações essas que sirvam para elevar o caráter humano e potencializem o intelecto dos estudantes e professores.

3.4 USO DO COMPUTADOR: COMO TECNOLOGIA INTELECTUAL

*O sujeito pensante também se encontra fragmentado em sua base,
dissolvido pelo interior. Lévy (1999, p. 135)*

Quando Lévy refere-se ao sujeito pensante fragmentado em sua base, discorre sobre a questão de estar individualizado fora do potencial das redes. Nessa mesma rede este sujeito torna-se fragmentado, quando é parte de algo maior. Esse algo maior é um coletivo que se forma, da união desses sujeitos em torno de uma inteligência constituída pelo uso dessa

²⁸ Artigo disponível em <https://www.journals.elsevier.com/teaching-and-teacher-education/>; Acesso: out.2017

tecnologia. Disso advém a ideia de computador como uma tecnologia que permite a realização de algo que eleve o carácter humano, surge com Pierre Lévy. Segundo este autor:

As tecnologias intelectuais misturam-se à inteligência dos homens por duas vias. A escrita, por exemplo, serviu por um lado para sistematizar, para gradear ou enquadrar a palavra efêmera. Por outro lado, ela inclinou os letrados a ler o mundo como se fosse uma página, incitou-os a decodificar signos nos fenômenos, das tábuas de profecias dos magos da Caldéia à decifração do código genético, como se a vida, muito tempo antes dos Fenícios, tivesse inventado o alfabeto. (LÉVY, 2008, p.71)

Ao pensar o computador como uma potencial tecnologia da inteligência, de igual modo como ocorreu com a escrita e a invenção da imprensa, por exemplo, Lévy (2008) coloca a tecnologia a serviço do homem enquanto coletivo, já que a inteligência é um atributo essencialmente humano enquanto espécie. Em relação ao uso da inteligência, a máquina enquanto construção humana tenta reproduzi-la, contudo, fica apenas na imitação.

Os melhores e mais eficazes processos, mesmo na fase inicial de projetos para a construção de computadores (de *hardware* a *software*), dos saberes básicos aos mais elaborados, tudo que a artificialidade consegue é copiar. Desse modo, a técnica busca aperfeiçoar-se e reproduzir tudo aquilo que no homem lhe é natural. Conforme Gabriel (2013, p.10):

As tecnologias afetam e guiam nossa percepção e o modo como agimos no mundo. Einstein dizia que seu lápis fazia cálculos mais rápidos que sua mente; Marshal McLuhan também refletiu sobre o impacto das tecnologias no ser humano, afirmando que 'nós moldamos as nossas ferramentas e depois nossas ferramentas nos remoldam'.

Por isso é possível que a máquina, no caso, o computador, funcione como uma tecnologia da inteligência. Para analisar esse contexto precisamos realizar reflexões no âmbito de uma ecologia cognitiva, cunhada em Levy (1997) analisando o contexto para além do sujeito e do objeto, onde a coletividade é fonte de saber, pois

a inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita). Para citar apenas três elementos entre milhares de outros, sem o acesso às bibliotecas públicas, a prática em vários programas bastante úteis e numerosas conversas com os amigos, aquele que assina esse texto não teria sido capaz de redigi-lo. Fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais, “eu” não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos micro atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe. (Lévy, 1997, p. 135)

Lévy (1997) coloca diante de nós uma discussão que envolve compreendermos que há um meio ecológico, no qual as representações se propagam, constituído de dois grandes conjuntos: as mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, de transformação e de transmissão das representações. O autor chama nossa atenção ao fato de que, tal como a invenção da escrita mudou a cultura realizando o que chama de uma “mutação cultural”. Para pensarmos sobre os professores e sua formação, podemos, em relação às tecnologias intelectuais, considerar Lévy (1997, p. 165) quando este faz apropriações sobre a modularidade da mente. Em relação a isso, afirma-se que, as tecnologias intelectuais não se conectam sobre a mente ou o pensamento em geral, mas

sobre certos segmentos do sistema cognitivo humano.[...] As tecnologias intelectuais situam-se fora dos sujeitos cognitivos. [...] As tecnologias intelectuais estão ainda nos sujeitos, através da imaginação e da aprendizagem. [...] Tudo aquilo que é tradução, transformação, passagem, é da ordem da interface. [...] O pensamento do pensamento que é a ecologia cognitiva. [...] Pois é ao redor dos equipamentos coletivos da percepção, do pensamento e da comunicação que se organiza em grande parte a vida da cidade no cotidiano e que se agenciam as subjetividades dos grupos. (LÉVY, 1997, p. 173-187)

As tecnologias intelectuais fazem sentido quando pensamos em termos de coletivos e daí emerge a necessidade de que todos façam parte dessa rede que se forma, como amálgama contínuo do pensamento do pensamento.

3.5 PROFESSOR INTERFACE OU CONTEÚDO: FENÔMENO *BYOD*

Dado aos múltiplos usos de tecnologias em salas de aula não poderíamos deixar de abordar o fenômeno *BYOD* (*Bring Your Own Device*), ou seja, traga o seu próprio dispositivo. Não se trata de uma aula, em que ocorre o fenômeno *BYOD*, pois os professores não estão conectados como os seus alunos. O professor que Gabriel (2013) chama de informador é o resultado de um modelo de educação que envolve a aula expositiva e usa as tecnologias para poder ilustrar e acentuar os pontos de sua fala (exposição). Trata-se de um uso reforçador do conteúdo, ao qual ele conduz e apresenta (focado em informação funciona como uma janela pré-programada).

Diante dessa analogia sobre o agir do professor consideramos oportuno não pensar em eliminar este professor, mas a partir deste, chegar ao professor-interface (focado em mediação e formação que funciona como uma porta fixa e limitada, mas que permite passagens a um mundo ilimitado). No entanto, adequando este discurso à realidade de nosso

país, ainda é preciso que haja disponibilidade de tecnologias, no caso computadores e *internet* para quase 50% de nossos alunos.

O Censo Escolar (2016)²⁹ não apresentou dados sobre o número de computadores para professores. Fica subentendido que o professor que possuir condições de adquiri-lo é que o terá, ou se for o caso, ainda em algumas exceções, o receberá para uso na escola. Outra questão que requer consideração é o fato de que muitas escolas, no Brasil, não têm nem computadores e nem acesso a *internet*.

Mas, não conquistamos a estas competências sem antes desenvolvermos a consciência de que alterações precisam ser realizadas e diante disso questionamos: Qual será o trajeto do professor conteúdo para o professor *interface*. Pensar em conteúdos envolve reflexões sobre o uso das informações. Em relação ao volume de informações Eric Schmidt (*CEO/GOOGLE*), afirma que, a cada dois dias atualmente criaram tanta informação no mundo compatível com a quantidade acumulada pela humanidade até o ano de 2003. Ainda quanto à quantidade de informação,

[...] a humanidade coletivamente tem a capacidade de armazenar aproximadamente 300 exabytes de informação. Isso é, aproximadamente, a quantidade total de informação existente no DNA de uma pessoa, que equivale a 80 Bibliotecas de Alexandria por pessoa. No entanto, a quantidade de informação no mundo está dobrando a cada 18 meses, mas o nosso DNA não. (GABRIEL, 2013, p.28)

Com base no que foi acima exposto chegaremos a uma época em que a nossa quantidade de informações genéticas ainda admiráveis, não mais significarão diferenciais, tal o avanço tanto qualitativo como quantitativo dessas tecnologias.

São muitos os dados sobre uso de *internet* que demonstram a sua velocidade tanto na disseminação de informação como na própria estrutura de que dispõe para a sua geração. Tudo isso gera uma pressão sobre todos os setores da sociedade, em relação ao fato de que é preciso estar constantemente conectado, para estar atualizado. Porém, sobre os docentes formadores, esta pressão parece ainda maior, já que este lida constantemente e diretamente com todas as demais profissões em formação.

3.6 HISTÓRICO SOBRE O SURGIMENTO DA INTERNET: A FLUIDEZ DO TEMPO

É fato que os computadores enquanto máquinas que são programadas para auxiliar o homem em suas atividades e a *internet* como impulsionadora do modo como estes

²⁹ Censo Escolar disponível em < <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>>; Acesso em ago.2017

computadores passaram a agilizar as atividades diárias, surgiram em diferentes épocas. Ao tratarmos de uso do computador e conseqüentemente do uso da *www* (*world wide web* ou rede de alcance mundial) que passamos a tratar equivocadamente, muitas vezes como sinônimo de *internet*, percebemos o quanto são diversos os autores e diversificadas as publicações que abordam sobre esse tema.

Enquanto a *www* ou *web* é a plataforma que recebe o conteúdo, a *internet* é o veículo que possibilita a divulgação desse conteúdo. Computador sem *internet* é só uma máquina limitada em relação aos seus usos, é a conexão que o faz ser multitarefas. Pois, pela conexão o usuário se vê participando do mundo que o cerca quando pode estar em contato com este mesmo mundo sem sequer dar um passo. Usuários pouco sabem sobre o que significam os termos *web*, *www* e *hipertexto*, para exemplificar entre os tantos que estão neste contexto. Mesmo não sabendo conceituar sabem para que serve tudo isso. Dessa forma conseguem ascender a prática sem qualquer teoria previamente estabelecida sobre essas ferramentas.

Com isso, pouco importando se é bem compreendido o que é uma plataforma, é fato que, o seu uso é cada vez maior. Não há como não ser, deste modo, tal o potencial crescente e presente sobre o uso da *internet*, para resolver diversas questões por meio do acesso à *web*.

Dias e tarefas misturam-se. Tratamos os dias, não pelo seu fluxo de tempo, mas pelas imensas listas de afazeres, que nos cercam real e virtualmente. Agimos no nosso tempo real conectado pelas necessidades impostas pelo correr do tempo virtual. É incontestável que a nossa noção de tempo real está decisivamente alterada. Talvez tenha sido esta noção permanentemente corrompida.

É natural, e é até uma causa do exposto acima que se afirme o quanto, na sociedade contemporânea, o uso do computador interconectado alterou as relações pessoais, tanto quantitativamente como qualitativamente. Analogias sobre o tempo são apenas decorrências dessas alterações. Isso é tão certo que, parece não haver um lugar, no qual seja possível, pensarmos um dia a dia, sem conexão. Talvez isso seja um exagero no modo de expressar um uso tão massivo desta tecnologia. Pois, dada à extensão do planeta e as condições econômicas que nele se situam, sabemos que por diversos motivos, não se pode afirmar que todos utilizam os computadores e a *internet*.

No entanto, contraditoriamente, se pode ratificar que do mesmo modo em que há lugares sem sequer ter condições de saneamento básico presentes há nesses mesmos lugares

celulares conectados a redes móveis. Isto é um contra senso? Seria se o virtual não tivesse potencial para invadir a todas as circunstâncias sem respeitar ou obedecer fronteiras.

Quais seriam os potenciais do uso da conexão que não percebemos e que atuam tão fortemente sobre as pessoas a ponto de todos, ou quase todos, que conhecemos desejarem adquirir um celular de melhor alcance. A popularidade, à primeira vista, deste uso parece que transformou, todo o usuário em leitor.

Assim, leitor não é só aquele sujeito centrado que encontra tempo para percorrer as páginas de um livro; segundo Santaella (2004) há vários tipos de leitores. Para essa autora os modos de ler passam por determinadas especificidades que determinam se você é um leitor contemplativo, movente ou imersivo. Em 2013, a autora acrescentou a esta classificação outro tipo de leitor: o ubíquo.

A ubiquidade foi o adjetivo dado por Santaella (2013) para caracterizar a ideia de estar em toda a parte e aliando-se a isso a característica de realizar leituras sem exercitar reflexões, sem ficar muito tempo num mesmo lugar.

Essa mudança constante de ambientes produz atrações sobre os seus usuários. Santaella (2013, p.22) afirma que: “celulares fascina seus usuários porque eles convergem jogos, vídeos, fotos, músicas e textos ao mesmo tempo em que mantém uma comunicação ubíqua com seus contatos”.

Concordamos com a autora e acreditamos ser este simultâneo de ações, que parece tentar imitar ao pensamento, o que atrai os seus usuários. Em relação ao uso de celulares e o fascínio desses sobre as pessoas comentamos que, quando estivemos em nosso período de doutorado sanduíche em Portugal, verificamos que isso também ocorre naquele país.

Tanto nas ruas, metros (que equivale ao metrô, no Brasil), nos comboios (que equivale aos trens no Brasil), em autocarros (que equivale a ônibus no Brasil), ou em bondes, as pessoas estão constantemente atendendo celulares ou navegando em suas redes conectadas.

Nas escolas, especialmente em contatos com professores, das cidades de Lisboa, do Porto e de Vila Real, vimos que as queixas também ocorrem em relação à atenção dada pelos alunos aos seus celulares, em detrimento a explanação do professor.

Em função disso há um projeto, no qual Portugal participa como país piloto. Nesse projeto, os professores da educação básica, de modo voluntário, participam do treinamento

oferecido por uma equipe do *Apps for good*³⁰. Melhores detalhamentos são apresentados no próximo tópico.

3.6.1 *Apps for Good* em Portugal: Um projeto piloto

O *Apps for good*,

é um movimento tecnológico educativo que chega aos jovens através de parcerias com organizações de educação formal ou não formal – escolas, colégios, centros da juventude, clubes de informática, entre outros. Professores e alunos – entre os 10 e os 18 anos – trabalham em equipa para darem resposta a questões relevantes do seu dia-a-dia através da criação de apps para smartphone ou tablets. Através do *Apps For Good* têm acesso a conteúdos digitais e podem contactar com especialistas de todo o mundo. Depois, deixamos os professores fazerem aquilo que melhor sabem fazer: inspirar e guiar os jovens. (Disponível em <http://cdi.org.pt/apps-good/>, 2017, s.p)

Tivemos contato inicial com o projeto *Apps for good*, como já relatamos anteriormente, quando estivemos em doutorado sanduíche em Portugal, mais especificamente, quando residimos por quase três meses, no distrito de Vila Real.

Nesta Tese, não estamos postulando nada sobre esta dinâmica de inclusão. Dessa forma, como nossa trajetória em doutorado sanduíche passou por esta etapa trazendo uma oportunidade de contato com este projeto, passamos a resumidamente, reporta-lo, pois não queremos fugir do nosso foco, que trata da formação de professores.

Nessa ocasião tivemos contato direto com uma professora da educação básica, que era participante voluntária num treinamento realizado pelos organizadores no projeto, no ano de 2017. A atividade dessa professora estava sendo levada em fase inicial de implementação em salas de aula, razão pela qual ainda não havia material disponível para exposição nesta Tese. Há outros detalhamentos no site sobre o projeto e sobre seu envolvimento nas escolas, tanto da Europa, em especial de Portugal como do Brasil. Participar do *Apps for good* é para duas professoras de Vila Real, um momento de realizarem um curso de formação em serviço, como é chamada a formação que ocorre para professores, em exercício, naquele país. Isso porque, como professora formadora de professores, muitas vezes devemos trazer ideias para nossos colegas em formação, mesmo que não tenhamos parte destas ideias, elas podem ser uteis como fonte de novas buscas.

Fizemos buscas, via plataforma virtual, a respeito do respectivo projeto e realizamos contato via *e-mail* com seus organizadores. Colocamos estas informações neste texto, para

³⁰ Disponível em <http://cdi.org.pt/apps-good/>; Acesso em jul.2017

divulgarmos esta realização, já que na Europa este projeto ainda ocorre em formato, piloto. O curioso foi “descobrir” literalmente que o *Apps for good*, é um projeto realizado por uma organização não governamental que foi criado pelo brasileiro, Rodrigo Baggio, no ano de 1995. Na “guia quem somos” é possível saber um pouco mais sobre o projeto. Foi nesse espaço que compreendemos a finalidade e, o porquê de sua ocorrência em alguns lugares:

Acreditamos que as tecnologias da informação e comunicação podem ser um meio eficaz para mobilizar e transformar as vidas das comunidades mais desfavorecidas em Portugal. Queremos promover a inclusão social, a literacia digital, a construção e o exercício da cidadania ativa de forma sustentável e duradoura. Solidariedade, transparência, equidade, inovação e excelência – são estes os valores a que o CDI Portugal se compromete a apropriar. (Disponível em < <http://cdi.org.pt/quem-somos/>, 2017, s.p)

Trata-se de um projeto que utiliza as tecnologias com a finalidade de inclusão social. Guardadas as devidas diferenças, pois tratarmos desse aspecto envolvendo dois países com diferentes características torna a dinâmica de inclusão social muito diversa. Pois, incluir socialmente, em Portugal, mesmo numa pequena cidade, é muito diferente de incluir socialmente, no Brasil. Desse modo, passamos a condução restante da Tese deixando em suspenso este projeto como uma proposição para uma busca futura.

3.7 A INTERNET E SUA RELAÇÃO COM O TEMPO

Não conhecemos um só professor que não tenha constatações a fazer sobre a necessidade de ampliar o tempo para a realização das suas tarefas. Parece que o tempo não comporta mais as necessidades que temos de realizar tudo que precisamos. Os tempos que o tempo tem foram abordados em Kenski (2013).

É certo que o tempo flui. O tempo passa como já se dizia nos comerciais da TV, na época em que essa era estrela nas casas, de boa parte, da população. Tudo mudou muito rápido. Tudo está mudando mais rápido, desde as últimas décadas é o que nos parece. Talvez isso se deva também ao fato de que a velocidade imposta pela conexão parece contaminar o uso do tempo, pois

a *internet* tem tido um índice de penetração mais veloz do que qualquer outro meio de comunicação na história: nos Estados Unidos, o rádio levou trinta anos para chegar a sessenta milhões de pessoas; a TV alcançou este nível de difusão em 15 anos; a *Internet* o fez em apenas três anos após a criação da teia mundial. (CASTELLS, 1999, p. 439).

É por isso que podemos afirmar que num pequeno intervalo de tempo, mais precisamente, após a década de noventa, o modo como vemos o passar do tempo foi

definitivamente alterado. Já sabíamos que o tempo é algo que ano a ano em que completamos nossa existência, torna-se cada vez mais fugaz. No entanto, nada fez com que essa percepção sobre o passar dos anos fosse tão evidente, como o que ocorreu após o aparecimento da rede mundial.

O ano foi o de 1991 quando *Tin-Berners-Lee* passava à frente de outros pesquisadores e lançava a *www*. Podemos afirmar que passava à frente, porque esse projeto não era o desejo de uma única pessoa, ou um único grupo, mas, de diferentes grupos de estudos. Para melhor situar o leitor, reportamo-nos a *Vannevar Bush* (1890-1974), engenheiro, inventor e político estadunidense que, projetou o *Memex* (*Memory Extender*), entre os anos de 1932/1933, como um precursor do que seria a *www* de *Tin-Berners-Lee*.

Em 1939 ele colocou o seu projeto no formato de anotações (rascunhos). Na sequência, em 1945, o rascunho passou à artigo sendo publicado na revista americana *Atlantic Montly* sob o título *As We May Think*. Nesse artigo *Bush* (1945) deixou claro que pretendia tornar visível algumas conexões que parecem ocorrer quando a mente humana produz “pensamentos”. Porém, no mesmo artigo assume que é impossível “copiar” a estrutura do pensamento, mas é possível imitá-la. Dessa forma, o modo como o cérebro processa as informações serviu para *Bush* (1945) como inspiração.

Naqueles anos, da década de 90, o alcance somente na compreensão do termo *world wide web* era mundial. Mas, foi por pouco tempo, e isto se tornou realidade de modo a parecer que sempre esteve presente o uso massivo dos computadores e da *internet*. Com *Tim-Berners-Lee*, no ano de 1991, (nascido em Londres no ano de 1955), o reconhecido físico britânico, cientista da computação e professor do *MIT* (*Massachusetts Institute of Technology*) o uso do computador foi elevado, por meio da *www*, passando de uma potencial “máquina de escrever e calcular” a executor de uma multiplicidade de funções. Essa multifuncionalidade se mantém até a atualidade e em expansão, pois não podemos precisar até onde irá o alcance das atividades nas quais o computador conectado poderá chegar.

A presença da *www* tornou-se tão difundida, que parece ter sido não só esta a primeira, como a única invenção no sentido de conectar todos numa rede mundial. No entanto, outros pesquisadores e outros projetos foram implementados, anteriores a *www*. Para ratificarmos estas invenções anteriores podemos consultar os registros que existem sobre: *HAM* (*Hypertext Abstract Machine*), *HDM* (*Hipermedia Design Model*), *Modelo Dexter*, *Modelo Trellis* (Navegação Semântica), *Modelo Formal de Hipertexto* e a *Caixa de Ferramentas*). Porém, ao lermos as siglas mencionadas percebemos o quanto a *www* ganhou

destaque a ponto de não reconhecermos, nas denominações anteriores, quaisquer ligações com os termos redes mundiais e conexões.

No tocante ao final dos anos 90, Gabriel (2013, p.21-22), resume as passagens e evoluções da *web*³¹, em “*web 1.0, web 2.0 e web 3.0*”. Ao acessar a *www/rede mundial/web*, mesmo na sua fase inicial, observamos que rompemos simultaneamente com fronteiras impostas pela geografia, pelo idioma, pela cultura e tantas outras às quais estávamos imersos por nossa impossibilidade de conexão. A conexão em todo lugar e em todo o tempo potencializou o uso da rede. Cada vez se consegue realizar um maior número de tarefas num menor espaço de que? De tempo. Novamente voltamos a retratar o uso do tempo.

O tempo é temática central. Se não é reconhecido em relação ao uso da rede, ainda assim, ele continua sendo cada vez mais e mais fracionado. Parece que o tempo (que corre dentro da rede) para emitir respostas nos é cobrado também aqui fora dela, na vida real. Nosso tempo docente também é afetado pelas inúmeras facilidades e dificuldades impostas pelo uso da *web*.

Em relação à fluidez do tempo Zygmunt Bauman, que o sociólogo e filósofo polonês, falecido recentemente, (1925-2017) alcançou tantos leitores com a publicação de sua obra *Modernidade Líquida* (2000)³². Tratando de fluidez do tempo e de agilidade chegamos ao movimento oferecido pelos textos ligados por *links*. Surgia o *hipertexto* com potencial para reunir imagens, sons e outros modos constituindo as *hipermídias*. Para Lévy (1999, p.58): “Se tomarmos a palavra ‘texto’ em seu sentido mais amplo (que não exclui nem sons nem imagens), os *hiperdocumentos* também podem ser chamados de *hipertextos*. A abordagem mais simples do *hipertexto* é descrevê-lo, em oposição a um texto linear”. Consoante a isso, para Santaella (2004, p. 48): “O *hipertexto* quebra essa linearidade em unidades ou módulos de informação, consistindo de partes ou fragmentos de textos. Nós e nexos informativos são os tijolos básicos de sua construção”.

³¹ Do início da internet comercial, aos dias de hoje, passamos da *web* estática para a *web* dinâmica. Da *web read-only* para a *web read-write*. Da *web one-way* para *web two-ways*. Da *web* de páginas para a *web* como plataforma. Da *web* de reação para a *web* de participação. Da *web* discurso para a *web* conversação. Estamos caminhando para a *web* da interação: a *web* semântica, a *internet* das coisas. Nesse caminho fluido de transformação da *web* e das pessoas, alavancado pelas tecnologias digitais, *Tim O’Reilly* classificou, em 2005, essas mudanças em três ondas, conhecidas como *web 1.0, web 2.0 e web 3.0*.

³² Obra essa que chegou ao Brasil traduzido no ano de 2001. Nessa produção o autor discute assuntos sobre este viés da época em vivemos onde as relações são estabelecidas de modo rápido e da mesma forma são rompidas. Aborda a rapidez do tempo nas realizações. Coloca em cheque muitas questões no âmbito de relações e ações.

Ainda, acresce Lévy (1999, p.59): “O *hipertexto* opera a virtualização do texto”. Esses nós podem ser um capítulo, uma sessão, uma tabela, um vídeo ou qualquer subestrutura de um documento, conforme esses autores. Em relação a essa integração sem ruptura de dados Santaella (2004), afirma que há, pelo menos, quatro traços definidores fundamentais de *hipermídias*.

No primeiro traço localizam-se os resultantes da hibridização de linguagens, processos sígnicos, códigos e mídias que a *hipermídia* aciona envolvendo para a sua recepção uma mistura de sentidos, numa sensorialidade global. Na sequência tem-se o segundo traço, em que, segundo a autora a digitalização permite a organização reticular dos fluxos informacionais em arquiteturas *hipertextuais*. No terceiro traço compreende o cartograma navegacional da *hipermídia* necessário a estrutura *hipermidiáticas* da *internet*. O quarto traço revela que a *hipermídia* é uma linguagem interativa, pois o leitor não poderá utilizá-la de modo passivo, precisando ir adiante, ao meio, no início ou, ao final de cada página.

O termo *hipertexto* naturalmente precede a ideia de *hipermídia* e tem por autor *Theodoro Nelson*, americano nascido em Chicago, no ano de 1937, quando criou o projeto *Xanadu* que permaneceu apenas no papel, desde 1960. Em recente publicação realizada no Brasil utilizando para isso do jornal O GLOBO³³, Nelson fez considerações sobre o potencial de seu projeto tratando-o por *OpenXanadu*.

Com o início da *www* estava deflagrada a velocidade imputada a condução entre *links* e instalado os múltiplos cliques aos sites. Chegamos à *internet* que foi precursora do que conhecemos hoje por a *web 2.0*, que por ser possibilitadora de interação ficou conhecida como “*internet* colaborativa”. Foi em 2004 que o termo *web 2.0* foi cunhado, durante uma conferência de *brainstorming*.

A *web 2.0* tem por característica a performance de plataforma que é implementada pelo uso dos usuários e por meio desses acessos é modificada, constituindo-se como um produto de uma inteligência coletiva. Em relação a essa expressão, Lévy (2003, p. 28), afirma que: “A inteligência coletiva é uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada e coordenada em tempo real [...]”. Um exemplo semelhante deste funcionamento é melhor compreendido em ambientes *wiki*³⁴. Em ambientes *wiki* a implementação dos

³³ Disponível em < <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/06/software-que-deu-origem-ao-termo-hipertexto-e-lancado-apos-54-anos.html> >; Acesso em 01dez2014.

³⁴ Se realizarmos uma busca para a tradução de *wiki* verificamos que isto só é possível se recorrermos a tradução em idioma havaiano, onde *wikiwiki* quer dizer, rápido.

conteúdos é realizada por todos os usuários, o tempo todo. Ainda há espaço para pesquisas que remetam a publicações sobre como o uso dessas tecnologias, podem acrescer ganhos as práticas pedagógicas.

3.8 O USO DO TEMPO DOCENTE: VANI KENSKI, ANIKO HUSTI e PIÉRRE LÉVY

Kenski pesquisa as relações entre tecnologias, ensino e aprendizagem envolvidos na formação e ação de professores em diferenciados contextos educacionais. Mas, o foco, está em buscar “metodologias e procedimentos que garantam melhores condições de aproveitamento dessas tecnologias em atividades educacionais”, Kenski (2013, p.9). Essa autora aborda o uso do tempo em relação à temporalidade dos cursos de formação. Ao tratar, em seu texto, da temática não deixa de mencionar o quanto as tarefas voltadas ao uso de tecnologias tornam ainda maiores as tarefas “extras” dos professores, cujos contratos de trabalho não remuneram, ainda, de modo adequado as atividades que em muito são ampliadas pelo uso das tecnologias, Kenski (2013).

Por ser professora, a autora parece conversar com o tempo ao longo de sua formação, o que não nos causa nenhuma surpresa, pois professores estão em constante negociação com a passagem do tempo e desse modo é natural que considere o tempo como um sujeito que expressa os tempos.

O tempo que é visto, quando se manifesta, não é decorrente único do momento em que ocorre, mas o somatório de todos os outros que lhe permitiram ali estar. É um modo de expressar o movimento ou o espaço em que ocorrem os movimentos. Por meio de Fazenda (2002), chegamos a um tratamento do tempo que oportuniza movimentos, num contexto interdisciplinar, onde:

O tempo é vivido numa perspectiva interdisciplinar quando professores e alunos estão conscientes de que realizam um movimento de aprender que os leva a cruzarem as fronteiras entre as disciplinas, não para criar uma nova, mas para assumir o espaço do "entre", do vazio existente entre uma disciplina e outra, para nesse espaço construir uma aprendizagem que tem, no diálogo entre as disciplinas, a força de criar um novo saber e um novo fazer antenados à dimensão criativa do tempo vivido. (QUELUZ, 2002, p. 141).

Em relação ao movimento de aprender, sobre o qual nem sempre há uma consciência, Aniko Husti (2005) analisa o uso de tempo móvel compreendendo esse como o tempo de uso pessoal. O primeiro contato, com Aniko Husti, deu-se por meio de Kenski ao tratar dos usos do tempo. Para essa finalidade localizamos a obra intitulada: *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement: opinions d'eleves et de professeurs* (Ganhar ou perder tempo no

ensino: opiniões de alunos e professores), publicada em Paris no ano de 1994. Surpreendente abordagem localiza-se naquele artigo. Consideramos surpreendente em função de que o pesquisador francês publicou dados de uma pesquisa realizada com professores e alunos de universidades francesas, a respeito do uso do tempo para aprendizagens em casa e em salas de aula.

A pesquisa questionou: "Como o aluno vê o uso do tempo no ensino em relação ao seu tempo pessoal? O que ele pensa de seu próprio modo de aprender?" Participaram da pesquisa, 530 alunos do ensino básico e 651 alunos do ensino superior,

sendo que os alunos da quarta à última classe, participaram da pesquisa com a ajuda de seus professores. A originalidade de sua abordagem consistiu em pedir ao aluno que respondesse perguntas no cronograma: "Eu ganhei, eu perdi tempo". Esta pesquisa busca entender melhor o julgamento dos alunos sobre a eficácia de diferentes práticas de ensino, a fim de entender melhor como eles aprendem e vivem seu tempo dentro e fora da escola. Na verdade, os resultados são um ensino rico. (Husti, 1994, p.129)

Para uma melhor exposição dos resultados utilizamos um mapa de reconhecimento, explicitando diretamente a resposta dos alunos entrevistados por Aniko Husti (1994). Fizemos esse recorte, pois foi curioso observar que nos anos noventa, justo quando o uso da *internet* ganhava espaço, foi que aquele autor questionou aos alunos sobre o uso do tempo utilizado para realizar as tarefas escolares e universitárias (em diferentes faixas etárias e níveis de educação) e, sobre as preferências de ações em relação ao modo de uso do tempo e as suas ações envolvidas em suas aprendizagens.

Com relação ao uso do tempo consideramos a utilidade da questão proposta por Husti (1994) nessa pesquisa realizada na França um suporte para pensarmos também a formação docente. Outro viés do uso do tempo é apresentado em Castells (2003, p. 466),

O tempo é gerenciado como um recurso, não da maneira cronológica linear da produção em massa, mas como um fator diferencial em relação à temporalidade de outras empresas, redes, processos ou produtos. tempo não é apenas comprimido: é processado.

Ganhar ou perder tempo não é um assunto que pareça inovador, pois, costumeiramente pensamos sobre isso. Com esse fim, realizar esse questionamento interessando-se pelo pensamento dos alunos em relação às atitudes dos professores, durante os procedimentos educacionais, especialmente sobre as práticas pedagógicas realizadas, parece-nos ser algo diferenciador. Abaixo passamos a apresentação do mapa de reconhecimento com os dados dessa pesquisa.

Ganhar tempo	Perder Tempo
94,8% (um recorde) dizem que não desperdiçam seu tempo quando fazem perguntas e mesmo quando outros alunos fazem perguntas (89,4%).	Mais da metade dos alunos do ensino médio acredita que estão desperdiçando seu tempo "quando um professor dita demais" ou quando ele explica "o que é claro no livro".
Enquanto outros que não aprenderam acreditam que ganham tempo enquanto o professor relembra conteúdos prévios (81,7%).	A explicação do professor é apreciada, mas 73,8% dos estudantes que aprenderam a lição sentem que estão desperdiçando seu tempo "quando o professor lembra conteúdos prévios
Fazer o trabalho de casa para 76,3% é "nunca desperdiçado", mesmo que "o trabalho não seja avaliado" ou "mesmo se a pontuação não for média	Para a maioria (53,2%), a impressão é frequentemente que a escola começa muito cedo e termina muito tarde (49,2%)
Quando o entrevistador os convida a "reagir a esta frase", "não aprendi bem em casa", a resposta de 3/4 (74,10%) é falsa.	
Por outro lado, eles são aproximadamente (74,10%) para dizer que, trabalhando em casa "Eu ganho tempo e aprofundo meu conhecimento", por quê? "Porque eu trabalho no meu próprio ritmo" (88,8%). Dois terços (66,5%) indicaram que aprenderam melhor na noite do que na manhã ou na tarde.	
Três quartos dos estudantes sentem que "o entendimento é quando eu estou procurando por mim mesmo". 3/4 ainda pensam que eles entendem melhor fazendo experimentos ou com colegas.	

Fonte: Adaptado pela Autora do Artigo. Disponível em http://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1995_num_112_1_2539_t1_0129_0000_2

Considerando o uso do tempo como um ente real, afirma-se que “as formas sociais do tempo e do saber que hoje nos parecem ser as mais naturais e incontestáveis baseiam-se, na verdade, sobre o uso de técnicas historicamente datadas, e, portanto transitórias”. (LÉVY, 2008, p.87). Estamos inseridos em nosso tempo e época em relação tão fortemente estabelecida em nossa existência que não percebemos o quanto articulamos as nossas formas de compreender, por meio das aquisições de significados que nos foram “doadas” pela cultura. Pelo menos atuam sobre nós a força da velocidade do tempo e a força da cultura estabelecida ao longo desse mesmo tempo.

O que seríamos, então, se retirassem de nós essas imposições? Creio que atuando dentro do já imposto somos apenas mais um modo de continuidade cultural, a não ser que pare de atuar como agente de continuidade; a não ser que se coloque em suspensão tudo que

tem sido “emprestado” a você, em sua cultura. A cultura empresta/doa/submete a todos nós, as suas imposições. Podemos viver a vida inteira e nem perceber que muito de nosso agir já está prescrito. Lévy (2003 ; 2008), sociólogo que é, faz análises sobre o tempo e os hábitos das pessoas, retrocede na época e daqui a pouco avança. Esse autor realiza esses movimentos para que se possa ver um pouco mais do quanto somos eu e você, atores de papéis já descritos na seleção cultural que envolve cada lugar, cada tempo contido em nós.

Se não fizéssemos registros escritos, como seria a manutenção da cultura? Em Lévy (2008), podemos fazer um recorte breve, mas ao mesmo tempo suficiente para nos atentarmos a observar, no que é possível, a força dos modos como nos comunicamos ao longo dos tempos. Em Lévy (2008, p.83), analisemos, este fragmento sobre o tempo da oralidade, o envolvimento do círculo e o devir, pois:

A forma canônica do tempo nas sociedades sem escrita é o círculo. Evidentemente, isto não significa que não haja qualquer consciência de sucessão ou irreversibilidade nas culturas orais. Além do mais, especulações importantes sobre o caráter cíclico do tempo ocorreram em civilizações que possuíam a escrita, como na Índia ou na Grécia Antiga. Queremos apenas enfatizar que certo tipo de circularidade cronológica é secretado pelos atos de comunicação que ocorrem majoritariamente nas sociedades orais primárias. Nestas culturas, qualquer proposição que não seja periodicamente retomada e repetida em voz alta está condenada a desaparecer. [...] O tempo da oralidade primária é também o devir, um devir sem marcas nem vestígios.

Conforme Lévy (2008, p. 87): “A invenção da agricultura, elemento fundamental daquilo a que chamamos de revolução neolítica, é também a exploração de uma nova relação com o tempo. [...] A escrita aposta no tempo”. Mas, o modo como o tempo ainda é utilizado durante as aprendizagens em espaços, a princípio escolares, é uma construção que tem sua explicação num tempo historicamente estabelecido no Brasil. Para isso tratamos das ações dos jesuítas, que aqui chegaram à época da colonização. Daquele tempo restam registros sobre como o tempo na escola foi dimensionado. Nesse contexto, usufruímos um tempo que teve seu formato vinculado, ao no modo europeu, em 1540, por Inácio de Loyola, quando foi fundada a Companhia de Jesus, (NETO; MACIEL, 2008). O tempo medido, controlado na escola, pode ser explicado desde a sua origem, quando:

o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*, mais conhecido pela denominação de *Ratio Studiorum*, foi o método de ensino, que estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, instituído por Inácio de Loyola para direcionar todas as ações educacionais dos padres jesuítas em suas atividades educacionais, tanto na colônia quanto na metrópole, ou seja, em qualquer localidade onde os jesuítas desempenhassem suas atividades. (NETO; MACIEL, 2008, p.180)

Em anos anteriores Lévy (1997) apresentou os três tempos do espírito que envolve a oralidade primária, a escrita e a informática. Dentro desses itens desenvolve tópicos sobre a palavra e a memória, a escrita e a história, a rede digital, o tempo real e o esquecimento. Ao discorrer sobre palavra e memória faz colocações distanciando a humanidade de outros seres como as plantas e animais. O diferenciador, em sua visão é a linguagem que conta com a memória para propagar as representações. A memória realiza um papel fundamental na continuidade das ideias, firmando-se em registros que transportam a oralidade para a escrita, e

[...] seja sobre o papiro do escriba ou o pergaminho do copista, as inscrições de todos os tempos- e em primeiro lugar a própria escrita- desempenham o papel de travas da irreversibilidade. Obrigam o tempo a passar em apenas um sentido; produzem história, ou melhor várias histórias com ritmos diversos. (Lévy, 1997, p.76).

O mesmo tempo, que é obrigado a passar num mesmo sentido, em função da técnica e da linguagem dá vazão em seu decorrer em movimentos humanos que propõe discontinuidades de atitudes ao longo da história. É nesse ponto de discontinuidade que a escrita privilégio de poucos passou as mãos de muitos. Mesmo que um uso da escrita por todos, não tenha sido previsto, atualmente isto é não só um fato, mas uma essencial necessidade.

As ocorrências se aproveitam de discontinuidades de previsões e tomam parte da história humana. Esses são os pontos nos quais devemos prestar atenção. E, para esses devemos aguçar o olhar para percebermos em quais momentos devemos e podemos descontinuar uma técnica e redimensioná-la.

3.9 A MUDANÇA DAS TECNOLOGIAS: DE LINEAR A TRANSMIDIÁTICA

Vamos supor que adentramos numa biblioteca, onde há a nossa esquerda uma enorme estante lotada de livros onde se misturam títulos, de diferentes épocas, de publicações de um mesmo autor. Ali ao lado, há um computador conectado a *internet* e um dos livros foi disponibilizado por meio do *site* da referida biblioteca.

Olhando em todo lado vi que há opções para a leitura, do mesmo livro, em diferentes meios, é isso transforma a leitura em seu modo de ocorrência, no entanto essa confluência de possibilidades em pouco parece alterar, o modo como realizamos, a uma simples leitura.

Manuel Castells foi um sociólogo que na década de noventa, a mesma em que surgia a rede mundial, percebeu justo isso, ou seja, estava surgindo uma mudança de paradigmas na

cultura. Desse modo, afirmou que: “existe um paradigma tecnológico e cultural no século XXI iniciado com a *interface* e a *internet*”. Essa mudança continua sendo percebida como espaço de pesquisas, pois há alguns anos, mas não há tantos assim, Santaella nos disse que no *design* digital e “na *hipermídia* estão germinando formas de pensamento heterogêneas, mas, ao mesmo tempo, semioticamente convergentes e não lineares, cujas implicações mentais e existenciais, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, estamos apenas começando a apalpar”. (SANTAELLA, 2005, p. 15).

Recentemente, novos estudos referentes a esses usos têm sido divulgados por Martha Gabriel, escritora, consultora e palestrante nas áreas de *marketing* digital, inovação e educação. Em relação às mídias lineares, a autora nos recorda que até o final do século XX,

o consumo de informação acontecia predominantemente por meio de mídias lineares - livro, rádio, televisão etc.- a partir da *web* passamos a consumir informação de forma *hipermidiáticas*, não linear e complexa. Isso representa uma profunda transformação no sistema natural de aprendizado humano, que veio se desenvolvendo gradativamente na última década. [...] No entanto, apesar de a geração Y ter crescido utilizando a *internet* e a Geração Z ter nascido nela, os modelos educacionais da grande maioria das instituições de ensino continua baseado nas estruturas lineares dos últimos séculos. (GABRIEL, 2013, p. 115)

Em função deste descompasso, entre os modelos educacionais e os sistemas complexos *hipermidiáticos* de aprendizado e,

complementando esta discussão de potencialidade da convergência midiática encontram-se alguns estudos, como o de Molen (2001) e Molen e Vort (2000) que ao analisar o processo de aprendizagem de seus filhos perceberam que estímulos sonoros e visuais empregados juntos, tem maior impacto na construção do conhecimento do que os usos de um áudio e vídeo individualmente. Molen e Klijn (2004) mostram que se utilizamos boas sobreposições semânticas os efeitos sobre a compreensão da informação são maiores. (SILVA; SARTORI; SPANHOL, 2013, p.80)

É exatamente sobre esta atenção as convergências semânticas que um melhor olhar sobre o uso dessas tecnologias deve ser realizado. Ainda há um intenso espaço de investigações a ser preenchido, pois tudo isso envolve bem mais que uma mudança de tecnologias ou de termos, sobre os quais, ainda pouco ouvimos falar em muitas de nossas escolas e IES. As atitudes estão além de uma escolha sobre o livro impresso ou digital. Mais do que discutir sobre os meios de exposição está à relevância que eles podem agregar a educação e desse modo, terem sua utilidade aos processos de formação de professores.

Retrocedendo no tempo e rememorando quando Papert (1994) propôs que as crianças usassem os computadores, ele, o autor da linguagem LOGO o fez, mediante um olhar

visionário para a educação. Inserido nesse pressuposto o computador deveria aprender com a criança, pois quando esta realizasse uma ação e não tivesse êxito, receberia uma mensagem, no *ecrã* informando: “Eu não sei fazer isto”. Naquela forma de uso de computadores em salas de aula nem sempre havia uma resposta para as atividades desencadeadas. Diante do erro cabia ao aluno descobrir qual o procedimento estava incorreto e refazer. Era desse modo que o computador era entendido na linguagem LOGO, como uma máquina a ser ensinada, pelas crianças.

No uso da *internet* a lógica de *Seymour Papert* foi em parte, desconectada em relação ao seu uso, em *softwares* educacionais. Em parte, pois são diversos os usos da rede mundial e sempre há algo que não conhecemos, e pode estar ocorrendo. No entanto, a sensação de não saber, que sentimos não nos conduz a considerarmos, que o computador deverá aprender algo conosco. Mesmo em sites educacionais, ainda percebemos a predominância de uma resposta certa ou errada, ao final de cada tentativa em realizar uma tarefa. Se o simples e histórico processo de leitura frente ao *display/ecrã* (tela do computador) foi alterado, se o modo de uso dos computadores na educação não seguiu o que o *Construcionismo* previa, podemos ainda buscar compreender melhor o que significam esses meios tecnológicos. Diante disso torna-se útil revisarmos os conceitos de *construcionismo*, enquanto teoria e após, de mídia e transmídia enquanto tecnologias.

Ainda, muito se tem presenciado na fala de professores em congressos (nacionais e internacionais), da área de pesquisa qualitativa, com abordagens sobre o uso de tecnologias visíveis confusões sobre o termo construtivista e construcionista. Talvez pela própria semelhança dos vocábulos. Portanto, faz-se necessário entender que, embora Piaget e Papert tenham sido amigos e, frequentemente, tenham discutido os pontos do construtivismo (1958-1963 período em que trabalharam juntos na Universidade de Genebra), isto não significa que sejam teorias sem distanciamentos.

O construtivismo de Piaget é uma Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, portanto uma Teoria da Psicologia do Desenvolvimento. Dentro deste pressuposto essa teoria aborda a construção das estruturas cognitivas as quais o indivíduo elabora no decorrer do seu desenvolvimento. Comparativamente, o Construcionismo, proveniente da Psicologia Social, procura dar conta das construções elaboradas por esses mesmos indivíduos, coletivamente, como nos informa Arendt (2003). Nesse viés, o Construcionismo estaria mais próximo da Teoria de Aprendizagem de Vygotsky, uma vez que para este, o indivíduo é concebido como inseparável do social, o que nos levaria então ao Construtivismo Social desse autor.

Talvez a confusão dos termos seja decorrente desse fato. Arendt (2003, p. 6), faz muito bem esta distinção assumindo “que o Construtivismo e o Construcionismo, ambos movimentos teóricos passíveis de serem classificados como pós-modernos, caminham em direções opostas, um para o sociologismo e outro para o psicologismo”. Não adentraremos aos pressupostos sobre o Construtivismo, uma vez que não é aqui, nosso objeto de estudos. Apenas a referência ao termo, é necessária neste texto buscando dirimir tais momentos em que se aproximam exposições que podem confundir tais conceitos. No que se refere ao Construcionismo, nosso objeto neste momento, encontramos em Seymour Papert uma representação reconhecida na educação. Para este, o Construcionismo é: "Outro nível de construção do conhecimento: a construção do conhecimento que acontece quando o aluno elabora um objeto de seu interesse" (VALENTE, 1993, p.40).

Tendo discorrido sobre o construcionismo passamos aos conceitos de mídia e transmídia cuja elucidação foi proposta nesta seção. Conforme Gabriel (2013) uma proposição transmídia é aquela em que o conteúdo transcende uma única mídia de forma que cada mídia (que pode ser o ponto de entrada para o conteúdo) contribui com suas potencialidades, interatividade, funcionalidades e restrições etc., e ainda acrescenta que o conteúdo precisa ser interessante para o estudante em qualquer ponto de entrada.

Não obstante, ainda há outro detalhe, nada simples a ser observado. O conteúdo deve ser pensado sob o ponto de vista do leitor, e não do autor. Essa última colocação ainda inverte totalmente o ponto de vista de nossa educação, não importando se tratamos de uma escola ou de uma IES. Podemos acrescentar com a colaboração da autora que, ainda em relação à transmídia quando: “Esse conteúdo é uma história, essa técnica se chama *transmedia storytelling*, e, o fio condutor que liga as várias mídias e constrói caminho hipermediático entre elas é a estória”. (GABRIEL, 2013, p. 117). Contribuindo um pouco mais, sobre o uso de estórias, verificou-se que:

Um estudo realizado por cientistas da universidade de Princeton mostra que os cérebros se sincronizam enquanto uma estória é contada, criando empatia. Em outras palavras, as estórias têm o poder de nos conectar. Por meio da análise cerebral se observa que, quando uma estória é bem contada, áreas equivalentes no cérebro do emissor e receptor são ativadas- é como se o contador estivesse implantando ideias no cérebro dos receptores. Não é à toa que Platão dizia que “Aqueles que contam estórias dominam o mundo”. (GABRIEL, 2013, p.118)

Em relação ao fato de que o uso dessas tecnologias tem mobilizado estudos sobre os seus potenciais em relação às aprendizagens, natural é que se busque saber quais as pesquisas têm sido mobilizadas, no que diz respeito ao seu uso por docentes, especialmente em

ambientes de formação. Almeida e Valente (2005, p. 8), em relação ao emprego dessas TDIC no viés do trabalho docente afirmam que elas “impõe mudanças nos métodos de trabalho dos professores, gerando modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo”. No entanto, tais questões ainda estão contidas numa fase de transição. Para justificar a esta colocação repensemos como se encontram as nossas escolas onde exercem a profissão, nossos professores. E, no mesmo ponto consideremos como têm sido realizadas as formações de professores, em nossas IES. Ainda é necessário, “incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem exigindo-se uma nova configuração do processo didático metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas” (MERCADO, 1999, p. 14).

Complexo é considerar que as estruturas da escola e das universidades ainda esbarram em problemas de sua própria constituição que são anteriores ao uso de TDIC. Dessa forma um uso dessas tecnologias nos processos de formação precisa ser considerado, diante de uma realidade em que:

de qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.(GATTI, 2010, p.1358)

Dessa forma para a construção deste texto que trata do uso de TDIC em formações de professores, analisando estes espaços no viés do professor formador é que realizamos esta investigação e esperamos, responder a nossa hipótese, de modo satisfatório.

IV CAPÍTULO

4. O MUNDO DIGITAL: O USO DA INTERNET E DO COMPUTADOR EM SALAS DE AULA

Embora tenhamos tratado o Construcionismo no capítulo anterior, não poderíamos deixar de mencionar a contagem dos tempos a partir da década de 90, e não por acaso, mas com interesse de situar a presença de Seymour Papert (1928-2016), matemático e educador estadunidense e suas ideias sobre o uso de computador em salas de aula. No prefácio da edição brasileira do livro LOGO: computadores e educação Valente (1985, p.8)³⁵, afirma que, “esta é a preocupação de Seymour Papert- educador que acredita no poder das ideias e que vê no computador o catalisador de ideias que poderão revolucionar o sistema educacional”. Papert colocava o computador dentro de sua filosofia LOGO, em que esta tecnologia estava a serviço da educação. O aprendizado inserido na filosofia LOGO acontece através do processo de a criança inteligente “ensinar” o computador burro, ao invés de o computador inteligente ensinar a criança burra (VALENTE, 1985, p.9).

Do modo como Papert considerava o uso dessa tecnologia o computador era apenas uma ferramenta posta a serviço da educação. Atualmente, o contexto digital, em contrapartida, tem sido supervalorizado chegando a denominar nossa época como se observa em: Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento ou Era Tecnológica. Portanto, se percebe que a atenção está voltada as quantidades e ao movimento quando se privilegia uma nomenclatura voltada à informação, por exemplo. Pois, a informação está mais para uma correlação às quantidades do que as qualidades, no modo como tem sido referida no mundo atual.

Nesta junção de termos e especificação desta época, se olhássemos para o modo como tudo tem sido submetido a mudanças, poderíamos propor a designação de uma nomenclatura designada por "Sociedade Interface". Na interface prevalece uma transformação constante em que o novo apaga o anterior, subtraindo da memória do usuário qualquer uso anterior, pois o que é constante é a transformação. Curiosamente é no contexto desta realidade de transformações que a escola e as IES precisam se reconfigurar. Contraditoriamente, ambientes conservadores de escolas e universidades estão frente a essas transformações quando velocidades são impostas pelo uso de computadores conectados. Em função destas

³⁵ José Armando Valente; Beatriz Bitelman; Afira Vianna Ripper- Tradutores de LOGO: Computadores e educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

diversas denominações que se reportam a esta época é que se admite estarmos diante de uma sociedade que produz e é resultado de certa plasticidade. Bauman (2003) considera esta época como sendo um período de Modernidade Líquida. Nesse conceito as estruturas sólidas (relações, estilos de vida, quadros de referências, etc.), já não são mais constituídas, tendo passado por um processo de liquefação. A "liberdade" em produzir modificações é relacionada às transformações que conduzem as pessoas aos objetos de consumo. Para apresentarmos as concepções sobre épocas que têm sido objeto de descrições nas publicações (artigos, dissertações e teses) elaboramos um quadro sobre cada era e seus referenciais.

QUADRO III: Designações ao longo dos anos sobre as eras marcadas pelo uso de tecnologias

Ano	Autor de referência	Designação da época
1994	Seymour Papert	Era Digital
É imprescindível mencionarmos que Seymour Papert (1994) fundamenta-se na teoria construtivista de Piaget na elaboração de sua proposta construcionista”.(ALTOÉ; FUGIMOTO, 2009, p. 168)		
1996	Manuel Castells	Era da Informação
A tecnologia reduz o tempo a alguns instantes aleatórios e, com isso, desarticula a sequência da sociedade e o desenvolvimento da história. Ao encerrar o poder no espaço de fluxos, ao permitir que o capital escape do tempo, e ao dissolver a história na cultura do efêmero, a sociedade em rede desincorpora as relações sociais e introduz a cultura da virtualidade real (CASTELLS, 2003, p. 474-475).		
A era da informação é caracterizada pela transformação de átomos em <i>bits</i> .(Negroponte, 19950, pela convergência tecnológica e pela informatização total das sociedades contemporâneas (CASTELLS, 1996) passa hoje por uma nova fase a dos computadores coletivos móveis a que chamaremos aqui de “ Era da Conexão”(Weinberger, 2003) caracterizando-se pela emergência da computação ubíqua		
2000	Moran	Sociedade da Informação
Sobre o papel da escola na era da informação, Moran (2007) destaca que a escola, com as mudanças sociais e tecnológicas, se expande para muitos territórios, principalmente o virtual. O autor salienta a necessidade de flexibilizar os projetos pedagógicos. Com relação ao aprendizado docente Kenski (2003, p.93) salienta que a nova lógica da sociedade da informação trás o professor para o meio do grupo de aprendentes.		
2000	Urry	Sociedade da Mobilidade
Um tipo de mobilidade tem sempre impacto sobre o outro. A mobilidade informacional-virtual tem impactos diretos sobre a mobilidade física e sobre o lugar e o espaço onde opera, e vice-versa. [...] Com a atual fase dos computadores ubíquos, portáteis e móveis, estamos em meio a uma “mobilidade ampliada” que potencializa as dimensões física e informacional.[...] No entanto, a mobilidade deve ser politizada. Ela não deve ser vista apenas como o percurso entre pontos, ou o acesso à determinada informação. Ela não é neutra e revela formas de poder, controle, monitoramento e vigilância, devendo ser lida como potência e performance. [...] Urry (2000, p.8) mostra como a sociologia se interessa pela mobilidade social a partir de estudos sobre ocupação, educação ou mudança de classe social. (LEMOS, 2009, p.28-29)		
2003	Weinberg	Era da Conexão
Não estamos na era da informação. Não estamos na era da <i>Internet</i> . Nós estamos na era das conexões. Ser conectado está no cerne da nossa democracia e nossa economia. Quanto maior e melhor forem essas conexões mais fortes serão nossos governos, negócios, ciência, cultura e educação conforme David Weinberg (2004), (LEMOS, 2004, p. 168)		
2006	Manuel Castells	Sociedade em Rede
A metáfora que mais se aproxima do estado social atual é a da sociedade em rede. (LEMOS, 2004, p.22). Para Castells as redes constituem a nova morfologia social das nossas sociedades, e a difusão da lógica das redes modifica substancialmente a operação e as consequências dos processos de produção, experiência, poder e cultura, (CASTELLS, 1996, p.469).		

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A nosso ver, embora ocorra uma intensa presença de tecnologias, em algumas escolas e IES, estas devem ser percebidas e tratadas como ferramentas a serem utilizadas pelos professores e docentes. Desse modo, devem tentar escapar a esta impregnação da valorização das técnicas, em si colocando as tecnologias a serviço dos professores. Apenas isso.

Nesse contexto, há o que desmistificar em relação ao uso das tecnologias no trabalho docente. As denominações descritas acima contribuem muito para que pareça uma panaceia. Se a própria “Era/Época” está sendo denominada Era da Informação, então ter na escola uma tecnologia denominada TIC ou TDIC parece dar a esta, um valor acima, do que é próprio. Pensando assim, a escola estará atualizada por ter recebido seus computadores interconectados.

Parece-nos que embora isso seja uma condição necessária, não sustenta o suficiente para produzir inovações. Para além da ferramenta, precisamos mudar as ações envolvidas nas práticas pedagógicas docentes.

Observa-se que mesmo o livro didático tendo sido considerado um avanço para a época na qual foi inventado, tal tecnologia, não deu nome especial, para aquele tempo em que predominou, pois não existiu a Era do Livro.

Vivemos a época em que o computador e a *internet* impactam muito mais as pessoas, do que as invenções anteriores, e inclusive parecem ser as maiores e melhores inovações, de todos os tempos. Talvez, porque nenhuma das invenções anteriores tenham alcançado a popularidade como o que aconteceu com o uso da *internet*. Lemos e Lévy (2014, p.22) concordam com essa abordagem e reiteram,

As mudanças são enormes e aconteceram em muito pouco tempo. Cientistas sociais estão analisando fenômenos no mesmo tempo em que estes se apresentam exigindo, ao mesmo tempo, atenção ao “aqui e agora” e o deslocamento em direção às perspectivas de futuro.

Afirmamos que em nossa análise os docentes e professores estão na linha de frente sobre as discussões desses usos em relação ao ensino e as aprendizagens. Especialmente esses docentes que são formadores de professores, para as próximas gerações.

Na busca por outro modo de realizar formações de professores, há uma sensação de esfacelamento do que temos, que é própria desta imersão oferecida pelo uso massivo da *www*, quando tudo parece que tem de ser transformado rapidamente. Frente a isso, é público que, escolas e IES precisam de tempo para qualquer adequação. Instantâneo é o clique no site

localizado no virtual. No mundo real, as estruturas não estão submissas à plasticidade descrita pelas relações, em Bauman (2013).

Não temos dúvida de que escolas e IES estão numa fase de transição sobre o modo como realizam suas ações. Mas, essa é uma constatação normal a qualquer profissão. A formação de professores, como um campo profissional, requer e com o passar dos anos, acreditamos que continuará a necessitar de alterações e essa situação parece ser permanente.

O uso da rede mundial, a nosso ver, mostrou a todos que movimentos e transformações existem. Mas, a rede mundial não criou as transformações; apenas oportunizou a estas uma visibilidade simultânea a um maior número de pessoas. Refazer é um ato humano para continuidade social. O modo como se refaz é o que promove alterações e pode ser fruto de escolhas. Precisamos visualizar os pontos que requerem modificações, para isso vamos apresentar dados sobre o uso de tecnologias, no Brasil e em Portugal.

4.1 CENÁRIO EDUCACIONAL DO BRASIL E DE PORTUGAL: DESCRIÇÕES DENSAS

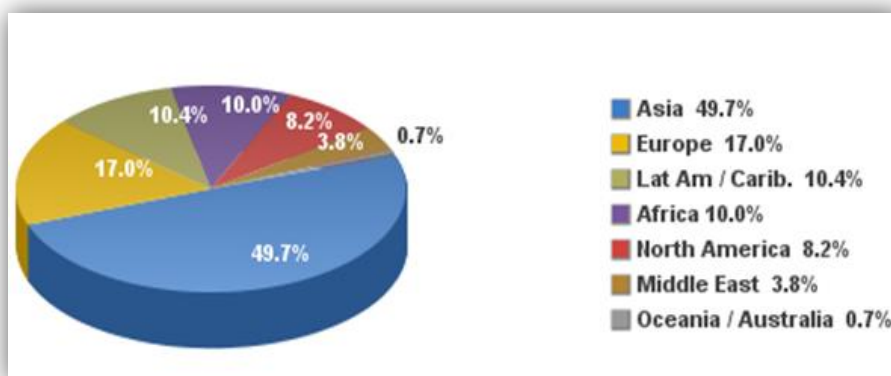
4.1.1 O Brasil em relação ao uso mundial da *internet*

De início apresentamos os dados numéricos da comprovação de que, o uso da *internet* deflagrou uma revolução digital mundial, indiscutível. De modo geral, estes dados revelam o uso segundo a *InternetWordStats*³⁶.

Quanto ao uso de celulares, no Brasil, afirmam Lemos e Lévy (2014), que na capital federal, já havia, em 2014, mais celulares do que habitantes. Acrescemos a isso, o fato de que a rede de *internet* móvel para acesso de *smart phones* e computadores está entre a maior do mundo.

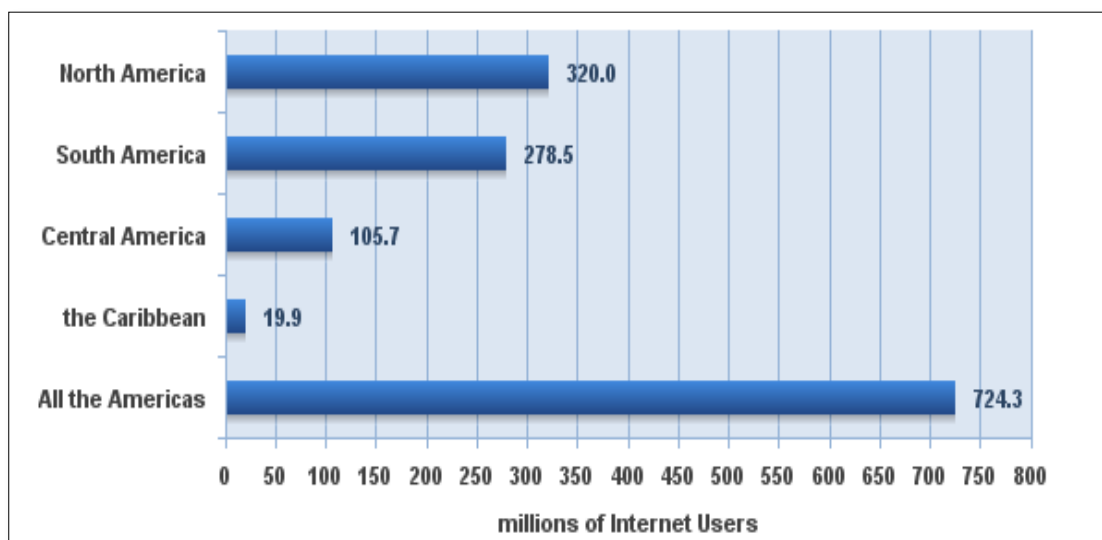
Diante do exposto por Lemos e Levy (2014) verificamos a presença do Brasil, juntamente com outros países da América Latina, em relação ao uso da *internet*. Os dados referem-se ao primeiro semestre do ano de 2017.

³⁶ Números de junho de 2008 há 1,5 bilhão de usuários de internet no mundo e em todas as regiões. África, Oriente Médio América Latina e Caribe são as regiões que mais crescem, mostrando uma descentralização, embora a taxa de penetração seja maior em países desenvolvidos (Sudeste asiático, Europa e América do Norte). [...] O Brasil tem hoje 45 milhões de usuários (sendo 24,4 milhões de usuários residenciais), segundo dados do Ibope/NetRatings. (LEMOS; LÉVY, 2014, p. 23)

Figura 1: Uso mundial de *Internet*

Fonte: Dados de 30.Jun.2017- Disponível em <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>; Acesso ago.2017

Para ilustrar apresentamos os dados comparativos entre a América do Sul e as demais regiões no *ranking*.

Figura 2 - Uso de *internet* na América Latina –Dados de 30Jun.2017

Fonte: Dados de 30.Jun.2017- Disponível em <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>; Acesso ago.2017

Quanto ao uso predominante de *facebook* (Fb), não nos surpreende. Mattar (2013) já enunciava isso em sua obra *Web 2.0: Redes Sociais na Educação*. Embora no Brasil o uso predominante de *internet* via rede social, *Facebook*, sabe-se que, realizar uma prática pedagógica nesse ambiente, ainda é um espaço de estudos, que pode ser útil aos processos de formação de professores. Pois, existe um potencial *hipermidiático* no formato *Cloud Computing* para uso educacional.

Figura 3 - Predominância do uso de internet na América Latina

THE AMERICAS	Population (2017 Est.)	Pop. % Table	Internet Usage 30-June-2017	% Population (Penetration)	Internet % Users	Facebook 30-June-2017
Anguilla	14,906	0.0 %	12,557	84.2 %	0.0 %	9,000
Antigua & Barbuda	93,659	0.0 %	68,371	73.0 %	0.0 %	50,000
Argentina	44,272,125	4.4 %	34,785,206	78.6 %	4.8 %	29,000,000
Aruba	104,588	0.0 %	97,832	93.5 %	0.0 %	78,000
Bahamas	397,164	0.0 %	333,143	83.9 %	0.0 %	210,000
Barbados	285,744	0.0 %	228,717	80.0 %	0.0 %	160,000
Belize	374,651	0.0 %	167,020	44.6 %	0.0 %	160,000
Bermuda	61,352	0.0 %	60,125	98.0 %	0.0 %	39,000
Bolivia	11,052,864	1.1 %	4,871,000	44.1 %	0.7 %	4,600,000
Bonaire, S.E., Saba	25,699	0.0 %	20,956	81.5%	0.0 %	20
Brazil	211,243,220	20.9 %	139,111,185	65.9 %	19.2 %	139,000,000
British Virgin Islands	31,200	0.0 %	14,620	46.9 %	0.0 %	4,600
Canada	36,626,083	3.6 %	33,000,381	90.1 %	4.6 %	23,000,000
Cayman Islands	61,557	0.0 %	48,630	79.0 %	0.0 %	45,000
Chile	18,313,495	1.8 %	14,108,392	77.0 %	1.9 %	12,000,000
Colombia	49,067,981	4.9 %	28,528,124	58.1 %	3.9 %	26,000,000
Costa Rica	4,905,626	0.5 %	4,236,443	86.4 %	0.6 %	2,900,000
Cuba	11,390,184	1.1 %	4,415,974	38.8 %	0.6 %	n/a

Fonte: Dados de 30. Jun.2017. Disponível em <http://www.internetworldstats.com/stats2.htm>

O formato *Cloud Computing* refere-se a sua natureza por se utilizar de nuvens para seu funcionamento, afinal os usuários utilizam um *software* que está permanentemente *online*. Por experiência, sabemos que, basta propor o uso de um aplicativo como uma agenda, ou então, a construção de um trabalho via *google docs*, num ambiente de formação que, surgirão professores contestando o uso; acreditamos que seja pela falta de experiência com estes formatos. Ou até, por desconhecem o significado dos termos *cloud computing*. Minimizando estas reações pode-se começar a exposição indagando, quais dos professores, utilizam as redes sociais. Obviamente a resposta positiva predominará.

Só após de estabelecida a aceitação e reconhecimento da possibilidade de uso é que, se pode aliar o *Fb* a ideia de *Cloud Computing*. É preciso estratégia para que o professor perceba o quanto já domina essa tecnologia, ao invés de levá-lo a (re)afirmar o desconhecimento e as dificuldades do uso.

Mattar (2013, p.3), utiliza uma epígrafe em Siemens, o texto de Weller (2011, p.165), na qual, oportunamente, resume a situação atual das redes sociais frente a sua grande aceitação, ao afirmar: “enquanto as universidades em geral lutam para ampliar a adoção de seus ambientes virtuais de aprendizagem, enfrentam o problema oposto com as redes sociais, pois não conseguem fazer com que os alunos parem de usá-las durante as aulas”.

O uso da *internet* em que o usuário fica conectado permanentemente é o que Gabriel (2013) chama de ciberidismo. Nesta intensidade de uso a pessoa fica praticamente *off-line* em seu dia a dia e ao mesmo tempo está *on-line* na rede social. Essa existência *on/off-line* é uma imposição tecnológica, atual.

Toda a literatura que trata do uso das tecnologias e das suas modificações no comportamento das pessoas, como o fato de tornar o homem um usuário híbrido, nos oferece a ideia de que todos têm acesso a computadores e a rede mundial, mas se sabe, conforme os dados estatísticos do Censo Escolar de 2016, este acesso, não é tão intenso.

Relativo ao uso da *internet*, nas escolas do Brasil, a realidade ainda está distante do ciberidismo. Conforme o tópico a seguir, dadas às dimensões e diferentes condições de uma região para outra, há escolas sem computadores disponíveis. Também há escolas com computadores sem acesso à *internet*. Em meio a tudo isso, há professores que utilizam quadro e giz como única tecnologia disponível.

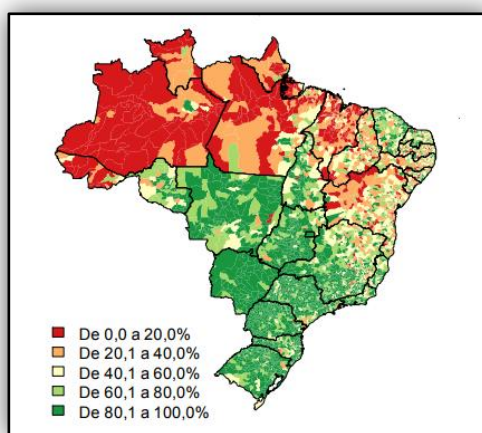
Diante disso, reconhecemos que as escolas, em relação à presença dos computadores estão em fases diferentes; mesmo entre escolas públicas da zona urbana há realidades sociais bem distintas. Há alunos que possuem celulares conectados à *internet* (*iphone*) e há aqueles que ainda não têm celulares.

Na zona rural a presença de alunos que ainda não têm acesso aos computadores e pouco sabem sobre o uso de *internet*. Há de tudo um pouco, em relação ao uso dos computadores e condições das escolas, dada a extensão territorial do Brasil. Diante dessa diversidade existem, também, os laboratórios de informática que funcionam como modo de acesso a *www* para alunos e professores. Cada região tem suas peculiaridades no que tange a oferta de recursos às escolas. Em relação aos professores muitos não possuem computador e nem *internet*, em suas casas.

Os dados do Censo Escolar (2016) revelam que há uma predominância de computadores nas escolas para uso administrativo (64,5%) enquanto que para os alunos o índice é de 54,4%.

Analisando os dados sobre o uso da *internet* nas escolas, por regiões geográficas do Brasil, constata-se um maior uso nas regiões sul e sudeste do Brasil, enquanto simultaneamente há uma precariedade nas demais regiões. Abaixo apresentamos esses dados correlacionados às cinco regiões geográficas do Brasil.

Figura 4: Escolas do Brasil com internet – Percentual por região



Fonte: Dados do Censo escolar 2016. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

Ocorrem disparidades, pois enquanto se discute, numa região do Brasil, o conceito de cibridismo, em outra nem sequer ocorre o uso de celular. O fato de ter estado num país de menores dimensões, por uma fase, de doutorado, nos proporcionou reflexões sobre esta questão da dimensão territorial. Mais do que isso, nos possibilitou pensar sobre a formação de professores realizada como um elemento de genericidade³⁷ útil aos professores e docentes.

4.1.2 Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016: Professores no Brasil

Conforme o levantamento do movimento Todos Pela Educação (TPE), divulgados em maio de 2016, com base em dados do Censo Escolar (MEC/Inep) e da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic. / IBGE),

De acordo com o Censo Escolar, o Brasil tem 2,5 milhões de professores na Educação Básica, a maioria atuando na rede pública de ensino (76,8%) e em maior concentração na área urbana (84,5%). O Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano) é a etapa com maior número de professores (quase 800 mil). De cada 10 docentes, 8 são mulheres. Apenas metade deles tem formação adequada exigida pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A idade média desses profissionais é de 40 anos, sendo que cerca de 400 mil possuem mais de 50 anos. (TPE, 2016, s.p). Outro dado que trata sobre a educação em nosso país refere-se as número de escolas onde efetivamente, trabalham os nossos professores.

Sob o título: “As escolas que os brasileiros frequentam”, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou notas estatísticas do

³⁷ O conceito de genericidade encontra-se no II Capítulo, em seção 2.2.3.

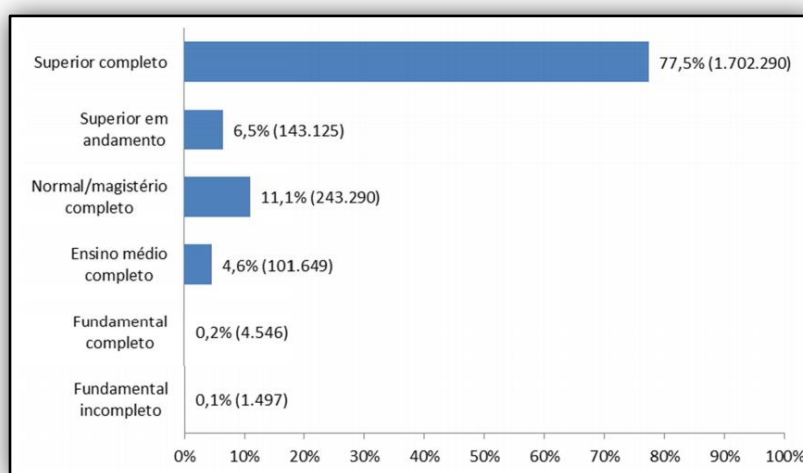
Censo Escolar, em 2016. Nesses documentos aparece um índice de 66,1% (de um total de 186,1 mil) que informa o percentual de escolas na zona urbana e, há quase duas escolas de séries iniciais (116,3 mil) para cada escola de anos finais do ensino fundamental (62,5 mil).

Não há, no censo, maior dado sobre o Ensino Médio além da informação de que 68,1% dessas escolas são estaduais. Essas são as escolas onde trabalham nossos professores da Educação Básica cuja maioria concentra-se nas faixas etárias de 26 a 35 anos (29,7%) e de 36 a 45 anos (34,1 %). Constata-se que:

os professores mais jovens, com até 25 anos, somam 6,1% do total. Já os docentes com idade acima de 45 anos, correspondem a 30,1% dos professores da educação básica. A média de idade dos professores da educação básica é de 40,1 anos, com um desvio padrão de 9,9 anos; No que se refere ao número de escolas em que atuam, predominam os professores que trabalham em uma única escola. São 1.718.685 professores nessa condição, que correspondem a 78,3% do total, seguidos de 477.712 docentes que atuam em duas escolas ou mais (21,7%). CENSO ESCOLAR (2016, p. 23)

Os professores com faixas etárias compreendidas entre 29 e 35 anos são contemporâneos da *internet*, mas não quer dizer que a tenham, ou possam utilizá-la nas escolas, pois como já apresentamos nos dados acima, isso depende da região geográfica do Brasil, onde a escola está situada. Ainda em relação aos dados de perfil apresenta um percentual de 75,6% referente aos docentes que trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais. Atuam exclusivamente na rede privada 20,6% enquanto 3,8% atuam tanto na rede pública quanto na privada. Quanto à formação desses professores a situação é expressa, a seguir.

Figura 5: Docentes que atuam na Educação Básica – Nível de escolaridade

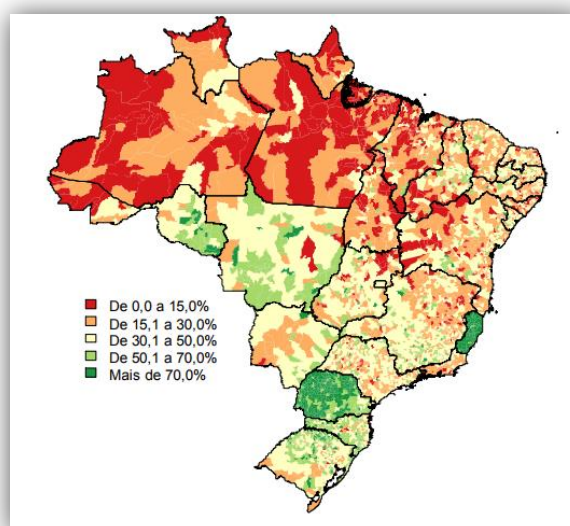


Fonte: Dados do censo escolar de 2016. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

Os dados mostram que ainda há um número significativo de professores, no Brasil, que não possuem curso superior completo. Todos esses dados constituem relevância e justificam pensarmos em processos de formação para professores que ainda precisam ser realizados. No que diz respeito aos recursos para o uso de computadores e da *internet* conforme os dados do Censo de 2016 compreende-se que a formação precisa ser estruturada em locais com/sem computador e com/sem conexão para atender a demanda de formação de todas as carências mostradas nos dados do Censo 2016.

Observando a figura 5 e 6 constata-se que cerca de 80% dos professores têm ensino superior completo, e em contrapartida, o número de pós-graduados ainda é modesto analisando-se a figura 6, a seguir. No entanto, em relação à pós-graduação este dado precisa ser analisado em relação a cada região, do Brasil, para se ter um diagnóstico mais preciso.

Figura 6: Professores com pós-graduação *Lato* e *Stricto Sensu* por região do Brasil



Fonte: dados do Censo Escolar 2016. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

Constata-se que o estado do Espírito Santo, localizado na região Sudeste do Brasil (Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo) destaca-se, pois mais de 50% dos docentes possuem pós-graduação *Lato Sensus* e *Stricto Sensus*.

Na região Sul do Brasil (Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina), há outro destaque, pois o estado do Paraná apresenta um índice de 96,7 % dos seus municípios com professores pós-graduados.

A seguir apresentamos o cenário educacional de Portugal, procuramos apresentar dados sobre as escolas, a presença de computadores, da *internet* e também dados relativos aos professores e docentes.

4.2 DESCRIÇÕES DENSAS DO CENÁRIO EDUCACIONAL EM PORTUGAL

4.2.1 Notas Estatísticas do Retrato de Portugal em 2017: Professores

Por termos realizado uma pesquisa com professores, no Brasil e em Portugal, é inevitável não compararmos as dimensões territoriais desses países. Para obtermos os dados relativos tanto a população do país, como especificamente, sobre os seus professores foi consultado o *e-book*³⁸ RETRATO DE PORTUGAL- Edição de 2017, que apresenta os dados sobre a sociedade portuguesa, desde 1960.

Figura 7: População de Portugal (2016)

População portuguesa <i>Actual</i>	Nascimentos <i>Hoje</i>
10.280.436	64
Óbitos <i>Hoje</i>	Saldo migratório <i>Hoje</i>
81	-7
Despesa pública com educação <i>Hoje</i>	Despesa pública com saúde <i>Hoje</i>
5.490.145	€ 6.577.914 €

Fonte: Retrato de Portugal-População residente.
Disponível <https://www.pordata.pt/ebooks/PT2017v20170710/mobile/index.html#p=9>;
Acesso: nov.2017

O primeiro dado a ser apresentado reflete a população do país. Esse quadro apresentado reflete a presença de um modelo eletrônico semelhante a esse acima. Estruturas assim são comuns nas ruas de Lisboa/Portugal. Digitalmente os dados são atualizados a todo

³⁸ A *Pordata* é uma base de dados sobre Portugal contemporâneo, organizada pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, com estatísticas oficiais e certificadas sobre o país e a Europa. Disponível em www.pordata.pt/ebooks/PT2017v20170710/mobile/index.html#p=1; Acesso: Out.2017

o momento. Os dados mostram que na população de pouco mais de dez milhões de habitantes há uma predominância em relação ao gênero feminino.

Ainda em relação à população o percentual de 14% é composto por jovens com menos de 15 anos, 65% pertence à faixa etária de 15 a 64 anos e, o restante de 21% correspondem aos idosos com mais de 65 anos. Analisar este dado numérico sem estar em Portugal não produz reflexões significantes.

Porém, lá estando, visualizamos que há regiões no interior de Portugal com uma forte concentração de idosos. Essa ocorrência tem alguns motivos visíveis. Um deles refere-se à predominância populacional da faixa etária de 15 a 64 anos pertencer a um país de um bloco econômico onde a localização política e geográfica facilita a locomoção de seus habitantes, especialmente dos jovens.

A União Europeia (UE) consiste em um bloco econômico que é atualmente composta por 28 países que participam de um projeto de união econômica e política. Este bloco surgiu logo após a II Guerra Mundial com a intenção de manter a união entre esses países, tanto no que corresponde às relações comerciais entre si, quanto para que se transformassem em dependentes mútuos a fim de evitar uma geração de novos conflitos.

Em 1958, a UE surgiu sob a denominação de CEE (Comunidade Econômica Europeia), formada por oito países: Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Países Baixos. Só em 1993, a denominação passou a ser UE. Por Portugal pertencer a esse bloco denominado de União Europeia (EU) há um fácil trânsito de portugueses por toda Europa, dentro do espaço *Schengen*³⁹. Esses jovens são atraídos a outros países pela garantia de melhores salários.

Assim, optam por uma vida em outros lugares europeus enquanto os seus familiares ficam no país de origem: é isso que tem acontecido em Portugal. Abaixo podemos constatar que além da saída dos jovens para outros países temos também a diminuição de nascimentos e uma população em fase de envelhecimento. Esse é outro fato que chama a atenção, ao viver em Portugal, é uma consequência direta do que relatamos, em relação as faixas etárias da população portuguesa.

Devido a isso, existem diversas casas abandonadas e outras com idosos. Essas pessoas que vivem sozinhas perfazem um total de 885.016 dos quais 54% é constituído de

³⁹ Informações sobre espaço Schengen: < https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/borders-and-visas/schengen_en>; Acesso out.2017

peças com mais de 65 anos. Entre essas existem aquelas que carecem de ajuda voluntária em função dos problemas decorrentes de saúde em função da elevada idade.

Figura 8: Dados populacionais de Portugal atualizados em 10.nov.2017

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
2007	10.543,0	5.067,1	5.475,9
2008	10.558,2	5.068,0	5.490,2
2009	10.568,2	5.065,0	5.503,3
2010	10.573,1	5.058,6	5.514,5
2011	10.557,6	5.042,0	5.515,6
2012	10.514,8	5.013,1	5.501,8
2013	10.457,3	4.976,9	5.480,4
2014	10.401,1	4.940,8	5.460,2
2015	10.358,1	4.912,6	5.445,5
2016	10.325,5	4.892,0	5.433,5

Fonte: dados disponíveis em [http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela-Acesso nov.2017](http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela-Acesso+nov.2017)

O fato que nos permitiu ter maior atenção a essas características populacionais, no que se refere, as idades dos idosos, talvez tenha sido porque visitamos Portugal com o pensamento de viver junto às famílias, diretamente em suas casas, durante a fase de pesquisa de doutoramento.

Voltando ao nosso foco de estudo, salientamos que, em relação à educação, a população com ensino superior está em torno de 18% enquanto 8% está sem escolaridade (RETRATO DE PORTUGAL, 2017, p.22). Quanto ao número de alunos distribuídos por ciclos (nome dado aos níveis de ensino da educação em Portugal), observamos que há um decréscimo considerável na passagem da educação básica para o ensino superior.

Com isso, há uma crise que tem reduzido o número de empregos em Portugal, pois os jovens têm optado, por uma vida em outros países europeus com maiores salários. Isso reflete diretamente quando ao número de alunos em cursos e logicamente, tem influências sobre o seu número de professores.

Observe no Quadro IV a esses dados.

Quadro IV – Dados populacionais sobre o número de alunos e docentes de Portugal

Alunos	Docentes
Total de alunos do ensino Básico (1.013.397)	1º e 2º ciclo: (4314+1209)
Total de alunos do ensino secundário (391.538)	3º ciclo e secundário: 2.449
Total de alunos do ensino superior (356.399)	32.580

Fonte: Adaptado de RETRATO DE PORTUGAL (2017, p. 24-25)

Em relação aos ciclos o Quadro V especifica os seus componentes.

Quadro V- Educação básica de Portugal: estrutura vigente desde 2009.



Fonte: <http://emcadalugarumaideia.blogspot.com.br/p/sistema-educativo-portugues>. Acesso 1 mai.2017

Observando o quadro acima constatamos que a educação está estruturada em dois momentos: até o 9º ano, como ensino de 1º ciclo e no 10º, 11º e 12º como 2º ciclo, ou ensino secundário. No secundário o aluno opta se fará estudos na área de ciências sociais, ou exatas.

Após a opção pela área todas as demais disciplinas não fazem mais parte do currículo do aluno. Portanto apenas até o 9º ano todos os alunos recebem o mesmo ensino. Quando fomos nos inteirando da peculiaridades da educação portuguesa, em seu viés prático, “tivemos muitas dúvidas”, como dizem os portugueses, sobre o modo como esses ciclos são estruturados. No Ensino Superior em Portugal as licenciaturas correspondem ao 1º ciclo, os mestrados, ao segundo ciclo e, os doutorados, ao 3º ciclo. Nessa ocasião recebemos explicações de professoras portuguesas, sobre a estrutura que apresentamos acima, no quadro V.

Em relação à distribuição dos alunos em ciclos de formação, apresentamos o Quadro VI com os dados da última década, observando que após 2010 não há cursos de bacharelado em Portugal. O sistema superior divide-se em Universitário e Politécnico. Em Lisboa localiza-se a maior Universidade e em Porto o maior Instituto Politécnico.

Quadro VI – Distribuição de alunos por nível de formação (2010-2017)

Anos	Nível de formação						
	Total	Curso técnico superior profissional	Bacharelato	Licenciatura	CESE	Complemento de Formação	Licenciatura - 1.º ciclo
2010	383.627	//	9	3.715	//	353	252.655
2011	396.268	//	//	614	//	216	255.198
2012	390.273	//	//	62	//	25	246.110
2013	371.000	//	//	5	//	1	231.468
2014	362.200	//	//	1	//	36	220.786
2015	349.658	395	//	//	//	198	212.275
2016	358.399	6.430	//	//	//	32	211.619
2017	361.943	11.048	//	//	//	//	210.963

Fontes/Entidades: DGEEC/MEd - MCTES, PORDATA
Última actualização: 2017-09-29

Fonte: Adaptado de PORDATA- Base de dados de Portugal Contemporâneo⁴⁰.

A partir da Declaração de Bolonha⁴¹ existem na comunidade europeia três graus de ensino superior: Licenciatura, mestrado e doutorado. O período de realização desses cursos respectivamente é de 2, 3 e 4 anos.

Em relação aos dados apresentados no Quadro VI, nos deparamos com a sigla CESE. Conforme o Dicionário de siglas e abreviaturas⁴² refere-se a Curso de Estudos Superiores Especializados.

No quadro VII apresenta-se o Mestrado Integrado que surgiu com a Declaração de Bolonha. Esse curso é uma modalidade conjugada de licenciaturas e mestrados com duração de cinco anos.

⁴⁰ Disponível em < goo.gl/sKxk3n>; Acesso: out.2017 Copy short URL

⁴¹ DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em <<http://www.cpihts.com/PDF/PedroL.pdf>>; Acesso out. 2017.

⁴² CESE.in Dicionário infopédia de Siglas e Abreviaturas [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-10-16 19:27:08]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/siglas-abreviaturas/CESE>

Quadro VII - Distribuição de alunos por Mestrado e Doutorado (2010-2017)

Anos	Mestrado Integrado	Mestrado	Especializações	Doutoramento
2010	60.657	44.752	5.109	16.377
2011	61.971	55.145	4.831	18.293
2012	62.687	58.188	3.990	19.213
2013	63.048	54.217	2.790	19.471
2014	62.950	54.751	3.431	20.245
2015	59.941	53.582	3.804	19.465
2016	60.852	54.433	3.819	19.214
2017	60.884	55.884	3.805	19.759

Alunos matriculados no ensino superior: total e por nível de formação
Fontes de Dados: DGEEC/MEd - MCTES - DIMAS/RAIDES
Fonte: PORDATA
Última actualização: 2017-09-29

Fonte: Fonte: Adaptado de PORDATA- Base de dados de Portugal Contemporâneo.

Em relação à pós-graduação *Stricto Sensus* há em Portugal 2.668 doutores (RETRATO DE PORTUGAL, 2017, p. 22). Nesse documento não localizamos informações sobre as áreas desses doutoramentos. Passamos no próximo tópico a tratar, especificamente, do uso de *Internet* em Portugal.

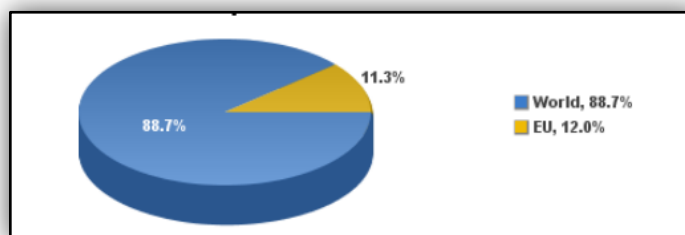
4.2.2 Portugal em relação ao uso da rede mundial da *internet*

Sobre o uso da *internet* constatamos que 52% das pessoas, do ensino básico a utilizam, enquanto que do ensino secundário a taxa cresce para 96% e atinge quase seu total, no ensino superior, chegando a 98% (RETRATO DE PORTUGAL, 2017, p. 65). Em relação ao número de residências conectadas à *internet*, os dados do RETRATO DE PORTUGAL (2016)⁴³ informam que 70% dessas tem conexão em Portugal, enquanto que em relação a UE⁴⁴ (União Europeia), este valor é de 83%. Nos gráficos que seguem apresenta-se um comparativo da posição de Portugal em relação ao mundo e, a seguir da Europa em relação aos demais continentes.

⁴³ Disponível em <<http://www.pordata.pt/ebooks/EU2016v20161001/mobile/index.html#p=78>>; Acesso out.2017.

⁴⁴ UNIÃO EUROPEIA. Disponível em <https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_pt>; Acesso: out.2017

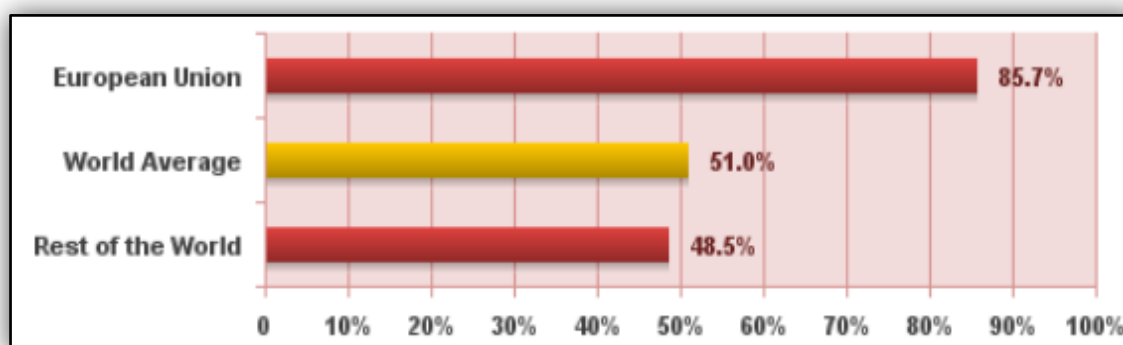
Figura 9: O uso de *internet* na União Europeia e no mundo- Dado de jun.2017.



Fonte: Disponível em <http://www.internetworldstats.com/stats9.htm>; Acesso: out. 2017.

Guardadas as devidas proporções, quanto à população, a Europa é a segunda região a liderar, em relação o uso de *internet* comparando-se a Ásia.

Figura 10: O uso de Internet no mundo- Regiões geográficas



Fonte: Disponível em <http://www.internetworldstats.com/stats9.htm>; Acesso:out.2017

No Quadro VIII, na próxima página, encontra-se uma exposição dos 28 países que compõe a UE correlacionando o uso da *internet* ao aplicativo que detém a predominância, desse uso. Podemos constatar que semelhante ao que ocorre na América do sul, a Rede social, *facebook* lidera este *ranking*.

Observemos que Portugal está na posição 21°. Ainda assim, é preciso considerar que Portugal é um país de pequenas dimensões em relação a outros países que se situam na UE. Outra questão que também impacta esta classificação é o momento econômico mundial que países com uma menor economia vivem, embora se situem num bloco econômico, enfrentam também crises. Em relação ao problema de desemprego, podemos afirmar que Portugal vive atualmente esse desafio.

Quadro VIII: O uso de *Internet* na União Europeia – dado de 30.Jun.2017

Internet Users in the European Union - 2017					
EUROPEAN UNION	Population (2017 Est.)	Internet Users, 30-June-2017	Penetration (% Population)	Users % Table	FACEBOOK 30-June-2017
Austria	8,592,400	7,273,168	84.6 %	1.7 %	3,600,000
Belgium	11,443,830	10,060,745	87.9 %	2.3 %	6,500,000
Bulgaria	7,045,259	4,213,065	59.8 %	1.0 %	3,300,000
Croatia	4,209,815	3,133,485	74.4 %	0.7 %	1,800,000
Cyprus	1,187,575	901,369	75.9 %	0.2 %	800,000
Czech Republic	10,555,130	9,323,428	88.3 %	2.1 %	4,600,000
Denmark	5,711,837	5,534,770	96.9 %	1.3 %	3,700,000
Estonia	1,305,755	1,196,521	91.6 %	0.3 %	620,000
Finland	5,541,274	5,125,678	92.5 %	1.2 %	2,700,000
France	64,938,716	56,367,330	86.8 %	13.0 %	33,000,000
Germany	80,636,124	72,290,285	89.6 %	16.7 %	31,000,000
Greece	10,892,931	7,525,926	69.1 %	1.7 %	5,000,000
Hungary	9,787,905	7,874,733	80.5 %	1.8 %	5,300,000
Ireland	4,749,153	4,453,436	93.8 %	1.0 %	2,700,000
Italy	59,797,978	51,836,798	86.7 %	12.0 %	30,000,000
Latvia	1,944,565	1,663,739	85.6 %	0.4 %	720,000
Lithuania	2,830,582	2,399,678	84.8 %	0.6 %	1,400,000
Luxembourg	584,103	569,442	97.5 %	0.1 %	310,000
Malta	420,521	334,056	79.4 %	0.1 %	310,000
Netherlands	17,032,845	16,143,879	94.8 %	3.7 %	10,000,000
Poland	38,563,573	28,267,099	73.3 %	6.5 %	14,000,000
Portugal	10,264,797	7,430,762	72.4 %	1.7 %	5,800,000
Romania	19,237,513	12,082,186	62.8 %	2.8 %	8,400,000
Slovakia	5,432,157	4,629,641	85.2 %	1.1 %	2,400,000
Slovenia	2,071,252	1,563,795	75.5 %	0.4 %	910,000
Spain	46,070,146	40,148,353	87.1 %	9.3 %	23,000,000
Sweden	9,920,624	9,216,226	92.9 %	2.1 %	6,200,000
United Kingdom	65,511,098	62,091,419	94.8 %	14.3 %	44,000,000
Total European Union	506,279,458	433,651,012	85.7 %	100.0 %	252,070,000

Fonte: Disponível <<http://www.internetworldstats.com/stats9.htm>>; Acesso: out. 2017

Mesmo com as suas dificuldades Portugal tem uma história a contar em termos de superação. Uma delas está ligada a Reforma realizada em sua educação. Esse acontecimento é um marco na educação portuguesa, comemorado no dia 25 de abril, sobre o qual trataremos no próximo tópico.

4.2.3 Um olhar sobre a história da educação em Portugal

Pesquisar sobre práticas pedagógicas de docentes realizada na formação de professores do Brasil e de Portugal requer conhecermos as questões de contexto da educação desses dois países. No tópico anterior nos reportamos ao Brasil. Neste nos dedicamos a descrever a educação portuguesa considerando os aspectos históricos de sua constituição. Essa necessidade de constituir um texto com esse viés advém do convívio com duas professoras portuguesas, uma de educação básica e outra de ensino superior, que em conversas, enquanto caminhávamos pelas ruas do distrito de Vila Real, manifestaram a

questão histórica como necessária para a compreensão dos porquês do formato atual, de sua educação.

De início, apresentamos um recorte histórico relativo ao dia 25 de abril, data em que Portugal literalmente para e comemora o Dia da Liberdade; nessa data também rememora a revolução dos cravos. Foi uma grata surpresa presenciar, no distrito de Vila Real, em Portugal, o dia 25 de abril e ver nas ruas e em escolas as escadarias decoradas com flores de cravo (em ilustrações). A liberdade era assunto nas ruas decoradas pelos cravos pelo menos ao norte de Portugal onde estivemos. Já sobre o dia 10 de abril, dia anterior a nossa chegada em Portugal, quando se comemora o Dia de Portugal, não percebemos manifestações dessa natureza.

Sobre a falta de liberdade e sobre a sua conquista, por meio da revolução do ano de 1974, começamos a procurar registros deste acontecimento, sob viés de autores portugueses. Não demorou muito e encontramos a obra que com o título "Proibido!" já antecipa a situação vivida naquela época. Como podemos constatar a seguir, a conquista da liberdade era prerrogativa, como também, as questões simples do dia a dia, pois:

num país onde tem de possuir uma licença do estado para usar um isqueiro? Como será a vida num país onde uma mulher, para viajar, precisa de autorização escrita do marido e as enfermeiras estão proibidas de casar? [...] Imagina-se a viver numa terra onde não pode ler o que lhe apetece, ouvir a música que quer [...]. (SANTOS, 2007, capa)

Desde a nota de orelha, a obra acima trata de trazer, à memória de alguns e ao conhecimento de outros, aqueles aspectos que envolveram a existência de um país nada simpático às mínimas liberdades pessoais.

No entanto, se proibir de casar as que eram enfermeiras não incomodava a muitos, o fato de não poderem ler o que desejavam incomodava a uma parte um pouco maior da população. Essa parte que desejava realizar as escolhas das próprias leituras situava-se, naquela época, no grupo de 25% da população, pois esse era o índice correspondente às pessoas que eram alfabetizadas em torno do ano de 1900, conforme Martins (2014)⁴⁵. Lendo a respeito desse período percebemos que esse controle era exercido sobre todos, uma vez que, como se pode notar, o direito a aprender a ler e escrever era oferecido só a menor parte da população.

45 Dº José Alexandre dos Santos Vaz Martins é professor no IPG-INSITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA-ESCOLA SUPERIOR DE TURISMO E HOTELARIA - PORTUGAL O uso de sua tese de doutoramento como referencial nos possibilitou tratarmos resumidamente sobre os últimos 100 anos de ensino em Portugal.

Como norte, e para reforçar as leituras realizadas em obras de contexto e finalidades históricas, compreende-se os porquês da escolha de Martins (2014)⁴⁶. De acordo com Martins (2014, p.9), em referência aos registros que antecedem a República, até 1921: “O número de professores diplomados, era maior do que os que realmente eram necessários”, conforme Pintassilgo, Mogarro e Henriques⁴⁷ (2010, p.13).

Havia, por insuficiência de estrutura, de legislação e de recursos, uma clara presença de injustiça ao acesso educacional. Como dispõe Martins (2014) em relação à qualidade da educação a classe urbana era favorecida enquanto o operariado e as pessoas do campo eram desconsiderados, tanto do ponto de vista financeiro quanto em relação à educação que recebiam.

Mesmo o ensino superior português sendo representado, naquela época, pelas Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, se encontrava também em situação de desvantagem para esse nível de educação, quando eram comparadas as instituições europeias. Martins (2014) realizou uma pesquisa detalhada sobre os elementos da educação em Portugal, não só referentes ao período de ensino das crianças, mas, também, do ensino de professores.

O período da República (a partir de 05 de outubro de 1910) modifica, não só os rumos dos registros históricos de controle das simples ações diárias, mas coloca em foco a necessidade de mudanças na educação com a oferta para maior número de pessoas e assentada numa outra qualidade. Esses fatos foram objeto de conversa com a professora Dr^a Maria Manuel da Silva Nascimento, que em diversos momentos explicou-me sobre o quanto a revolução precisou ocorrer para que fosse possível a realização de modificações estruturais da educação, em Portugal. A situação, em época anterior a reforma de 1911, era preocupante, uma vez que o próprio ensino infantil era facultativo. Após esse ensino ocorria o ensino primário dividido em: elementar, complementar e superior. Sobre essas etapas tinha-se que,

O escalão elementar era obrigatório e abrangia todas as crianças, de ambos os sexos, entre os sete e os nove anos, com a exceção das que recebessem ensino particular ou doméstico, as que residissem a mais de dois quilômetros de distância de qualquer escola, bem como as portadoras de deficiências mentais, as cegas ou as surdas-mudas. Este escalão com a duração de três anos tinha por base quatro grandes grupos de conteúdos que eram os literários, artísticos, técnicos e científicos, incluindo este último grupo, entre outros tópicos, as quatro operações aritméticas, o sistema métrico e a geometria elementar. Após a aprovação do exame de ensino

⁴⁶ Professor português discorrer sobre um histórico da educação em período anterior a I República, em 1910, Estado Novo e Pós 25 de Abril, em sua trajetória de Tese.

⁴⁷ Todos os autores do contexto histórico de Portugal foram utilizados conforme escolhas de Martins (2014), por tratar-se este professor de ser conhecedor do contexto histórico e educacional, de seu país.

primário elementar, para quem quisesse prolongar os estudos, ou no ensino primário complementar, que tinha duração de 10 aos 12 anos, e onde daria continuidade ao estudo das disciplinas do escalão elementar. [...] A este escalão do ensino primário complementar, que também terminava com um exame, era dada continuidade através do ensino primário superior que tinha duração de três anos, dos 12 aos 14 anos, seguia-se o ensino primário superior. Este escalão era formado por 17 disciplinas [...]. A aprovação no exame deste escalão possibilitava a matrícula nas Escolas Normais Primárias (industriais, agrícolas, comerciais, profissionais e técnicas, correspondentes ao ensino técnico, bem como a passagem para o Liceu). (MARTINS, 2014, p.11)

Embora toda esta modificação na educação tenha ocorrido em torno de 1911, a primeira Escola Normal do Magistério Primário só foi criada em 1918-1919. Nessa ocasião, conforme a Lei 07 de julho de 1914, as escolas foram transformadas de Escolas Normais de habilitação para Escolas Primárias Superiores. Devido a essas questões Martins (2014) descreve a ocorrência de uma falta de professores, em finais de 1920. Dentre esses dados, Martins (2014, p. 13) salienta o “aparecimento de inúmeras publicações periódicas, integralmente ou parcialmente dedicadas ao ensino, bem como, a realização de congressos pedagógicos e a criação de várias associações de classe”, que são também apontadas no texto de Carvalho (2008).

Em 1919, Portugal passou por outra reforma⁴⁸. Desta vez foi protagonista o ministro da Instrução Leonardo Coimbra (1883-1936). Numa próxima fase instaurada por golpe militar passou Portugal ao Estado Novo⁴⁹. Martins (2014, p. 15) afirma que “este golpe teve sérias e profundas consequências no ensino em Portugal e também na formação de seus professores”. Nesse período, o ensino primário geral passou à ensino primário elementar, e apresentou uma redução no seu tempo de duração; embora continuasse obrigatório agora deveria transcorrer dos sete aos onze anos.

O ensino primário superior também foi reduzido em um ano (ocorrendo dos 11 aos 13 anos). Martins (2014) considera que nesse momento iniciou uma época de inculcação ideológica (valores como Deus, Pátria e Família) por parte do Estado.

Em 1926 "foram extintas as escolas Normais Superiores nas quais recebiam formação, os professores das escolas primárias complementares, antevendo-se o fim desse nível de ensino, com claro intuito de implementar reduções de qualidade do ensino primário”

⁴⁸ Reforma realizada por meio do decreto de nº 5787-A, de 10 de maio de 1919 e decreto nº 6137 de 29 de setembro de 1919, quando o ensino primário geral passou a ser dos 7 aos 12 anos, tendo então cinco anos de duração.

⁴⁹ O Estado Novo começou com o golpe militar em 29 de maio de 1926 e durou até o dia 25 de abril de 1974.

(MARTINS, 2014, p.16). Nos anos seguintes (1928, 1929 e 1930) o ensino elementar passou por reduções que pode se constatar na fala do ministro Gustavo Cordeiro Ramos (1888-1974),

Não se justifica haver grandes preocupações com a preparação pedagógica dos professores primários. [...] transmitir às crianças tão limitados conhecimentos não seria difícil arranjar quem prestasse tal serviço, sem que lhe exigisse qualquer preparação científica, e com pequena remuneração”. (ROMULO DE CARVALHO⁵⁰, 2008, p. 736)

Foi assim que a educação barata passou a ocorrer, após 1931⁵¹. Mesmo diante de todos esses decretos com as reduções dos períodos e obrigatoriedade à educação, percebe-se o quanto os Liceus foram menos afetados ao longo dos anos. No marco histórico desse país, a figura desempenhada por António Oliveira Salazar⁵² (1889-1970) refletiu no ambiente educacional, uma vez que, por ação do ministro António Carneiro Pacheco (1887-1957) foi inscrito em Lei⁵³ o que ficou conhecido como “Remodelação do Ministério da Instrução Pública”.

Em relação aos professores naquele documento constava nada mais nem menos que “na selecção do professorado de qualquer grau de ensino ter-se-ão em conta [...] as exigências da sua essencial cooperação na função educativa e na formação do espírito nacional” (CARVALHO, 2008, p.754, sic).

Em 1936, a nova reforma do ensino primário, teve algumas prerrogativas estabelecidas em relação ao currículo mínimo do ensino primário obrigatório (Língua materna, aritmética e sistema métrico, educação moral, trabalhos manuais e labores femininos

⁵⁰ Romulo de Carvalho era professor e poeta. Quando se reformou passou a publicar também sobre a história do ensino de Portugal.

⁵¹ Conforme decreto de nº 20604, de 30 de Novembro de 1931, quando foram criados postos de ensino era necessário que os regentes escolares tivessem idoneidade moral e intelectual para ensinar, conforme Martins (2014).

⁵² Durante o período da Primeira República portuguesa, Salazar inicia sua carreira política, elegendando-se deputado pelo partido Centro Católico, em 1921; em 1926, um golpe militar irá derrubar o governo republicano, estabelecendo uma ditadura militar. Oscar Carmona chega ao poder e traz também o retorno de Salazar (finanças do estado) que, em sua passagem pela pasta, regulariza o pagamento das contas e isso lhe garante apoio político/popular de todo país fazendo com que conquiste a confiança do povo/militares. Ao fim do regime, em 1932, Salazar chega ao poder iniciando o longo mandato de 36 anos (primeiro ministro). Seus primeiros atos como governante são tornar a União Nacional (Ação Nacional Popular) como único partido legal do país e estabelecer uma nova Constituição (1933) substituindo a anterior (1911) e iniciando o Estado Novo Português repressor dos grupos que se opunham ao partido oficial. Começa assim a ideologia fascista em Portugal. (Adaptado de http://www.citi.pt/cultura/politica/25_de_abril/salazar.html; Acesso em mar.2018)

⁵³ Lei nº 1941, de 11 de Abril de 1936.

e canto coral) além de transformar o diploma em figura decorativa, ou seja, algo que poderia ser substituído pela idoneidade comprovada, conforme Carvalho (2008).

No que se refere aos livros didáticos, até hoje comentam os portugueses, foi o período em que, só existia o livro único⁵⁴, útil à construção ideológica do Estado Novo. Durante esse período de modificações estabelecidas também sobre as questões educacionais ocorreram alterações no número de pessoas alfabetizadas, escolas primárias e quanto a presença feminina (alunas e professoras) conforme podemos observar no Quadro IX, a seguir.

Quadro IX: Ocorrências na educação portuguesa de 1930-1940

Década de 30-40	Ocorrência
Decréscimo percentual do alfabetismo	De 67,8% para 59,4%
Aumento de escolas primárias	6657 (30)* para 7768 (40)
Aumento do número de alunas	40,7% do total de 128.982 para 43,1% do total de 239.253.
Aumento do número de mulheres no professorado	5606 no ano de 1926 - 7442 no ano de 1940

Fonte: Adaptado de Martins (2014, p. 18)

Durante a Segunda Guerra, a estrutura, de modo geral, manteve-se alicerçada nas determinações estabelecidas no Estado Novo. Ocorreu a revalorização do ensino universitário por meio de um decreto⁵⁵ que contratou pessoas, de “notória competência, nacionais e estrangeiras”, Martins (2014, p. 19). Como é comum, houve após a guerra uma grande repressão, e Portugal também passou por esta fase.

Todas as medidas adotadas impactaram a vida da população também no que se refere ao aumento do número de inscritos nas escolas. Com isso, no Quadro X podemos ter uma ideia desses acréscimos.

Quadro X: Ocorrências na educação portuguesa de 1951-1952

Ocorrência na década de 50	Alterações
Aumento do nº de inscritos no ensino primário	De 663.338 1951/1952 - Para 830.611 1955/1956
Redução de crianças de 7-12 anos sem ensino	De 156.219 em 1950 - Para 8.891 em 1955
Aumento do número de alunos adultos	9.946 em 1951/1952 - Para 240.785 em 1955/1956

Fonte: Adaptado de Martins (2014, p. 20)

Em 1952, foi promulgado o Plano de Educação Popular (Decreto nº 38968, de 27 de outubro de 1952) que estabeleceu a obrigatoriedade da educação para o acesso a

⁵⁴ Disponível em <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/326/files/2015/08/7.pdf>; Acesso em out.2017

⁵⁵ Decreto de nº 31.658 de 21 de Novembro de 1941.

algumas profissões. O ensino primário elementar voltou a ocorrer dos sete aos doze anos, quando o número de pessoas com acesso à educação revigorou.

Conforme referência de Martins (2014), embora os números tenham sofrido modificações significativas, observou-se que “manteve-se um baixo nível de competências exigidas nas provas de exames” (MENDONÇA, 2009, p. 14). Muitos anos se passam e só em

2008, por meio de Francisco Leite Pinto (1902-2000), Portugal passa a fazer parte da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), estabelecendo sobre a educação efetivando a escolaridade obrigatória à quarta classe, que desde 1956 era oferecida ao sexo masculino e só partir de 1960, passou a ser oferecida ao sexo feminino.

Entre tantas modificações de restrições e retomadas dos períodos de obrigatoriedade escolar, em 1968 o presidente do Conselho Oliveira Salazar afastou-se do governo sendo substituído por Marcelo Caetano (1906-1980). José Veiga Simão (1929-2014) tomou posse, como ministro da educação, tentando realizar a sua “guerra da educação”, conforme Martins (2014) e Carvalho (2008). No entanto, frente às diversas situações que mantinham a educação presa aos ditames da cultura política vigente daquela época, e embora tenha o referido ministro conduzido suas ações preocupando-se com a formação de professores, a história de Portugal registra que “foi só em 25 de abril de 1974, que pôs termo ao regime vigente desde 1926, dando início ao que se designa aqui por III República”, (MARTINS, 2014, p. 23).

Em termos de modificações, naquela época, assumia-se colocar os futuros professores em contato com “não confessionalidade, cientificidade, trabalho coletivo, espírito crítico, não directividade, abertura da escola ao meio”, conforme Martins (2014).

Em 1986, foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), ano em que Portugal integrava a CEE (Comunidade Económica Europeia). De tudo, o que foi exposto, Martins (2014, p.26) faz referência à busca de um professor neutro, interessado, promotor da escolaridade básica, universal e gratuita e dos projetos de vida de seus alunos [...]”.

Após tratar-se das várias reformas, nas quais são evidentes o detrimento dos espaços para uma melhor educação, e a falta de valorização do trabalho do professor, e o processo educativo sendo tratado como algo que tivesse como ser realizado por alguém que comprovasse apenas a sua idoneidade, passa-se a revelar o que tem sido a formação de professores, naquele país, após o 25 de abril.

4.2.3.1 Após o 25 de abril: educação básica em Portugal

Nos dispomos especialmente a tratar das características encontradas, naquele país, sobre a formação continuada de professores e sobre os proveitos que têm esses professores, sobre os cursos. Autores como Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2010), os quais foram referenciados neste estudo, por Martins (2014), nos oportunizam ter uma ideia das preocupações com a formação contínua e a formação em exercício para os professores do ensino secundário não profissionalizado⁵⁶.

Essa formação, na qual inserem-se os professores em exercício na escola, que vai do período da alfabetização até os anos do ensino secundário (10º, 11º e 12º), passou após o ano de 1985 a designar-se por Formação em Serviço, conforme Portaria nº 750/85, de 02 de outubro. Como não poderia ser diferente, nessa parte geográfica do mundo,

na década de 80 do século XX surgiram como foco das preocupações a eficácia e os padrões e qualidade e formação para o trabalho, de acordo com uma lógica de mercado, e em detrimento das anteriores preocupações, que tinham mais a ver com os currículos democráticos, desigualdades de classe ou a autonomia dos professores (MARTINS, 2014, p.28).

Deste estudo, desde a revolução de 1974 emergem duas etapas (uma de implementação das leis e outra de sua efetivação na educação) que se complementam e dão por resultados, alguns sinais de que há ainda, muito que consolidar em termos de uma educação que resulte também numa formação que possa ser, aos poucos, elemento de preparo aos profissionais, denominados professores, para o futuro.

Falamos em futuro, porque as crianças ao adentrarem nas escolas, estão também na dependência dos seus professores que lá se encontram ou que também estão por chegar, pois a formação básica requer a presença desses profissionais que advém de diferentes lugares e modos de formação.

Portugal foi descrito por Martins (2014), como um lugar em que há, pelo menos duas fases, distintas de processos que substanciam a formação de professores: Uma em 1986, apoiando-se em Barroso (2003) que a designa como um período denominado de ciclo da reforma, e outra de 1987 até 1991, cuja reforma foi realizada segundo “um modelo normativo-dedutivo, fundado numa concepção determinista da mudança, conduzida do topo para a base do sistema”, (BARROSO, 2003, p. 70).

⁵⁶ Aqui no Brasil esse ensino corresponde ao que denominados de Ensino Médio.

A escolaridade obrigatória em 2009 (que só entrou em vigor em 2013, na sequência da Lei 85/2009), passou a ser de 12 anos. O diferencial desta educação é apresentado no fato de que, ao concluir os nove anos iniciais, o estudante opta pela sequência em que deverá decidir qual o caminho seguir.

Essa escolha envolve a aptidão para o mercado de trabalho, o que Martins (2014) tratou como cursos orientados para a vida ativa, conforme seu referencial adotado em Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997). Com efeito, em mesmo referencial, denomina os outros cursos, como uma opção, em que, estes estudantes estarão orientados ao prosseguimento de seus estudos. No Quadro XI, apresentamos um resumo para melhor expor algumas medidas adotadas na educação portuguesa do ano de 1996 a 2007.

Quadro XI: Ocorrências na educação portuguesa de 1996-2007

Ano	Problema tratado	Referência
1996 - 2000	Um período de uma política de geometria variável, em que embora alguns momentos não foram de fato, finalizados, como a assinatura do Pacto educativo para o Futuro, o qual não foi assinado, teve porém momentos de ocorrências, em que foram criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que entre outras medidas contou com apoio dos fundos comunitários do Programa de Desenvolvimento Educativo, para Portugal (PRODEP).	Barroso (2003, p. 71)
2007	A ordem de tratamento dos problemas teve por percurso, a seguinte disposição: primeiro o tratamento dos currículos, depois da escola e por fim, dos professores.	Ferreira (2007)
	LBSE teve foco “nas desigualdades de acesso ao ensino, a gestão democrática, o insucesso e o abandono escolar, os exames nacionais no ensino secundário, as propinas no ensino superior, entre outros”.	Sebastião e Correia (2007, p. 9)

Fonte: Adaptado de Martins (2014, p 28-30)

Conforme informações obtidas junto aos professores que se situam em Vila Real e de acordo ao que se encontra em documentos que utilizamos como referência de percurso histórico, passa-se a tratar de uma educação de formato diferente daquela que, atualmente temos no Brasil.

Em Portugal presenciamos um modo que oferece aos seus estudantes possibilidades de encaminharem-se para a sua escolha profissional, deixando para trás aquelas disciplinas da vida escolar que não serão necessárias à formação futura. Essa ideia também permeia a formação superior, na qual os estudantes optam por áreas afins.

Para que possam ter suas necessidades atendidas, neste período de formação, esses acadêmicos passam a contar com especificidades de conteúdos, dentro de contextos dimensionados, como A e B.

Por exemplo, um acadêmico do curso de serviço social, terá aulas de uma matemática A ou as Matemáticas Aplicadas ao Ensino de Ciências (MACS), que atendem, as suas necessidades específicas da profissão. Um acadêmico de engenharia, terá acesso, à matemática B, que semelhante ao caso anterior, dará conta de suas necessidades profissionais. No ensino secundário em 2013 entrou em vigor uma reforma (Despacho 15971/2012) que mantinha só a matemática A e, as MACS. E, ainda, em 2013 o ministro da educação eliminou a área de projeto do elenco das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND), conforme Decreto lei 18/2011.

Ainda em relação às disciplinas, a escola portuguesa possui desde 2001, as ACND constituídas em três áreas distintas: projeto, estudo acompanhamento e formação cívica, conforme Bettencourt, Guimarães, Pinto e Caeiro (2008), comentados em Martins (2014, p. 35).

No que se refere à formação de professores, para o efetivo exercício e obtenção de melhores resultados diante de todas as modificações que a educação têm sofrido é substancial que tenha-se uma atenção voltada a um processo que atenda aos estudantes de todos os níveis. À vista disso, ratificamos o que Martins corroborou:

Alarcão et al (1997) consideravam, ainda que [...] sendo importante contrariar a ideia de muitos de que é fácil ensinar-se no primeiro ciclo de ensino básico, até porque “se o primeiro professor que a criança encontra tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas (Martins, 2014, p.36).

Uma educação estruturada de modo ineficiente propagará esse formato a todos que nela tomam parte. Nesse contexto passamos a relatar essa educação sob o viés de duas professoras de Vila Real, Portugal.

4.2.3.2 Após o 25 de abril: a formação de duas professoras de Vila Real

Há, pelo menos, duas situações a serem examinadas sobre a formação de professores. Uma retrata exatamente os aspectos de uma época que antecede o 25 de abril, de 1974. Outra, descreve alguns momentos da rotina de uma professora, desde o ano de 1986 até os dias atuais.

A primeira professora que entrevistei, ao chegar em Portugal, foi por ocasião de ter sido recebida naquele país, por amigos, em Lisboa. Destarte, em abril de 2017, comecei o trabalho para o qual foi designado o período de um trimestre desse ano.

Cabe lembrar que ir a Portugal e ficar alguns meses morando em Vila Real foi parte da tarefa de doutoramento que foi apresentado, nas páginas iniciais desta Tese.

Com a professora, com a qual tive contato inicialmente, foram realizadas várias conversas e em apenas uma delas realizamos a gravação, para fins de registro. Essa professora disse-me que estava reformada há trinta e um anos e que foi professora durante toda a sua vida profissional. Reforma é o equivalente a aposentadoria, no Brasil. É, portanto uma professora que passou a exercer sua função na época em que bastava a formação do curso normal para ensinar as crianças. Em seus relatos sobre as salas de aula identifica-se as preocupações com a disciplina dos alunos sob formas de manter aos alunos, sob controle.

Foi perceptível que os laços formados revelavam mais do que modos de correções disciplinares. A professora, a qual denominarei de “D”, quando questionada sobre suas ações para obter uma sala de aula “comportada”, não hesitou em descrever momentos de uso de sua régua. Esta forma de atuação decorre de um momento histórico em que as professoras exerciam a sua função sem receber qualquer apoio em termos de complementação as suas aprendizagens iniciais.

Num contexto histórico, estaríamos aqui tratando de uma época da educação portuguesa em torno dos anos 50. O governo português, naquele contexto, considerava que para ensinar bastava ser idôneo e “transmitir” às crianças, o que a professora sabia. Por conseguinte, sabendo ler e escrever já havia sido constituído o que era necessário para a educação, naquela época.

Pode-se assumir que no todo da fala da professora, há uma preocupação em tornar as crianças sujeitos adequados para a vida quanto à questão disciplinar. Quando questionada sobre como tornou-se professora, "D" informou que teve de convencer seu pai a permitir que ela estudasse, num colégio de freiras, para ser professora. De ganhos modestos, o pai que era militar não tinha possibilidades de custear tais despesas para os estudos da filha. Assim, conseguiu ajuda de um amigo para que a menina tivesse como estudar. Com isso a menina obteve o consentimento do pai para que fosse alfabetizada e, posteriormente, aprendesse o ofício e viesse a ser professora.

No entanto, para conquistar o direito de ser professora a entrevistada "D" revela que teve de enfrentar o medo de dizer ao pai que não queria ser uma bordadeira, ou costureira. Essa situação, de enfrentar o pai e pedir autorização, ocorreu em torno do ano de 1955.

Em relação as informações obtidas, por meio da segunda professora entrevistada, a qual denominarei de "R", em Vila Real, em Portugal encontramos algumas semelhanças. "R" também mostrou preocupação com a disciplina, embora não usa-se réguas para corrigi-los, como fazia "D", nos anos 50.

Atualmente, as questões de resolver os problemas de disciplina também estão voltadas aos modos, de chamar a atenção dos alunos, para as atividades que envolvem o uso de tecnologias ubíquas. Por exemplo, o celular, aqui denominada de tele móvel, entrou em ação. Pois, a escola, na qual essa professora atua participou do projeto *Apps for good*, originário da Inglaterra. Portugal é um país piloto nesse projeto. Como a escola ainda estava na fase inicial, do projeto, não foi possível obtermos maiores informações sobre o que de fato, tem sido realizado, com a utilização do celular para a produção de aplicativos, em salas de aula. A professora é uma participante voluntária e é a única de sua escola, isto dificulta algumas ações e melhores implementações.

Por isso, estamos em contato com o *Apps for good*, no Brasil para que possamos compreender como tem sido utilizado na realidade da escola pública e que tipo de aplicativos estes alunos têm produzido. Estamos organizando um livro unindo professores do Brasil e de Portugal, com o fim de divulgar estas iniciativas e os seus resultados.

Retornando a questão sobre a formação de professores salientamos que o nome desse processo aqui em Portugal, não segue a terminologia de Formação Continuada a que estamos acostumados a tratar, no Brasil. Aqui se entende esta etapa da profissionalização, pela expressão "Formação em Serviço", quando o professor está realizando cursos dentro do próprio ambiente escolar. Opta-se, por tratar agora, especificamente, da formação em serviço, de professores de distintas disciplinas, buscando compreender o modo geral, como esta ocorre antes de tudo no viés do professor da educação básica.

Em relação ao Ensino Superior, não poderíamos deixar de mencionar a Declaração de Bolonha, que em 1999, foi aceita em 29 países europeus. Havia a pretensão de criar o espaço europeu de ensino superior até 2010. Diante, disso, em 2007 todos os professores, passariam a ter uma habilitação profissional, a nível de mestrado. Para isso, dentro da realidade portuguesa, descrita por professores que exercem suas atividades em Vila Real, é

certo que todos os professores que realizassem a formação em nível de mestrado, teriam promoções que significariam dois anos, de efetivo exercício.

No entanto, esta formação tem um custo financeiro, ao qual, nem todos os professores tiveram e tem como administrar. O curso de mestrado, para professores, ocorre em Portugal, exigindo uma dedicação do professor, de dois anos. No primeiro ano o professor realiza a parte teórica e no segundo ano a parte prática. Essa segunda parte refere-se aos estágios tanto na universidade, como nas escolas.

Em prosseguimento o professor, poderá se tiver disponibilidade financeira realizar o curso de doutorado. Para isso, serão outros três anos, também divididos em parte teórica e parte prática. No final de ambos os cursos, realizam um trabalho de conclusão, semelhante ao que realizamos no Brasil.

Devido a este estímulo, de promoção, em torno de 2007-2008, quando ocorreu o acordo de Bolonha⁵⁷, alguns professores, realizaram estes cursos de pós-graduação. E, após mantiveram-se nas escolas, onde atuam como professores de 1º a 9º ano, ou de educação secundária (10º, 11º e 12º anos).

Em relação a formação continuada, estes professores podem propor ao Conselho de Educação a realização de formações solicitando uma autorização para a sua ocorrência. Essa solicitação pode ser realizada a centros de formação que têm cursos de formação para as suas áreas, desde que, devidamente certificados e autorizados. Um outro modo, é solicitar a IES local, no caso a UTAD (Universidade Trás-os-Montes, em Vila Real) ou, de outras áreas, uma parceria em projetos, nos quais, voluntariamente, inscrevem-se.

Em Portugal, não há uma prefeitura ou estados, como temos no Brasil, para administrar a educação. Aqui, há um Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) tutelado pelo Ministério da Educação. Formação Contínua aqui envolve uma proposta a ser aprovada pelo CCPFC e solicitar autorização para a acreditação das formações a realizar de modo a que possam ser atribuídos créditos reconhecidos para a progressão na carreira docente.”

⁵⁷ Decorridos dois anos sobre a publicação do Decreto -Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, a concretização do Processo de Bolonha ao nível da adopção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos já atingiu, em 2007-2008, cerca de 90 % dos cursos e ficará concluída, como previsto, até 2010, incluindo -se aqui a adopção do sistema europeu de transferência e acumulação de créditos (ECTS), baseado no trabalho efetivo dos próprios estudantes.” MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR, Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, p. 3835.

Ao que parece, os aspectos burocráticos são semelhantes ao Brasil. Aqui também, em comparação ao Brasil, tudo tem um custo que deve ser mantido pelo acadêmico.

Para compreender como ocorre a formação continuada de professores, foi que estive em Vila Real, por quase três meses, em convívio direto com as professoras, deste local. Se, é fato que ler artigos e outros documentos nos possibilita conhecer outras realidades educacionais então, maior ainda é a compreensão, quando estamos localizados, no cenário, sobre o qual falamos.

Agora, em Vila Real, os tempos são outros, e ao entrevistar esta segunda professora, não sobre como foi a escola, mas como ela é, encontrei relatos de uma sala de aula de ciências em que os alunos estão sendo motivados a estudarem seus conteúdos fazendo uso de *Apps* (aplicativos). Conforme registramos anteriormente, a professora é a única da escola a tomar parte no projeto. É voluntária e participa de formações, certificadas ou não, quando estas ocorrem, em Vila Real ou noutras cidades do norte de Portugal.

A caracterização dessas duas professoras foi realizada de modo breve, pois elas tomam parte, não na pesquisa sobre formação de professores, mas sim, no modo como as escolas funcionam do ponto de vista docente. A segunda professora entrevistada, e por meio da qual estruturo a realidade da educação portuguesa em Vila Real, está na educação há trinta e um anos, tendo iniciado sua atividade aos 21 anos. Foi, nas conversas diárias e informais, que deu-se a compreensão do modo como ocorrem as dinâmicas de sala de aula e das escolas de Vila Real. Por tratar-se de um país que apresenta um único currículo escolar, tudo o que ocorre aqui, em termos de modos de ações os professores em relação aos conteúdos repercute-se em todo o Portugal. Aqui, um aluno, pode trocar de sítio, como dizem os portugueses, ou seja, trocar de lugar terá acesso aos mesmos conteúdos, no mesmo ano de escolaridade.

A professora "R", resolveu realizar seu doutoramento, tendo concluído em 2008, o Doutorado de Sociologia da Criança. Naquela época, o curso era no formato de tutoria e o aluno, em conjunto com o seu orientador ou os seus orientadores, deveria decidir quais as teorias estudaria, e após realizaria a parte prática que poderia envolver os alunos na Universidade ou trabalhar em projetos na comunidade ou nas escolas. A função de professor, em Portugal, ainda é bem remunerada, não havendo distinção entre um professor que exerce a docência na escola da educação básica, ou na Universidade, nas etapas iniciais do acadêmico, enquanto ainda é, professor auxiliar. É apenas, com o passar dos anos, que devido ao progresso e concursos do professor na Universidade, que poderá haver um distanciamento em termos salariais. No entanto, em semelhança ao Brasil, um professor com doutoramento ou

sem ele receberá o mesmo salário, em se tratando de Educação Básica. A diferença é que em Portugal o salário do professor da educação básica é suficiente para manter os custos de sua família.

Num terceiro momento, antes de realizar a entrevista, foram possíveis duas observações de duas aulas do curso de Mestrado em Ciências da Educação (2º ciclo). As abordagens que decorreram na aula buscavam tratar do uso de tecnologias, momento em que a docente da turma composta por seis alunas, trouxe artigos para propor uma discussão sobre alguns elementos da educação, que podem ser objeto do uso das tecnologias em salas de aula.

Os aspectos teóricos desse uso foram tratados quanto às possibilidades de utilizar as tecnologias, como Plataformas Adaptativas obedecendo ao formato que é oferecido pelo *Google*. E, tendo o cuidado em não utilizar as tecnologias e cair em armadilhas do tipo usar na geometria dinâmica que apenas amplia ou localiza as ideias, mas não trata das aprendizagens.

Outra questão utilizada na discussão foi o uso de um software, pelo professor, em que este ensina aos seus alunos os passos para manuseio das plataformas, e mais uma vez, assume a tarefa de tudo ensinar.

Outra questão é a atenção quanto as generalizações, pois muitas vezes o professor generaliza com uso de tecnologias sem que o aluno, comprove por ele mesmo, os pontos fundamentais, como é o caso, do desenvolvimento de um teorema.

Os artigos recomendados pela professora, conforme comentado no tópico acima (terceiro momento de observações) serão aqui apresentados, no quadro a seguir. Como recortes das fontes bibliográficas disponíveis as alunas, daquela disciplina e curso de mestrado.

Quadro XII: Referências de leituras, oferecidas em aula de didática, para um melhor uso de tecnologias.

Título do artigo	Autor
<i>Critical reflections on the benefits of ICT in education</i>	Sonia Livingstone (2012)
<i>Web Geometry Laboratory: Case Studies in Portugal and Serbia</i>	Vanda Santos et.al (2016)
<i>Games as an educational resource in the teaching and learning of mathematics: an educational experiment in Portuguese middle schools</i>	Helena Campos e Rute Moreira (2015)
<i>Mathematics and Children's Literature Linked by EBooks</i>	Helena Campos; Eurídice Teixeira, Paula Catarino (2016)
<i>Some Pitfalls of Dynamic Geometry Software</i>	Michael de Villiers (2006)

Fonte: Observação para a realizada em 02 e 03 de maio de 2017-
UTAD (Universidade Trás-os-Montes de Alto Douro - PORTUGAL)

Dessa forma, estas foram às contribuições históricas do processo educacional e suas transformações na sociedade portuguesa, obtidas de nosso doutoramento na UTAD (Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro), em Vila Real, no período de 10 de abril a 16 de julho.

4.3 EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Em relação ao Brasil por ser nosso país torna-se simples descrevê-lo quanto a diversos aspectos, desde o modo como ocorre a realização das ações da pessoa enquanto professor que exerce a sua profissão, até a forma como se dá a contratação de um professor de uma escola ou IES, sejam públicas (municipais, estaduais e federais) ou particulares.

No tocante a Portugal sabíamos sobre alguns dos detalhes de seu formato educacional pelo que havíamos lido em publicações (livros, revistas, atas de eventos) atuais, no modo *on-line*. Mas, podemos afirmar que foi depois de exercitar a convivência com a população portuguesa, especialmente com professoras que lá exercem a sua profissão em escolas e universidades, que constatamos algumas questões específicas do comportamento social frente a profissionalização.

Considerando a educação realizada nestes dois países e a oportunidade de vivenciá-la, em ambos, é possível constituirmos alguns tópicos aproximando e afastando as peculiaridades presentes, nesses locais. Para isso vamos eleger alguns pontos e sobre esses realizar uma análise comparativa, desses dois países.

Passamos assim a discorrer quanto ao Brasil e quanto a Portugal sobre os seguintes aspectos:

- ✓ 1. O emprego do professor quanto ao número de vagas e o modo de seleção

No Brasil, conforme dados estatísticos já mencionados, há um total de 2,5 milhões de professores na educação básica distribuídos entre a rede pública e privada, conforme dados do Censo escolar (mai.2016). Somos professores num país de grandes dimensões o que equivale dizer que a extensão territorial do Brasil equivale a 8.516.000 Km² em terras contínuas. Só este fator já é considerável, por isso são úteis os conhecimentos quando pesquisamos professores de dois países distantes.

Quanto aos locais de trabalhos, as escolas especificamente, verificamos que há uma predominância de 76,8% desses professores, na rede pública, numa concentração de 84,5% na

área urbana. Deste número, 6,5% (o que equivale a 13.125) dos professores estão com curso de graduação, em andamento. Esses professores ainda estão em fase de estudos sobre/também as suas práticas pedagógicas. E, nem sempre estão em contato com TDIC, pois nossa realidade é diversificada. Há escolas em que o único computador é para uso administrativo.

✓ 2. No Ensino Superior desenvolvendo a atividade docente quantos somos?

Segundo dados do Censo da Educação Superior⁵⁸ publicado recentemente e refletindo a situação dos docentes, enquanto perfis, até o ano de 2016, podemos afirmar que, curiosamente há mais professores doutores na rede pública enquanto que na rede privada de educação há predominância de professores mestres.

Quanto aos quantitativos os dados do censo mostram que em 2016, havia 384.094 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Deste total, 55,9% tinham vínculo com IES privada e 44,1%, com IES pública.

No Brasil, dada à elevada população conforme dados sobre os quais discorremos neste capítulo, ou seja, cerca de 207 milhões de habitantes é natural que exista uma concorrência para cada vaga disponível nas funções públicas.

Para exercer a função em escolas e IES públicas o professor passa por um processo de seleção via concurso, normalmente com provas: de conteúdos, de títulos e didáticas. Se for para concorrer a uma vaga em escola particular o professor normalmente deverá apresentar seu currículo no modelo *Lattes*⁵⁹ comprovando a habilitação exigida.

Mesmo havendo concorrência os professores brasileiros têm muitas vezes empregos em mais de uma escola quando ocupam o turno inverso e em alguns casos ocupam também o noturno. Uma das razões para esta ocorrência e acreditamos que seja o mais significativo motivo é o fato de que o salário dos professores no Brasil, na função pública varia entre a educação básica e o ensino superior, diferenciando-se substancialmente.

Os professores que trabalham no Ensino Público Federal representam 1,1% enquanto que na rede municipal o total é de 48,78%. Nas redes estaduais e particulares os valores são, respectivamente, de 32,83% e 17,29%.

⁵⁸ Dados do CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - NOTAS ESTATÍSTICAS foram publicados em ago.2017 e encontram-se disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123>> Acesso em nov.2017

⁵⁹ Disponível modelo na plataforma lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_cv_estr.inicio

Logo é visível que a maior parte dos professores no Brasil recebe os menores salários. Podemos resumir esta questão financeira conforme o quadro a seguir.

Quadro XIII: Salário professor (2014) – Média ponderada com carga horária padronizada de 40H semanais.

Rede de ensino	Número de docentes	Média padronizada 40 horas semanais	Média de horas semanais do contrato
Federal	23.921	R\$ 7.787,94	39,3
Estadual	717.144	R\$ 3.478,42	31,1
Municipal	1.065.630	R\$ 3.116,35	30,6
Pública	1.806.696	R\$ 3.336,08	30,9
Privada	377.700	R\$ 2.699,33	30,2

Fonte: http://portal.mec.gov.br/images/stories/noticias/2017/salario_do_professor.png; Acesso Nov.2017

Em Portugal mantendo o formato da descrição acima, por conta dos dados obtidos no Retrato de Portugal, afirmamos quanto:

✓ 3. O emprego do professor quanto ao número de vagas e o modo de seleção

Nesse país, não há concursos com provas de conteúdos, como há no Brasil. Os professores portugueses consideram absurdo o fato de serem sabatinados para concorrerem a uma vaga em escolas. Mas, há no ensino superior a apresentação de currículo, de prova didática e entrevista. Na Educação Básica há apenas uma seleção por currículo apenas. Conforme informações locais há uma presença considerada relevante nas indicações de diretores, que são realizadas.

✓ 4. No Ensino Superior e na educação básicas quantos são os docentes e professores, respectivamente?

Há um total de 40.552 professores, na educação básica e superior. Quanto aos salários os professores da educação básica tanto da rede pública como privada não recebem salários com grandes diferenciais. Esses professores são em sua maioria pós-graduados e não raras às vezes com cursos de mestrado e doutorado.

Em relação ao emprego os professores tem um sentimento de que, cada um deve ter um só cargo em escola não retirar o emprego do colega. Quanto aos salários, há uma queixa geral de um empobrecimento do país nos últimos anos, tendo no turismo atualmente um dos setores que mais empregam dada a revitalização das cidades portuguesas, com esse fim. Em referência ao salário de professores, embora em nosso país comentemos este aspecto, o professor português não fala desse assunto.

Assim, consultando os dados oficiais, é possível verificar que em Portugal os salários de professores, em relação a UE são considerados elevados. Esta questão envolve considerar o

salário do professor em relação a riqueza do país. Ratifica-se isso com dados publicados do Relatório *Eurodyce*⁶⁰ no dia Mundial do Professor, comemorado em Portugal no dia 05 de outubro, de cada ano. Segundo esta rede europeia um professor da escola pública recebe em torno de 1.500 € (euros) mensais, no início da carreira. Dadas às cotações em reais, isto equivale a um salário em torno de R\$ 6000,00 (seis mil reais), atualmente no Brasil. Para este salário o professor trabalha 20h, mas fica disponível no turno inverso, caso existam necessidades da escola ou reuniões. Não há distinção entre salário de professor da educação básica ou de ensino superior. O salário de um professor torna-se maior com o passar do tempo na carreira, podendo chegar a 3.000 € (euros), mês.

✓ 1.5 Comparando dados sobre os professores/docentes do Brasil e de Portugal

Em função de todos os dados sobre professores/docentes levantados e apresentados neste capítulo, concluímos que no Brasil é comum que o professor tenha uma jornada de trabalho extensa, dada a questão salarial. Em Portugal o professor não tem nenhuma forma de ensino público para realizar a sua formação. Logo, há pontos que precisam ser considerados, favoráveis ou não, dependendo do momento da análise. Consequentemente, o fato de ter uma moeda única utilizada na UE não requer maiores explicações sobre as suas decorrências. Os demais dados levantados em relação ao perfil dos professores respondentes dos questionários, nesta pesquisa serão utilizados para subsidiarem as análises, no capítulo final, sobre as ações cotidianas e não cotidianas. Pois, essas informações representam dados específicos e necessários ao estudo de caso múltiplo integrado. Por ser esta nossa estratégia de pesquisa, conforme Yin (2015) estes dados não devem ser utilizados para a generalização de populações.

⁶⁰ *Eurydice* é uma rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises comparadas sobre várias temáticas nas áreas da Educação e Formação desde a Educação de Infância ao Ensino Superior Disponível: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/54/>; Acesso: dez.2017

V CAPÍTULO

5. PERCURSOS METODOLÓGICOS: QUANTO A PARTICULARIDADE DA PESQUISA

“As verdades necessárias, às vezes, estão nas coisas bem diante de nós. Para isso, precisamos do estudo disciplinado do particular”. (STAKE, p. 198, 2014).

Metodologicamente é conveniente ressaltar, em toda pesquisa, quais são suas características essenciais (níveis, delineamentos, teorias e quadros de referência). Neste caso trata-se, de acordo com Gil (2012), quanto ao nível como uma pesquisa exploratória com delineamento constituído por um Estudo de Caso Múltiplo, conforme Stake (2011) com fontes bibliográficas e documentais.

Em relação aos autores que fundamentam a metodologia embora seja diverso o referencial bibliográfico disponível, há autores, que realizam excelentes abordagens para a área educacional, na descrição e na explicitação. Diante disso, faremos nosso estudo optando pela fundamentação em Stake (2011), Gil (2012), Richardson (2014) e Yin (2015). O expressivo número de autores⁶¹ deve-se ao fato de que existem muitos detalhes a serem tratados numa pesquisa, e cada autor parece ter, em si, um desdobramento com o qual melhor compreendemos as características de uma ou outra fase da pesquisa.

Decorrente disso, informamos tratar-se de uma pesquisa qualitativa ou social crítica. Essa afirmação se apoia em Richardson (2014, p.92) na declaração de que “a investigação crítica é variada e flexível, e só assume uma forma específica quando aplicada ao estudo de um fenômeno particular”. Dizemos isso, pois situamos o particular no estudo sobre as práticas pedagógicas de docentes e o fenômeno, para não implicarmos em outro viés (fenomenológico), apenas presente no nosso modo de olhar, sendo então, apenas um “olhar fenomenológico” sobre nosso foco de pesquisa.

Tudo o que foi aqui descrito só faz sentido por tecermos este texto dentro de uma abordagem sócio histórico cultural como referencial teórico metodológico e tendo por método

⁶¹ Detalhamento sobre os autores utilizados na metodologia desta encontram-se no capítulo anterior as referências, na SEÇÃO SOBRE OS AUTORES.

de estudo, o materialismo dialético como uma interveniente necessária e própria da ação docente de professores e de seus formadores.

Diante disso, dada às diversidades de uso do termo dialética, sentimos necessidade de utilizá-lo, diante do significado expresso em Abbagnamo em que a partir do seu uso em latim, *dialectica* representa

Esse termo que deriva do diálogo, não foi empregado, na história da filosofia, com significado unívoco, que possa ser determinado e esclarecido uma vez por todas;[...] Todavia é possível distinguir quatro significados fundamentais: 1º como método da divisão; 2º como lógica do provável; 3º como lógica; 4º como sín dos opostos. Esses quatro conceitos tem origem nas quatro doutrinas que mais influenciaram a história desse termo, mais precisamente a doutrina platônica, a aristotélica, a estoica e a hegeliana. (ABBAGNAMO, 2012, P.315).

De todos esses modos de apresentação do termo dialética reportamo-nos a ideia inicial, na qual a dialética vista como método da divisão, surge em Platão (427-347 A.C). Platão em seu mundo das ideias concebia a filosofia como tarefa individual e privada como obra de homens que “vivem juntamente” e “discutem com benevolência”. Levando em conta a dialética como método de divisão trata-a como sendo o ponto mais alto a que pode chegar à investigação conjunta, dividindo-a em dois momentos: remeter as coisas dispersas a uma única ideia a ser definida de modo que se possa comunicar a todos, conforme Abbagnamo (2012).

Adotamos uma lógica dialética e em função disso passamos por algumas etapas, por assim dizer. De início realizamos uma construção, ao longo dos anos, dos estudos sobre formação de professores já que esses envolvem, em seu teor, o foco nas práticas pedagógicas. Estudamos o desenvolvimento histórico da formação de professores, no Brasil, desde os anos 60, conforme texto do II Capítulo .

O segundo momento, da crítica social realizada na lógica dialética, é a desconstrução de categorias e fenômenos. Observando a esses requisitos, consideramos esta pesquisa um estudo qualitativo localizado no materialismo dialético (histórico e social) como pressuposto teórico metodológico. Em Richardson (2014, p.44-45), temos que:

para o materialismo a matéria é uma categoria que indica a realidade objetiva dada ao homem por meio de suas sensações e que existe independente dele. [] Embora hoje se dê a esse termo um sentido mais amplo, o núcleo da dialética, sua essência, continua a ser a investigação das contradições da realidade.

Se a primeira vista o uso conjunto dos termos “materialismo histórico e dialético” parecer uma redundância no modo de descrever um pressuposto teórico metodológico, atente-

se ao fato que a dialética se refere a linha de Hegel (idealismo). No entanto, Marx transformou essa concepção e criou o materialismo histórico dialético. Para alguns autores isto se resume a um materialismo dialético, o qual, para uma melhor abordagem e clareza destes termos, situamos abaixo no quadro XIV.

Quadro XIV- Características principais do materialismo dialético

Característica	Materialismo Dialético
Visão de mundo	Tudo é matéria em movimento. União dos contrários.
Visão do homem	Homem ser histórico e social
Visão da sociedade	Classes antagônicas.
Visão da realidade	Objetiva. Histórica
Objetivo da pesquisa	Procurar compreender a essência dos fenômenos.
Objeto de estudo	Elementos e relações entre eles.
Método científico	Método dialético.

Fonte: Adaptado de Richardson (2014, p. 54)

Tendo percorrido sobre o nível, o delineamento as teorias quanto à composição metodológica, com suporte nos quadros acima, passamos neste momento ao tópico sobre a estratégia de pesquisa realizada.

5.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INTEGRADO

Toda a classificação que se faz situada na pesquisa qualitativa tem como fundo, uma preocupação ainda existente, em validar o estudo. Diante disso, sentimos necessidade de explicitar que esta pesquisa começou sob a ideia de Estudo de Caso Único. Considerando a oferta conceitual, neste sentido, optamos pelo que prediz Yin (2005, p.32), tratando o Estudo de Caso como “um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Diante do estudo de formação de professores com o uso das TDIC, para analisarmos as práticas que ali ocorreram, nesse viés de pesquisa consideramos adequado a nossa busca. Com o devido cuidado na fase de “planejamento quanto na coleta e análise de dados”, conforme Yin (1981, p.22), estávamos tranquilos com esta escolha. Foi desse modo que partimos para Portugal sabendo que trabalharíamos, com esta estratégia para constituirmos nosso estudo exploratório. Para Yin (1981) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa.

Todavia, lá estando, surgiram outros encaminhamentos em função da dificuldade de encontrarmos docentes em cursos de formação de professores que respondessem aos

questionários. Confirmamos o que Richardson (2014) afirma sobre as devoluções dos questionários, enviados (na descrição do autor utilizando-se do correio).

Segundo Richardson (2014, p.197) se, é fato que “a aplicação por correio permite incluir grande número de pessoas e pontos geográficos diferentes”, a mesma facilidade não se atinge ao recebê-los de volta, devidamente preenchidos. Embora tenhamos utilizado o computador e a *internet* somos obrigados a ratificar essa constatação.

Infelizmente, é um fato comprovável a questão de que se a tecnologia pode até auxiliar agilizando os envios, mesmo assim, esta tecnologia, está longe de conseguir convencer aos professores de participarem, das pesquisas, mesmo sendo tão necessárias, à própria área educacional, na qual atuam.

O que é fácil de enviar transforma-se, no entanto, em relação aos retornos, num problema. Aliado a isso, temos o fato de um calendário acadêmico em função de épocas climáticas bem distintas entre Brasil e Europa. Assim, o que chamam de "as grandes férias", ocorrem de julho a setembro, quando lá ainda é verão. E, quando aqui é período de festas natalinas, durante as nossas férias de final de ano, lá é o auge do inverno. Mesmo assim, tão logo passem as datas comemorativas os alunos e professores retornam as salas de aula, pois tratasse desse, o período normal de estudos.

Outro detalhe que não havíamos considerado é que a formação de professores, especificamente em Portugal, também têm dificuldades quanto ao pequeno número de alunos, como o que relatamos no IV Capítulo (tópico 4.2), com os dados estatísticos sobre cursos e faixa etária atual da população. Apenas complementando este dado, é fato, em Portugal, que os cursos que apresentam crescimento, dado a maior demanda, nos últimos anos, têm sido voltados a área de turismo.

Todavia, foi necessário que lá estando e vivenciando a realidade daquele país, remodelássemos nossa estratégia de pesquisa. Foi preciso ampliar a busca e colocar em atuação também os professores da Espanha e do Brasil. Novamente, incorremos num erro em relação ao preparo dos questionários, que acreditamos, limitou nosso retorno. Ou seja, enviamos os questionários em dois formatos, em relação ao idioma. Um no formato de português de Portugal para Portugal, outro em português para o Brasil, e em português de Portugal a Espanha. Como Portugal e Espanha são países que tem uma fronteira comum, acreditamos que o idioma não seria um problema.

Tal suposição baseou-se no fato de que aqui, no Brasil, especialmente na região Sul fronteira com alguns países de idioma espanhol (Uruguai, Argentina e Paraguai) recebemos bem todas as comunicações independente dos idiomas que nos chegam. É costume recebermos e-mails em espanhol, devido a nossa localização, e os respondemos, sem maiores problemas.

Mas, lá não é dessa forma. Na Espanha você tem dois idiomas aceitos sem restrições: o espanhol ou o inglês. Para os demais receberá a resposta: “No entiendo!”. Isso nos surpreendeu, uma vez que Portugal é um país fronteiriço.

Só depois passamos a entender que é uma questão muito mais ampla do que isso. Muito além de serem países de pequenas dimensões há outros diferenciais. Dizemos isso, porque dependendo da região da Espanha, o idioma utilizado apresenta variações no próprio espanhol. Este é o caso por exemplo do catalão. O catalão é uma língua regional que se distingue do próprio espanhol.

O fato de pertencermos a um país de grandes dimensões não possibilitou ver que na Europa, especialmente na Espanha e em Portugal, o tamanho reduzido de um país, não lhe concede o benefício de conviver mutuamente com outras culturas e absorvê-las.

Por questão histórica, conviver com etnias é uma característica de nosso país (o Brasil). Nosso caso é singular, em relação aos países europeus. A fronteira entre uma cultura e outra, no que podemos vivenciar entre Portugal e Espanha, são bem demarcadas. Em relação ao idioma têm no seu interior muitas distinções de uso.

Dado essas questões, aprendemos que ao enviarmos questionários a um país, precisamos saber exatamente a que região estamos nos dirigindo. Por não termos tido essa noção a consequência foi termos obtido da Espanha, mais especificamente da Catalunha, apenas um questionário respondido.

Logo, este dado, é um fato a ser considerado. Contudo, como já tínhamos obtido um retorno daqueles professores que se constituem como autores de livros sobre nosso tema de estudo, optamos por realizar a coleta sobre estes dados, e não ampliar a busca. Comentamos esse fato, para que outros pesquisadores, em fase inicial, de vivências em outros países, possam ser beneficiados, com estas informações que são frutos das nossas experiências.

Com o compromisso de relatar exatamente o ocorrido em toda a pesquisa, achamos conveniente nada omitir. Pois, são muitos os detalhes dos encaminhamentos de uma investigação qualitativa principalmente quando há o envolvimento de diferentes países.

Pelos motivos relatados em relação à devolução dos questionários, nosso estudo passou de um Estudo de Caso (único), para um Estudo de Caso Múltiplo. Ou seja, passamos a olhar para Portugal e para o Brasil prolongando sobre esses ambientes as questões investigativas.

Salientamos que foi conforme o quadro de “modelos de trabalhos dedicados a métodos do estudo de caso em campos específicos”, Yin (2015, p. 6), que chegamos à fase de transposição do Estudo de Caso Único, ao estudo de Caso Múltiplo.

Por isso, se é fato que em termos gerais para condução metodológica de uma pesquisa, a priori concentramos atenção sobre o problema ao qual estamos ligados a proposta envolvendo grande tempo questionando nossos projetos, também é fato que analisamos, pensamos, discutimos com os nossos pares se há viabilidade, revisamos literatura, para confirmar o sustento teórico. Ao final de tudo, ao estarmos no ambiente natural da pesquisa podem ser necessários outros ajustes.

Uma mudança de trajeto de pesquisa é possível quando chega-se à aplicação prática sobre o que foi pensado e planejado, ainda na fase de projeto. Essa modificação foi possível, pois conforme Yin (2015, p.60), ambos os tipos de estudos de caso existem sem exigir “uma distinção ampla entre o chamado caso clássico (ou seja único) e os estudos de casos múltiplos”, sendo então variantes de uma mesma estrutura metodológica.

Dessa maneira, o nosso projeto adequou-se aos Estudos de Caso Múltiplos por uma necessidade de andamento da pesquisa. Como sabemos a constituição de um projeto, para estudo de caso, requer o atendimento de alguns elementos expressos por Yin (2015, p. 31), a saber: “as questões do estudo de caso; as proposições se houver; a(s) unidade(s) de análise; a lógica que une os dados às proposições; e os critérios para interpretar as constatações”.

Em relação às questões de estudo de caso, atendendo a proposta do autor, devemos observar se os motivos da pesquisa podem ser questionados utilizando-se as interrogações “como e porque”, predominantemente, entre as possibilidades de questionar envolvendo “quem, onde e como”. No que se refere à definição de uma Unidade de Análise⁶² faz-se necessário a presença de um elemento de pesquisa que possa ser considerado concreto, indo

⁶² No ECMI temos a presença do termo Unidade de Análise (UA) que se refere ao assunto que é estudado em comum, para todos os casos envolvidos no estudo. Na ATD temos a presença do termo Unidade de Sentido (US), que se refere a cada uma das ideias que é obtida nas desmontagens de textos. Enquanto a UA está ligada a estratégia de pesquisa a US está relacionada ao método de análise dos textos que resultam dos instrumentos de coletas dos dados.

além, do campo da abstração. Ou seja, não é possível estudar um relacionamento entre pessoas, no estudo de caso, mas é possível estudar os prejuízos dentro de uma localidade e apontar os relacionamentos, como uma das causas, conforme o que predispõe Yin (2015).

Outra questão é distinguir, no estudo de caso, entre um estudo holístico ou integrado. No estudo holístico estudam-se todos os elementos do contexto que envolvem a questão. No estudo integrado estudam-se as várias questões presentes que estão ligadas por uma situação comum. Considerando isso, o ente comum, que envolve a todos os respondentes de pesquisa, refere-se ao fato de serem todos formadores de professores que vivenciam a realização de suas práticas pedagógicas com uso das TDIC. Portanto integram-se tanto pela profissão quanto pelo olhar que se faz sobre suas ações, enquanto agentes das práticas pedagógicas para a formação.

Isso caracteriza um Estudo de Caso Múltiplo Integrado, que passaremos a tratar por ECMI. Como não foram realizadas análises detalhadas sobre os múltiplos aspectos que constituem cada grupo, não se trata de um estudo holístico.

Reiteramos que o estudo sobre as práticas pedagógicas, dos docentes que trabalham em cursos de formação de professores, é uma ocorrência de nossa época, e que portanto, não só é factível de ser estudada mas, também necessária, conforme mapeamentos realizados e bibliografia consultada, anteriores ao envio dos questionários.

Ainda em Yin (2015), há um alerta quanto às definições-chave de uma pesquisa. Essas devem estar fora de idiosincrasias. Consideramos que por temos tido esses cuidados, podemos situar nosso estudo realmente um Estudo de Caso Múltiplo.

A pesquisa investigou como os docentes formadores percebem as suas práticas pedagógicas na formação de professores. Esses docentes formadores pertencem à realidades de cursos de formação de professores em diferentes contextos com disciplinas, universidades, cursos e inclusive em distintas localizações geográficas, que envolvem outros idiomas e culturas por tratarem-se de três países (Brasil, Portugal e Espanha). De modo algum, o olhar pautou-se sobre a descrição dos cursos, ou de dados sobre as universidades.

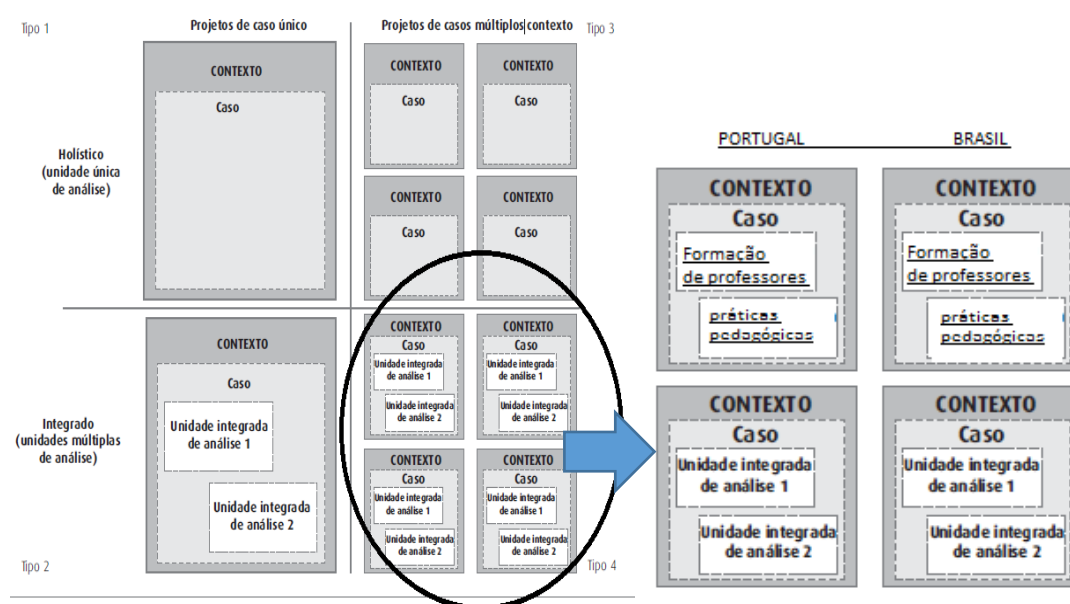
Esses países foram analisados em dois blocos. O que chamamos de blocos são os agrupamentos de docentes que pertencem ao Brasil e a Portugal. Não deixamos de considerar que há presença de um docente da Espanha. Por ser apenas um esse docente foi inserido no bloco de Portugal para fins de levantamento de dados garantindo assim que não houve

qualquer identificação individualizante. A pesquisa realizada sobre os dois blocos em separado, é uma exigência do ECMI, (YIN, 2015).

Buscando fundamentar o Estudo de Caso Múltiplo, analisamos a presença do estudo, na disposição do que Yin (2015) chama de matriz 2x2. Nessa matriz, podemos ter a descrição da composição de um estudo de caso único ou múltiplo, em correlação a presença de uma unidade integrada ou holística.

Observemos a figura, a seguir.

Figura 11: Tipos de projetos para estudo de caso



Fonte: Adaptado de Cosmos Corporation em Yin (2015, p. 53).

Consideramos que nosso Estudo de Caso Múltiplo, é do tipo 4, pois nossa unidade de análise pode estar em contato e sofrer as interferências do contexto. Esse contexto dá-se em pelo menos três momentos, já que se situa em três diferentes países. As unidades de análise são integradas, pois estão ligadas aos cursos e as instituições onde ocorrem, e se desdobram em outras unidades integradas, como por exemplo, o estudo de práticas pedagógicas que ocorrem na formação de professores.

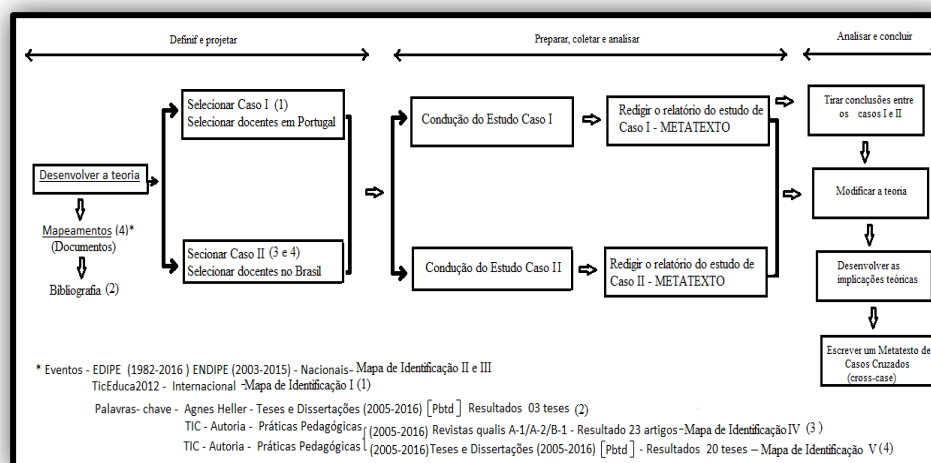
O que une os casos integrando-os é a formação de professores. O “caso” em estudo que é comum envolve o fato de todos serem docentes em cursos de formação e terem preocupações com as práticas pedagógicas destes professores em formação, com uma atenção também ao uso das TDIC. Esta linha comum que mantém um grupo próximo ao outro é o que Stake (2011) chama de *quintain*, no que esse autor chama de multi-caso. Para Stake (2011,

p.240), “*quintain* é tema ou questão de pesquisa que se apresenta em diversos casos”. Porém, de estudo de caso a multi-caso ou pesquisas de casos múltiplos, como situa Stake (Idem), rompemos a fronteira do singular ao plural mas conservamos um acontecimento “único” sobre o qual conduzimos a pesquisa.

Ainda, há suporte para este estudo em Bogdan e Biklen (2010, p.97), pois segundo esse referencial: “Quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam Estudos de Caso Múltiplo”. Para proceder ao estudo exploratório com a estratégia de Estudo de Caso Múltiplo nos apoiamos nas ideias de Stake pois: “ao escrever este livro, preferi dar ênfase em compreender o que está acontecendo no momento em vez de aprimorar o que está acontecendo” (STAKE, 2011, p.13). Com base nesse autor, entendemos que, compreender como as coisas funcionam, na pesquisa qualitativa, envolve admitir que existem perguntas de múltiplas respostas. Isso constitui um grande compromisso de bem sistematizar não só esse, mas qualquer estudo. Com esse intuito, no quadro a seguir, apresentamos um esquema do Estudo de Caso Múltiplo, por nós realizado, nesta pesquisa.

O que foi descrito anteriormente, tanto em texto, como nos subsídios para a composição do Quadro XV, a seguir apresentado, é a manifestação da nossa pretensão ao analisar práticas pedagógicas de docentes formadores de professores. Não pretendemos reinventar nada, nem tão pouco, pretendemos enunciar algo “não dito de certo modo”, ainda. Sem querer fazer acréscimos às práticas pedagógicas daqueles docentes é que entendemos que trata-se de um estudo exploratório, no sentido de enunciar o que lá se encontra, buscando explicitá-lo em relação as suas modificações ou não, com o uso das TDIC.

Quadro XV- Desenvolvimento do Método de Estudo de Caso Múltiplo



Observando o Quadro XV podemos comprovar que de fato toda a investigação é realizada de modo separado, sobre cada bloco. Apenas ao final do ECMI, na etapa relativa a "analisar e concluir" todas categorias obtidas resultantes da aplicação do método de ATD são reunidas para a produção de um metatexto denominado de *CROSS-CASE*. Questionamos desse modo: O que seria um metatexto assim denominado?

O metatexto *Cross-Case* encontra na tradução dos próprios termos utilizados em sua denominação, a sua explicação de procedimentos. *Cross-Case* ou casos cruzados remete a finalização do ECMI para a produção de um metatexto em que, finalmente, todas as contribuições resultantes da pesquisa realizada são apresentadas reunidas, num mesmo texto.

No caso desta pesquisa em que utilizamos o método de ATD para análise das contribuições dos docentes formadores todas as categorias que resultarem deste procedimento serão formadoras do metatexto. Assim as descrições dos docentes formadores sobre as suas práticas pedagógicas realizadas em cursos de formação de professores, com uso das TDIC, serão cruzadas. Para isso, realizaremos a junção de dados obtidos sobre os blocos analisados, do Brasil e de Portugal. Esse é o único momento no ECMI em que os dados levantados são comparados. Essa comparação é que possibilitará a produção de teoria que a finalização desse tipo de Estudo de Caso requer, em seu fechamento.

Devido ao número de etapas e procedimentos existentes em cada uma é que o Protocolo no ECMI torna-se essencial. E sua visibilidade em cada etapa permite ao pesquisador e ao leitor acompanhar o desenvolvimento da pesquisa. Caso haja necessidade de uma retomada de procedimentos, basta consultar o Protocolo para uma análise sobre a adequação ou não dos procedimentos adotados.

Para tal estudo, adequamos o esquema apresentado no Quadro XV quanto ao conteúdo de seu desenvolvimento, inserindo nesse um método de análise (ATD), a ser utilizado, em nossa pesquisa, e detalhado, posteriormente na seção 5.4, deste capítulo. Para Yin um Protocolo de Estudo de Caso Múltiplo é,

Mais do que um questionário ou um instrumento. Em primeiro lugar, o protocolo contém o instrumento, mas também contém os procedimentos e as regras gerais a serem seguidas, no uso do protocolo. Em segundo lugar, o protocolo é dirigido a um grupo inteiramente diferente do grupo do questionário de levantamento [...]. Em terceiro lugar, ter um protocolo de caso é desejável sob todas as circunstâncias, mas é essencial se você estiver estudando um grupo de casos múltiplos. (YIN, 2015, P.88)

Obedecendo aos pressupostos desse autor, constituímos nosso Protocolo de Estudo de Caso considerando o registro de quatro seções: numa primeira, uma visão geral dos

elementos do projeto da pesquisa (objetivo, problema, etc); numa segunda os elementos que estão contidos na coleta de dados em relação aos sujeitos de pesquisa (aceite de questionários, por exemplo); na sequência o que se refere ao que se pretende de fato com a coleta de dados (os motivos, as evidências e as fontes); e numa última seção um guia para o estudo de caso. Atendendo a essas questões apresentamos em Apêndice I o Protocolo de ECMI desta pesquisa, (p.269). Finalizando as explanações da estratégia de pesquisa passamos a constituição dos instrumentos de coleta: Os questionários.

5.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA: QUESTIONÁRIOS VIA *GOOGLE FORMS*

É escolha do pesquisador o modo como encaminhará as indagações via seus instrumentos de coleta, aqui apresentados. Nesta pesquisa, a escolha recaiu sobre questionários semiestruturados enviados por *e-mail* com uso do aplicativo *Google forms*.

Porque apenas questionários e poucos registros de observações nessa Tese? Esta é uma pergunta que de pronto já respondemos. Por que cursos de formação de professores em Portugal têm pouquíssimos alunos, de modo geral. O que é lógico, pois este país passa por uma fase de envelhecimento da população, seus jovens estão migrando para outros países do bloco europeu e as vagas para professores dependem da reforma (aposentadoria) dos professores em exercício. Os cursos que apresentam crescimento, como mostramos nos dados estatísticos, referem-se ao ramo de turismo, hotelaria e gastronomia. Ao estarmos em Lisboa e, no Porto, e após na UTAD, confirmamos esse fato. Assim optamos em buscar professores formadores via TDIC. Enviar questionários envolve saber “para quem”? Neste caso, os docentes foram selecionados, em número de duzentos e trinta e dois, por meio de mapeamentos apresentados no I Capítulo, desta Tese.

Constituir os questionários envolve um propósito; em nosso caso, o objetivo era saber como ocorriam às práticas pedagógicas de docentes formadores de professores, com o uso das TDIC.

Aplicar questionários requer uma estrutura própria para o levantamento dos dados adequados a pesquisa. Em relação aos respondentes (forma como denominamos os professores docentes participantes da pesquisa) os dados foram coletados com os seguintes fins: Levantamento de Perfil (pessoal e profissional); Levantamento das atividades realizadas pelos formadores, durante os cursos de formação.

Em relação à escolha sobre os tipos de instrumentos para coleta dos dados, recordamos que para Zabalza (2004), um diário de aula pode ser considerado como um instrumento de análise do pensamento do professor, uma vez que, nele é registrado uma versão sobre a sua atuação. Então, pode-se assumir que na forma como o docente descreve/ou não, a sua própria Prática Pedagógica durante a formação de professores, podem ser extraídas referências sobre suas concepções à respeito do uso das TDIC, bem como sobre o perfil dos professores, que participam da formação inicial/continuada.

Ao mesmo tempo em que se obtém elementos sobre as práticas do docente formador, se percebe o modo de uso das TDIC do docente e do professor, participante do processo de formação. No entanto, antes de qualquer questionamento, como é de praxe em qualquer pesquisa científica, passou-se por etapas.

Na **primeira etapa** apresentou-se um TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO). O TCLE têm por finalidade possibilitar, aos respondentes da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, deixando claro os seus riscos e benefícios para que possam optar pela participação (ou não) de modo efetivamente livre e consciente, conforme documento disponível em PUCPR (Disponível em site[1]). Em cumprimento as normas éticas da pesquisa, só após o aceite desse documento é possível passar a próxima etapa no *google forms*. Tendo obtido 100% de concordância em responder ao questionário, todos os vinte e cinco respondentes passaram a segunda etapa de pesquisa.

Na **segunda etapa** foi adicionado um glossário, pois embora o questionário tenha sido aplicado a dois países de língua portuguesa, além de haver diferença em alguns termos da própria língua, há também percursos próprios de cada curso de formação. Para evitar ambiguidades na compreensão das perguntas, fez-se uso desse modo de esclarecimento.

Após, o glossário foram realizadas perguntas para delinear o perfil dos investigados referentes aos Dados de Identificação, com os seguintes itens:

- Nome⁶³;
- idade;
- gênero;

⁶³ Embora no Brasil, por questões de ética não se solicite o nome do respondente no questionário, mantivemos este item, apenas para que pudéssemos caso fosse necessário retomar um contato, para esclarecimentos, bem como, para envio das análises, após concluídas. No entanto, em nenhum momento, estes docentes são identificados, na pesquisa.

- tempo de exercício na docência;
- nome do curso de graduação;
- nome do curso de mestrado e,
- nome do curso de doutorado.

Respondidos esses itens, o respondente de pesquisa deveria assinalar uma pergunta com duas possibilidades de condução a **terceira etapa**. A pergunta que encaminhou a próxima etapa foi: Há um tema central, em suas pesquisas acadêmicas, voltado essencialmente aos processos de formação de professores? Para esta condição em relação ao retorno dos questionários, obtivemos uma opção de 16% dos respondentes que não são pesquisadores da área de formação de professores mas trabalham em cursos de formação.

Para atender a todo o grupo (de pesquisadores e não pesquisadores) os questionários foram elaborados com dois encaminhamentos. Os questionários (aplicados ao Brasil e a Portugal) encontram-se nos Apêndices V (p.297) e XIX (p.345) desta Tese, para maiores esclarecimentos.

Convém mencionar que antes do envio aos respondentes docentes, o questionário passou por uma fase de pré-teste, conforme Gil (2012, p. 134), para isso fez-se a “aplicação de alguns questionários às pessoas que tinham características do grupo que se desejava pesquisar”. Utilizamos seis questionários pré-testes, conforme recomenda Gil (2012). Realizamos isso embora soubéssemos que na pesquisa qualitativa o pré-teste não é uma exigência.

Em relação aos questionários tivemos cuidado na sua elaboração para que fosse possível um olhar diversificado sobre o uso das tecnologias, como um primeiro plano, mas de fato, o que desejávamos captar era se as práticas pedagógicas dos professores em formação estavam sendo alteradas com esses usos. Porém, nada foi dito sobre isso, durante os questionamentos. Essa era nossa condução sobre os questionários. Por isso as suposições ficaram em torno das práticas pedagógicas na formação de professores, evitando todo o modo, quanto possível, exercer qualquer juízo de valor.

Com as intenções manifestadas acima realizamos os procedimentos investigativos para sabermos como essas práticas têm ocorrido. Colocamos as tecnologias no seu devido lugar, como ferramentas que são. Ainda em relação aos questionários, embora devendo manter o cuidado ético em relação aos respondentes docentes, podemos mencionar que

“pessoas-chave” (autores referenciais na área de formação de professores), termo de Richardson (2014, p. 197) aceitaram participar da pesquisa.

Acreditamos, que o aceite deve-se a necessidade de melhor compreender o modo, como as práticas pedagógicas têm ocorrido em cursos de formação de professores, nesta época em que a presença das TDIC ainda está em discussões em relação ao seu uso, que pode potencializar ou não, a manutenção de uma prática centrada ainda no professor, em sala de aula. Tendo esclarecido essa escolha, em que priorizamos o olhar sobre as práticas pedagógicas e não sobre o modo de uso das TDIC pelos docentes formadores passamos a constituição em relação aos **respondentes docentes** a partir da caracterização dos sujeitos de pesquisa.

5.3 QUANTO A PARTICULARIDADE DOS RESPONDENTES DOCENTES

O perfil inicial destes respondentes de pesquisa foi constituído por um grupo de docentes formadores de professores, que tinham em sua prática pedagógica a presença das TDIC inseridos como ferramentas, recursos ou instrumentos.

Outra característica deste grupo, que constitui seu perfil inicial, é o fato de todos esses professores, pertencerem a cursos de formação inicial e/ou continuada de professores e terem publicações em artigos, inclusive alguns com autoria em livros, sobre formação de professores e uso das tecnologias.

As publicações selecionadas possibilitaram a escolha destes respondentes de pesquisa localizados por meio de mapeamentos, conforme Biembengut (2008). Esses respondentes docentes em número de 25 pertencem a diversas universidades dos três países: sendo doze docentes do Brasil, doze docentes de Portugal e uma docente da Espanha.

Apresentamos a seguir um resumo das características desses docentes respondentes, em relação aos dois blocos constituídos. Quanto ao Brasil, em relação aos aspectos de perfil, os docentes respondentes são em predominância, do sexo masculino (58%).

Em relação às idades os docentes pertencem a um grupo com variações de 33 a 60 anos. Esses professores têm como tempo de docência um intervalo entre 12 e 46 anos. Em relação a participação em cursos de formação, 17% dos docentes realizam a formação Inicial (I), 25% realizam a formação continuada (C) e o restante do grupo de respondentes, situa-se em ambas as formações (IC).

Para apresentarmos o perfil profissional desses docentes formadores, utilizamos o seguinte formato: um tópico de formatação justificada em que, o nome do curso e entre parênteses, o tipo de formação (I- Inicial; C- Continuada) é delineado. Na sequência apresentamos o segundo tópico, de mesmo formato, em que as IES são apresentadas.

Os cursos nos quais exercem a docência estão distribuídos no seguinte grupo: Pedagogia (I), Geografia (I) e Mestrado em Educação (C). Outras atividades e formação nas redes de educação básica (C), Licenciatura em Matemática (I); Pós-Graduação em Educação Matemática (C); Pedagogia (I); Especialização em educação com habilitação para docência (C); Estágio Supervisionado I Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo (I e C); Engenharia Civil (I); Licenciatura em Ciências Biológicas(I); Mestrados e Doutorado Em Educação e Educação de Ciências e Educação Matemática; Especialização em Ensino de Ciências (I e C); PDE (C); Educação Física (I) e Mestrado/Doutorado em Educação (C).

Em relação às IES em que desenvolvem a docência apresentamos o seguinte grupo, constituído de universidades particulares, estaduais e universidades federais (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Universidade Estadual Paulista Rio Claro/Unesp; Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS; Universidade Federal da Fronteira Sul /UFFS; Instituto Federal Sul Rio-grandense; Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP; Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Universidade federal de Alagoas/UFAL e Fundação Universidade Federal de Rio Grande/FURG).

Em relação ao grupo de Portugal, buscou-se realizar a mesma averiguação quanto às características para compor o perfil dos docentes, no mesmo aspecto do levantamento realizado sobre o bloco brasileiro. Seguindo o mesmo detalhamento sobre os dados de perfil dos docentes formadores do Brasil constituímos o perfil do bloco de Portugal. Dessa forma, em relação ao gênero, predominou neste bloco o sexo feminino com 53%.

Em relação às idades, os docentes pertencem a um grupo com variações de 29 a 59 anos. Esses professores têm um amplo tempo de docência, constituído num intervalo entre 3 e 37 anos. Em relação a participação em cursos de formação, nenhum professor declarou participar só de curso de formação inicial, 76% dos docentes exercem a docência em cursos de formação Inicial (I) e continuada (FC), 15% a exercem em cursos de formação continuada (C) e um docente não declarou.

Os cursos nos quais exercem a docência estão distribuídos no seguinte grupo: Mestrados em ensino do Instituto de Educação (Unidades Curriculares de Formação educacional geral) ; Mestrado e doutoramento em Didática da Matemática; Pós-graduação em EaD; Pós Graduação em Educação Profissional; Pós Graduação em Pobreza e Desigualdade Social; Pós Graduação em Educação Profissional, Científica e Tecnológica; EPTC (inicial e continuada); Mestrado em ensino de Inglês; Mestrado em ensino de Música; doutorado em Multimídia em Educação; Doutorado em Educação; Doutorado em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais; Pedagogia, Filosofia, Letras e História; Mestrado e doutorado em Educação; Formação de Professores e uso de tecnologias nas diferentes áreas do conhecimento; Matemática, Física, Química, Biologia; História, Geografia; Artes visuais, Letras, Educação Física; Pedagogia; Portfólio no processo de Ensino- Aprendizagem; Ambientes Pessoais de Aprendizagem e Redes Sociais; Rubricas de Avaliação; Licenciatura em Educação; Mestrado em Ensino de Línguas no 1º CEB; Programa Doutoral em Multimídia em Educação; Programa Doutoral em Educação; Mestrado em Ensino da Informática; Mestrado em educação e Tecnologias digitais, Doutoramento em Tic na Educação; Licenciado em Educação Infantil, agora as Matemáticas aprendem mais para ensiná-las melhor(Curso para professores do Departamento de Educação da Generalitat da Catalunya).

Em relação às IES em que desenvolvem a docência apresentamos o seguinte grupo de universidades: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Universidade de Aveiro; Universidade do Minho; (IPS/ESSE) Instituto Politécnico de Setúbal / Escola Superior de Educação; Universidade de Vigo e, Universitat de Lleid/UdL, da Catalunha/Espanha.

Quanto ao nome dos respondentes docentes dos blocos do Brasil e de Portugal foi realizada uma distinção com ordem apenas alfabética. Os professores docentes respondentes passaram a ser tratados, nesta pesquisa, pelas 26 letras do alfabeto latino (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L - Brasil) e (M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z Portugal)⁶⁴. Para a continuidade de apresentação do perfil, desses docentes, passamos ao que se expõe, nos quadros abaixo. Para tempo de docência, idade e gênero, cada quadro apresenta os dados dos blocos, separados por país.

Quadro XVI: – Tempo de docência, idade e gênero dos respondentes de pesquisa no Brasil (jul.2017)

Identificação docente	F	D	E	L	K	J	B	C	G	A	H	I
Tempo Docência (anos)	12	15	15	18	18	19	22	24	30	30	39	46
Idades (anos)	37	33	41	41	50	43	42	49	57	58	60	69
Gênero (M ou F)	F	M	M	F	F	F	F	M	M	F	M	M

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Em relação aos dados gerais, prevalece a presença em relação ao gênero feminino (64%). Com bases nos quadros abaixo se pode perceber que em relação ao tempo de docência do grupo de profissionais dos dois países a variação de idades, é pequena.

Contudo, no grupo de Portugal há professoras em início de atividade docente. Neste quesito prevalece um total de 96% de professores, com tempo de docência igual ou maior do que 12 anos.

Quadro XVII – Tempo de docência, idade e gênero dos respondentes de pesquisa em Portugal (jul.2017)

Identificação docente	Z	X	S	Q	O	M	N	W	Q	T	O	U	V
Tempo Docência (anos)	3	8	14	20	21	22	25	27	29	30	36	37	-
Idades (anos)	29	36	37	42	43	44	48	48	50	54	59	57	46
Gênero (M ou F)	F	F	F	F	M	F	F	F	F	M	M	F	F

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

⁶⁴ Obs.: Embora a contagem aponte 26 participantes, um dos docentes respondeu duas vezes ao questionário e então registramos na conferência, do material, um total de 25 respondentes. A ordem da letra implica somente na ordem de recebimento do retorno dos questionários, em relação a cada país. A letra sublinhada representa o docente que declarou-se “não pesquisador do campo de formação de professores”.

Os dados acima constituem-se como fator favorável a essa pesquisa, uma vez que, pretendemos obter dados sobre as práticas pedagógicas de docentes formadores de professores, com uso de tecnologias, especialmente as TDIC.

Outro aspecto informado nos dados de identificação refere-se à graduação (formação inicial) dos docentes formadores, em relação aos participantes de ambos os países. Podemos perceber que predominou no grupo do Brasil a presença da formação em mestrado e doutorado nos cursos de educação com três casos, seguido de dois casos de professores que cursaram mestrado e doutorado em educação matemática.

Analisando a formação percebe-se que seis professores realizaram mestrado e doutorado no mesmo curso significando uma continuidade de estudos e, possivelmente de pesquisas. Os outros cinco casos realizaram mestrado em um curso e doutorado em outro.

É predominante neste grupo a escolha do curso realizado após o mestrado ser um curso de doutorado em educação. E, tais perfis não surpreendem, pois ao realizarmos os mapeamentos detectamos exatamente uma falta de continuidade nas pesquisas, pois o número de Teses, além de ser muito inferior ao número de dissertações, sinaliza muito raramente uma continuidade, nas pesquisas.

No grupo de Portugal, há casos de dois docentes sem curso de doutorado, e um caso em fase de doutoramento. Do grupo de doze docentes, apenas dois destes, realizaram curso na mesma área, sendo um em educação (mestrado e doutorado) e um em ciências da educação, descrito como Tecnologias Educativas (mestrado e doutorado).

Em questão semelhante ao perfil de mestrandos e doutorandos no Brasil, verificamos que nesse grupo de docentes de Portugal, os doutorados em educação receberam o maior número de docentes, de diversas áreas. Em relação a essa formação apresentamos todos os dados logo a seguir.

No quadro XVIII trata-se de apresentar à formação dos professores formadores em pós-graduação. Pode-se afirmar que os docentes formadores de professores provêm de diversas áreas. Essa característica apontada se verifica tanto no Brasil, como em Portugal.

Para constarmos isso, adotamos uma estrutura delineada no quadro apresentando simultaneamente os dados encontrados, relativos ao Brasil e, a Portugal.

Quadro XVIII- Graduação dos docentes formadores no Brasil e em Portugal.

Cursos de Graduação	IB	IP
Administração	C	
Bacharel em arquitetura e urbanismo	F	
Bacharel em informática	E	
Ciências biológicas e bacharel em direito	K	
Engenharia mecânica	I	
Geologia	H	
Letras	A	
Licenciatura em física	J	
Licenciatura em matemática	B, D	Z
Matemática	G, L	
Estatística e investigação operacional		M, N
Pedagogia e ciências com habilitação biologia e química		O
Ensino de inglês e português		P, R
Ensino de português e francês		Q
Pedagogia		S, V
Ciências matemática		T
Letras e literaturas modernas		U
Psicologia		W
Matemática probabilidade e estatística		X
*IB = Identificação Brasil IP = Identificação Portugal		

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Levando a diversidade de formações iniciais em consideração percebemos que essas pessoas tornaram-se professores, com maior possibilidade de terem adquirido seus saberes específicos nas experiências do dia a dia, convivendo com outros professores, do que num curso voltado ao preparo para o exercício da formação de professores.

Talvez isso possa justificar a presença de uma prática centrada na mimese. Outro detalhe que emerge desta observação é que, a formação continuada é de fato uma necessidade também para este grupo aqui configurado, em seus dados gerais. Nesse aspecto Brasil e Portugal se correlacionam indistintamente, pois os grupos não apresentam diferenças significativas em relação ao número de professores pesquisados.

Outra questão que deve ser observada em relação a Portugal é que este país está constituído em termos de populações com uma pequena predominância de jovens. Os professores que trabalham nesses cursos de formação de professores têm uma faixa etária mais elevada e atualmente contam com um pequeno público jovem.

Em relação aos cursos de pós-graduação podemos observar no quadro a seguir que há no bloco de Portugal um total de dez doutores enquanto que no Brasil, o total chega ao número de doze. Há docentes formadores em ambos os países com formação em nível de mestrado.

Quadro XIX– Pós- Graduação dos docentes formadores de professores no Brasil e em Portugal.

ÁREA DO CURSO	DBM	DBD	DPM	DPD
Administração	C			
Curso de bioengenharia e de educação MIT		I		
Cognição e Linguagem	A	A		
Curso Interdisciplinar de Ciências - MIT	I			
Educação	H, J, K	C, F, H, J, K	Q	Q,W
Educação Matemática	D, G, B	G, B		
Informática		E		
Mestrado em arquitetura e urbanismo	F			
Educação para as ciências		D		
Engenharia	L			
Informática na educação		L		
Matemática aplicada			M	
Estatística e investigação operacional			S-	M
Educação didática da matemática			X-	
Ecologia, Gestão e Modelos de Recursos Marinhos.			N	
Ensino de Ciências e Matemática			O, N	
Didática de Ciências e Matemática				O, N
Didática do inglês			T	
Didática das Línguas Estrangeiras				T
TIC com especialização em multimeios			P-	
Psicologia da educação			W R	
Educação e Currículo				R
Multimedia et apprentissage des langues-Mestrado em Linguística (equivalente)			U	
Estudo da criança – TIC				U
Ciências da educação -Tecnologia educativa			V	V
Imparto clases en el Grado de Educación Infantil			Z+	
Didáctica de las Matemáticas				Z
<ul style="list-style-type: none"> • (+) significa que o docente está em curso de doutorado; • (-) significa que o docente tem o mestrado e não está em doutoramento. • DBD – Docente Brasil Doutorado • DBM – Docente Brasil Mestrado • DPM – Docente Portugal Mestrado • DPD – Docente Portugal Doutorado 				

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Quanto às instituições em que atuam, abordaremos esse aspecto em relação ao tipo de formação com a qual estão envolvidos profissionalmente. Constatamos que há, no grupo, a disposição apresentada, no tópico, a seguir. Podemos afirmar que no grupo 83% dos docentes do Brasil realizam seu trabalho de formação (I e C) de professores na mesma IES.

Em Portugal este percentual é de 61% de professores nessa mesma situação descrita, pelo grupo do Brasil. É nesse país, que um dos docentes exerce a formação em três IES

diferentes. As universidades dos docentes participantes da pesquisa não serão caracterizadas, pois a não identificação dos respondentes é um caráter essencial nesta investigação.

Quadro XX: Presença em Cursos de formação dos docentes no Brasil e em Portugal.

Curso em que exerce a docência			
IESB		IESP	
FI e FC na mesma	A	FI e FC na mesma	M
FI e FC na mesma	B	FI e FC na mesma	N
FI e FC na mesma	C	FC em duas diferentes	O
FI e FC na mesma	D	FI e FC na mesma	P
FI e FC na mesma	E	FI e FC na mesma e FC em outra	Q
FI e FC em diferentes	F	FI e FC na mesma	R
FI e FC na mesma	G	FI e FC na mesma e FI numa segunda IES e FC numa terceira IES	S
FI e FC na mesma	H	FI e FC na mesma	T
FC em uma	I	FI e FC na mesma	U
FI e FC na mesma	J	Não declarou	V
FI e FC na mesma	K	FI e FC na mesma	W
FI e FC na mesma	L	FC em uma	X
		FI e FC em diferentes	Z
IESB – Instituição de ensino superior do Brasil IESP – Instituição de ensino superior de Portugal			
FI = Formação inicial		FC= Formação continuada	

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Todas as características foram levantadas em torno da formação realizada por esses docentes e das práticas pedagógicas que realizam quando estão em cursos de formação de professores. Para saber um pouco sobre os docentes, realizamos um levantamento no começo dos questionários, buscando dados de perfil pessoal e profissional.

Devido ao grande número, separamos as questões em dois quadros, identificadas de acordo com os países. Em ambos os países, buscamos não distinguir os professores relacionando-os aos cursos, pois não consideramos este dado relevante, para a pesquisa.

A última questão solicitada nos questionários, para recolher os dados, refere-se à pergunta para identificar se o docente é/ou não pesquisador da área de formação de professores. Em relação a esta pergunta, obtivemos no Brasil 83% de respostas afirmativas.

Em relação a Portugal o resultado obtido foi de 76% dos pesquisadores. Podemos observar que os dados relativos aos cursos em que exercem a docência envolvendo aos professores formadores desses dois países, não apresentam uma pequena concentração em torno de cursos de mestrado e doutorado.

Quanto aos cursos em que exercem a docência os docentes formadores do Brasil predominam em cursos voltados a educação, em nível de graduação. Olhando sob o mesmo

foco os docentes formadores de professores em Portugal podemos afirmar que predominam os cursos de mestrados e doutorados.

Quadro XXI: Cursos em que, exercem a docência- professores do Brasil.

1. Pedagogia (i), geografia (i) e mestrado em educação (c). Outras atividades e formação nas redes de educação básica (c).
2. Administração
3. Licenciatura em matemática (i); pós-graduação em educação matemática (c)
4. Pedagogia i
5. C - Especialização em educação com habilitação para docência
6. Estágio supervisionado i
7. Programa de pós-graduação em educação: currículo,
8. Engenharia civil (i); licenciatura em ciências biológicas(i); mestrados e doutorado em educação e educação de ciências e educação matemática; especialização em ensino de ciências; PDE de um estado do país (c)
9. Pedagogia (i), educação física (i) e mestrado/doutorado em educação (c)

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Quando o docente afirmou não ser pesquisador da área de formação de professores, foi encaminhado para responder a segunda opção de questionário.

Quadro XXII: Cursos em que, exercem a docência, em Portugal

1. (I): Mestrados em Ensino do IE (Unidades Curriculares de formação educacional geral) e Mestrado em Ensino de Matemática do IE (Didáticas específicas e Introdução à Prática Profissional); (C) Mestrado e Doutoramento em Didática da Matemática.
2. POS GRADUAÇÃO EM EAD - C ; POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL - C; PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – EPCT
3. Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico; I - Mestrado em Ensino de Música; C - Doutoramento e Multimédia em Educação; C - Doutoramento em Educação; C - Doutoramento em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais
4. TIC e LÍNGUAS
5. I-Pedagogia, Filosofia, Letras, Música, História; C - Mestrado e Doutoramento em Educação; C- escola de educação básica
6. C - Formação de professores e uso de tecnologias nas diferentes áreas do conhecimento
7. Matemática - predominantemente, mas também, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Artes Visuais, Letras, Educação Física, Pedagogia (fotos formação inicial e continuada)
8. E-portfolio no processo de ensino-aprendizagem I, Ambientes Pessoais de Aprendizagem e Redes Sociais C, Rúbricas de Avaliação I
9. Licenciatura em Educação; Mestrado em Ensino de Línguas no 1.º CEB; Programa Doutoral em Multimédia em Educação; Programa Doutoral em Educação
10. Não respondeu
11. Mestrado em Ensino da Informática - I ; Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais - C ; Doutoramento em TIC na Educação - C.
12. Grado de Educación Infantil
13. C: Ara Matemàtiques. Saber-ne més per ensenyar-les millor. (Curso para maestros del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya)

Fonte: Elaborado pela autora

Concluímos, portanto, a apresentação dos dados característicos desses docentes dos dois blocos estudados, em relação as práticas pedagógicas realizadas em cursos de formação de professores.

5.4 ATD COMO MÉTODO DE ANÁLISE: PARTICULARIDADES

Gostaríamos de antes de qualquer delineamento do método de análise escolhido para a submissão dos questionários salientarmos que realizaremos um detalhamento sobre as etapas iniciais da ATD, devido ao fato de que em Portugal, nos locais em que estivemos, constatamos a forte presença de um paradigma de pesquisa, ainda predominante, no cunho quantitativo.

Dessa forma e pretendendo aqui realizar uma análise qualitativa optamos, por expor, no que for possível, o passo a passo da unitarização e obtenção das categorias (iniciais, intermediárias e finais). Para isso, recortamos algumas das respostas da primeira pergunta e passamos a realização da unitarização, como um exemplo de todo o procedimento, efetivado com as demais respostas analisadas. Feito isso, seguiremos o processo da ATD apenas apresentando as categorias resultantes da análise. No entanto, toda a categorização, com o fim explicativo, encontra-se nos Apêndices VIII e IX, desta Tese (p.307- 313).

Se não fosse a intenção de apresentar os procedimentos iniciais da ATD, de modo, a exemplificar, não haveria necessidade de fazê-lo num espaço de Tese , pois é fato que a ATD em Moraes e Galiuzzi (2011), como método de análise, tem sido frequente em procedimentos de investigação qualitativa, no Brasil.

No entanto, por considerarmos que a boa compreensão de seus elementos essenciais passa pela prerrogativa de elucidá-los, é que os descreveremos. Mas, não se engane quanto as facilidades de aplicação do método, pois como nos advertem Moraes e Galiuzzi (2011, p. 163), “ nada é dado pronto desde o início, mas tudo é construído ao longo do processo. Daí a sensação de insegurança e imprecisão que acompanha o pesquisador em todo o percurso”.

Ao iniciarmos o processo da ATD não poderíamos deixar de mencionar que há artigos que consideramos como marcos. Entre esses, citamos o texto intitulado “Uma tempestade de luz”, como referência em Moraes⁶⁵ (2003). Esse texto foi também utilizado para abrir o livro que tomamos por base no encaminhamento da ATD, nesse texto.

⁶⁵ Detalhamentos sobre Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi na seção SOBRE AUTORES.

Compreendemos que a ATD está constituída de etapas; e dessa forma, para realizá-la passamos pela desmontagem dos textos, pelo estabelecimento de relações, e só nesse momento chegamos ao que se chama de “captando o novo emergente”.

Em relação à desmontagem dos textos, ou processo de unitarização trata-se da etapa em que ocorre o desmembramento textual com o fim de buscar a “compreensão de cada elemento que o compõe”, conforme Paula, Menezes e Guimarães (2015). É nesta etapa em que ao ler “o pesquisador deve assinalar, linha a linha, tudo aquilo que é significativo para obtenção de informações sobre o assunto. Este assinalar envolve palavras ou expressões-chave resultando daí as unidades de análise/significado ou de sentido”, conforme Paula, Menezes e Guimarães (2015, p. 19).

O uso dos termos significado ou sentido, junto às unidades de análise não são muitas vezes compreendidos, numa primeira leitura realizada sobre os textos de Moraes e Galiazzi (2011).

Convém realizarmos uma exposição, deixando claro que, significado e sentido de modo algum devem ser utilizados como sinônimos. Muito ao contrário e desviando-se disso é que entendemos ser necessário postularmos: quando o pesquisador realiza a sua primeira leitura sobre as unidades que se formam ao fragmentar o texto, em estudo, certamente a seleção e partição que realiza, tem por base os significados ali presentes.

Os significados estão primeiramente em dicionários, postos e determinados. No entanto com o passar do tempo, no decurso da pesquisa novas leituras vão sendo realizadas e assim, emergem sentidos destas unidades. Pois, conforme o pesquisador vai sendo impregnado pelo um texto que analisa mais próximo torna-se de compreender o que está sendo dito, pelos sujeitos respondentes.

Voltando ao encaminhamento sobre a ATD, no segundo momento, após terem sido assinalados todos os pontos que levam o texto para a produção das suas unidades (significado/sentido) é a etapa de então estabelecermos as relações entre estas unidades. Em Moraes e Galiazzi (2011, p. 112), estas duas etapas são descritas:

Nesta primeira parte apresenta-se a análise textual discursiva, o processo pelo qual se realiza e os produtos dela resultantes. Mostra-se como essa análise pode ser encaminhada a partir da unitarização dos textos do “corpus” seguida da categorização das unidades assim constituídas.

Corpus é o nome que é dado ao conjunto de textos submetidos a análise, Moraes e Galiuzzi (2011). Na terceira etapa tem-se a captação do novo emergente. É nesta etapa em que “é importante que a análise textual discursiva atinja um estado interpretativo e de reconstrução teórica. Nesse sentido, interpretar é estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas pela mesma”, como está previsto em Moraes e Galiuzzi (2011, p.124).

É na etapa após o estabelecimento das categorias que evoluíram das categorias iniciais, passando pelas intermediárias, que chegamos então a uma estrutura de captação que possibilita a produção de um texto.

Diferente do corpus inicial, mas ainda sim, como constituinte deste, o metatexto, é em última análise, um resumo essencial do que foi obtido por meio da pesquisa. Contudo, em relação a ATD, especificamente quanto a fase final, estabelecemos que,

para captar o novo emergente, é necessário fazer uma interpretação a partir da relação entre as categorias. Nesta etapa, compreende-se quem para cada novo estabelecimento de relações, novas construções são realizadas, uma nova compreensão surge. É um ressurgir de novas possibilidades, um ir aprofundando o que os sujeitos buscam dizer. Percebe-se nitidamente um comprar/contrastar permanente entre as categorias de análise, (MORAES, 2011).

Após esta descrição sucinta das etapas da ATD vamos apresentar a realização do método de análise textual discursiva para constituir das categorias iniciais, as categorias intermediárias e por fim, a produção do metatexto como fechamento da análise dos dados oferecidos pelos respondentes (obtidos por meio dos questionários devolvidos) via *google forms*.

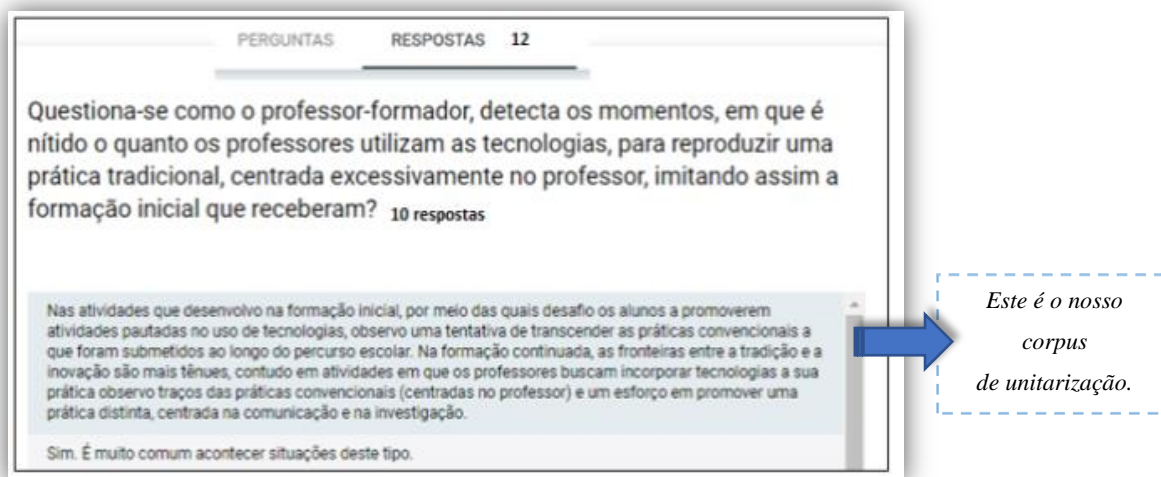
5.4.1 A ATD: Etapas do método da particularidade a genericidade

O método de análise em ATD, conforme Moraes e Galiuzzi (2011) requer um trabalho exaustivo e cuidadoso em relação ao tratamento dos dados provenientes de questionários, textos, ou quaisquer outras fontes a serem analisadas.

Em nosso caso, os dados provém dos questionários preenchidos pelos 25 docentes formadores. A análise dos dados desses docentes foi realizada transcrevendo-se todas as contribuições para arquivos de um editor de textos e, após realizando a desmontagem, ou seja, unitarização para possibilitar o surgimento das palavras-chave que encaminharam as categorias iniciais.

Com esse fim, dando início ao processo de ATD é que, apresentamos o recorte da unitarização realizada sobre todas as questões, dos dois blocos, Brasil e Portugal. Para isso recortamos uma das questões para exemplificarmos, como tudo começa.

Figura 12: Exemplo de questão selecionada do questionário para o início da ATD, via *Google Forms*, no Bloco Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Observemos que o total das respostas constitui o “corpus” para as unitarizações, inicialmente. E, pode ocorrer que de uma única ideia resultem inúmeras unidades de sentido. Tão logo tenhamos reunido todas as ideias descartamos as perguntas, pois a desmontagem é que, passa a ser o foco da análise. Dessa desmontagem dos textos é que, emergirá os sentidos para a constituição de um “novo texto”. Marcamos no texto tudo que conduz a formação das ideias, que são agora, o início das categorias.

Quadro XXIII- Realizando a unitarização e percebendo as palavras-chave

Texto de resposta da pergunta 1 com marcação de unidades de sentido	UNIDADES DE SENTIDO
Nas atividades que desenvolvo na formação inicial por meio das quais desafio os alunos a promoverem atividades pautadas no uso de tecnologias, observo uma tentativa de transcender as práticas convencionais a que foram submetidos ao longo do percurso escolar. Na formação continuada, as fronteiras entre a tradição e a inovação são mais tênues, contudo em atividades em que os professores buscam incorporar tecnologias a sua prática observo traços das práticas convencionais, centradas no professor e um esforço em promover uma prática distinta, centrada na comunicação e	Formação inicial Desafio os alunos Promoverem atividades pautadas Uso de tecnologias Tentativa de transcender Traços das práticas convencionais Percurso escolar Submetidos Formação continuada Fronteiras Tradição Inovação Tênuas Incorporar tecnologias Centradas no professor Esforço Prática distinta centrada na comunicação (prática) Investigação

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O que chamamos de palavras-chave imediata decorre do fato de serem expressas em um texto de pequenas dimensões e que trata diretamente do que se pretende expor. Quando o texto é apresentado em maiores dimensões passamos por desmontagens, do próprio texto, podendo inclusive realizar uma reescrita mantendo o sentido, para que conserve-se, ainda compreensível mesmo com a desmontagem. Utilizamos um exemplo de desmontagem para a obtenção das unidades de sentido.

Quadro XXIV- Recorte de desmontagem de texto para encaminhar a obtenção de unidades de sentido, sobre as questões do questionário.

Texto de resposta a pergunta 4.	Desmontagem de texto para obtenção das UNIDADES DE SENTIDO ↓
<p>Neste contexto, <u>o ato de ensinar exigiria a apreensão “de saberes que ainda não se sabem” (braga, 2008), que não foram contemplados na formação destes profissionais que efetivamente não escolheram a docência como campo de desenvolvimento profissional, mas que acolhem esta atividade laboral nitidamente executada sobre saberes que algumas vezes não são reconhecidos e nem sabidos como fundamentais ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Algumas pesquisas realizadas nos últimos anos agrupam características essenciais ao processo de formação continuada que juntas ampliariam a percepção sobre a mediação docente (souza, sartori, & roesler, 2008) considerando a capacidade comunicativa docente em suas trocas discursivas (horn, 2010), o emprego de descrições e narrativas de vivências e experiências docentes (de souza bragança, 2012) como instrumentos que conduzem professores a uma sensível depuração de sua práxis. Em face do exposto, faz-se necessário</u></p> <p>[...]</p>	<p>o ato de ensinar exigiria a apreensão “de saberes que ainda não se sabem” (braga, 2008),</p> <p>que não foram contemplados na formação destes profissionais</p> <p>efetivamente não escolheram a docência como campo de desenvolvimento profissional,</p> <p>acolhem esta atividade laboral nitidamente executada sobre saberes que algumas vezes não são reconhecidos e nem sabidos como fundamentais ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Se for fato que é no início do processo que realizamos a desmontagem, não é fato, que esta seja elaborada por completo e absoluta. Pois, a cada leitura é possível que uma nova desmontagem seja realizada. É com a desmontagem que podemos começar a sublinhar os termos que explicitam o que está sendo dito.

Sempre em cada etapa consideramos que, “cada pesquisador fará a sua própria interpretação e escolha sobre os termos a serem assinalados, sem perder de vista a finalidade do seu projeto de pesquisa”, (PAULA, MENEZES e GUIMARÃES, 2015, p. 21).

Não sabíamos de início quantas desmontagens seriam necessárias para que concluíssemos a esta etapa. As desmontagens devem ocorrer tantas vezes quanto seja necessário até que o pesquisador possa ver que não é mais possível, extrair algo do texto.

Esse algo mais é atingido quando se obtém o ponto de saturação. Cada texto⁶⁶ e cada pesquisador terão, por óbvio, a sua própria medida.

Tanto no Quadro XXIII como no XXIV é possível ver os textos após ter ocorrido à fragmentação. Vejamos abaixo a identificação das unidades de sentido que encaminharam o surgimento das categorias iniciais.

Quadro XXV- Realizando a unitarização e percebendo as palavras-chave

UNIDADE DE SENTIDO (desmontagem das respostas originais e reescrita (quando necessário))	CATEGORIA INICIAL (PALAVRAS-CHAVE)
1. Formação inicial (A) 2. Desafio os alunos (B) 3. Promoverem atividades pautadas (C) 4. Uso de tecnologias (E) 5. Tentativa de transcender (B) 6. Traços das práticas convencionais (B) 7. Percurso escolar (H) 8. Submetidos (B) 9. Formação continuada (A) 10. Fronteiras fortes (B) 11. Tradição (B) 12. Inovação (B)	1. FORMAÇÃO (A) 2. DESAFIOS NA FORMAÇÃO (B) 3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES (C)

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Podemos visualizar que as categorias começam a emergir, dando um acolhimento aos sentidos. Esses sentidos aos poucos, mas resultantes das muitas leituras é que vão emergindo, do texto. Numa mesma categoria, podemos ter unidades de sentido que provém de diferentes respostas apresentadas aos questionários. É dessa forma que, uma a uma as categorias vão sendo explicitadas. Percebemos que ao lado de cada unidade de sentido há uma letra maiúscula, que no prosseguimento da análise vamos agregando a cada unidade de sentido, com o fim, de realizarmos, a união por significados/sentidos, de acordo, com o que vai sendo constituído, por meio da leitura das respostas. Devido a essa atitude podemos afirmar que trabalhamos com categorias emergentes. É desse modo que, chegaremos à categoria final. Por isso, realizamos a construção no sentido de categorias iniciais, intermediárias e por fim, as finais.

⁶⁶ Na obra Ressignificando os labirintos da pesquisa qualitativa: exercícios práticos de análise do discurso (Edipucrs, 2015), há um exercício completo realizado desde a desmontagem de um texto até a obtenção das categorias, apresentado numa entrevista de um jornal, da região.

Quadro XXVI – Processo de unitarização e distribuição das categorias em níveis.

UNITARIZAÇÃO OBTENDO UNIDADES DE SIGNIFICADO ou de SENTIDO	CATEGORIZAÇÃO OBTENDO CATEGORIAS		
Desmontagem de texto	Iniciais	Intermediárias	Finais

Fonte: Adaptado de Roque (2011, p. 23)

Se supuséssemos algo e desejássemos confirmar com a pesquisa, estaríamos trabalhando numa perspectiva de categorias “a priori” e buscaríamos no texto a confirmação do que se está dizendo e faríamos a construção partindo das categorias postuladas. Neste caso os sentidos seriam captados de acordo com o que o pesquisador busca confirmar ou refutar. Desse modo já existiria uma busca dentro da pretensão de um caminho teórico já estabelecido. Na e da teoria utilizada por esse pesquisador é que emergiriam os caminhos da pesquisa. Diante disso, faríamos a construção partindo das categorias postuladas previamente. Com esse fim, partiríamos do dado registrado como categoria final, e voltariamos analisando os elementos que constituem esta categoria, num processo de retomar as ideias até chegarmos as ideias iniciais dos sujeitos pesquisados. Vejamos que seria um processo inverso a análise que estamos realizando. Portanto, deve ficar claro que nossa perspectiva não partiu de categorias *a priori*, pois “a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES, 2011, p.11).

A numeração das unidades de sentido tem apenas um fim de organizar o que foi coletado. Concordamos com Stake (2011, p.166), que “organizar é uma característica comum da micropesquisa e de todas as análises e sínteses qualitativas [...]”. Foi enumerando (mas, apenas para quantificar) que, percebemos a presença de 333 e 250 unidades de sentidos, respectivamente, fruto dos questionários, resultantes dos Blocos de Portugal e do Brasil.

Ressaltamos que todas as desmontagens (unitarizações) para conferência, bem como, as suas respectivas unidades de sentido resultantes deste processo, encontram-se na íntegra, nos Apêndices VIII (p.307) e XX (p.356).

No próximo tópico apresentaremos as categorias encontradas após a submissão a ATD (desmontagem, unitarização, união por semelhança, categorização) do material coletado. Apresentaremos respectivamente os quadros de categorias resultantes da análise realizada sobre os Blocos do Brasil e de Portugal.

5.4.2 A ATD: Categorias emergentes dos blocos Brasil e Portugal

Observemos que por tratar-se de um Estudo de Caso Múltiplo Integrado definido por Yin (2015) faz-se necessário que as categorizações sejam realizadas bloco a bloco. Nesse caso, obteremos um conjunto de categorias para o Bloco Brasil e do mesmo modo, ou seja, utilizando-se a ATD sobre o outro material obteremos as categorias sobre o Bloco de Portugal.

Se esses dois países constituíssem um único grupo estaríamos diante de um estudo de Caso Único e, então, seria constituído, um único quadro de categorias. No Estudo de Caso Múltiplo Integrado, temos um eixo comum que une os casos. Neste caso, nosso eixo é a Prática Pedagógica realizada pelos docentes, em cursos de formação de professores, com uso das TDIC.

Esse tema que conduz a pesquisa produzindo buscas no mesmo sentido, mesmo em diferentes países, culturas, ambientes educacionais, grupos de professores que passam pela formação, entre outros tantos afastamentos, é o que Stake (2011), chama de *quintain*.

Abaixo, apresenta-se o quadro de categorias; no seu conjunto completo, de iniciais a finais, do Bloco Brasil.

Quadro XXVII- Categorias Iniciais, Intermediárias e Final obtida – Bloco Brasil.

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
1. Formação (A) 2. Desafios na formação (B) 3. Práticas pedagógicas docentes (C) 4. Práticas pedagógicas do professor (D) 5. Uso de tecnologias (E) 6. Alunos (F) 7. Professor pós - formação (G)	1. FORMAÇÃO DO PROFESSOR (A, B) 2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (C, D) 3. USO DE TECNOLOGIAS (E, F, G)	PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Numa primeira observação vimos que há uma condução nas categorias encontradas do Bloco Brasil, no sentido de estar voltada a formação do professor. Sem desejarmos antecipar qualquer avaliação passamos a apresentação no próximo quadro das categorias emergentes obtidas referentes ao Bloco Portugal. Porém, gostaríamos de mencionar que todas as categorias precisam passar por um processo de validação para evitar que sejam escolhidas aquelas expressões e termos não compatíveis com os encaminhamentos que irão surgindo aos

poucos, frutos das unitarizações, unidades de sentido e por fim, dando origem as próprias categorizações.

Toda categoria precisa passar por esse processo de validação. Com a prática de categorizar tais questões são realizadas automaticamente. No entanto, com o fim didático metodológico ao qual nos propomos desde o início da exposição da metodologia desta Tese, realizaremos aqui, um quadro de validação para as categorias acima enunciadas. Realizaremos tal validação apenas sobre um dos quadros, a título de exercício, após a apresentação das categorias obtidas resultantes da ATD realizada sobre as contribuições do bloco de Portugal.

Quadro XXVIII- Categorias iniciais , intermediárias e finais obtidas - Bloco Portugal

Categorias Iniciais	Categorias intermediárias	Categorias Finais
1. USO DAS TECNOLOGIAS (A) 1. POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS (B) 2. ALUNOS EM FORMAÇÃO (C) 3. NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO DOCENTE (D) 4. PRÁTICA DOCENTE (E) 5. PRÁTICA DE PROFESSORES (F) 6. FORMAÇÃO CONTINUADA (G) 7. TEMPO PARA REALIZAR TAREFAS (H) 8. FORMAÇÃO INICIAL (I) 9. DIFICULDADES NA FORMAÇÃO (K) 10. TEORIAS DE APRENDIZAGENS (L) 11. FORMAÇÃO VIRTUAL DE PROFESSORES* (M) 12. TRANSDICCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO(N) 13. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO (O) 14. SALA DE AULA CONVENCIONAL (P) 15. CONCEITO DE TECNOLOGIAS (Q) 16. OPORTUNIDADE DE MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA (R) 17. IMITAR PRÁTICAS DOS PROFESSORES (S) * Nome dado aos cursos em EaD em Portugal	1. TECNOLOGIAS (A, B, H e Q) 2. FORMAÇÃO DOCENTE (D, E, G, I, K, L, M, N e O) 3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (F, P, R e S)	PRÁTICA DOCENTE

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

No próximo tópico passamos a apresentar o modo pelo qual podemos verificar se de fato uma categoria corresponde a emergência que está sendo objeto do estudo.

5.4.3 A validação das categorias encontradas: O teste dos cinco

Neste texto, “entende-se que a categoria é uma palavra-chave que representa um conceito abrangente que por si só é carregada de múltiplos sentidos e que irá corresponder aos significados das unidades de sentidos” (PAULA, MENEZES e GUIMARÃES, 2015, p. 22). É uma trama intensa de idas e vindas ao texto.

Desse modo, precisamos ter cuidado com os termos reunidos pois estes precisam ter a mesma tipologia. Por exemplo, os termos “formação” e “desafios na formação” não tem a mesma tipologia, pois um é uma especificidade do outro. Essa atenção precisa manter-se durante toda etapa de categorizações, para que no final se possa realmente, obter os sentidos expressos, resultantes das análises das categorias.

Já de início esclarecemos nossa liberdade em tratar o processo de validação das categorias por meio da denominação de “Teste dos cinco”. Fizemos esta escolha, pois Moraes e Galiazzi (2011) utilizam cinco termos pelos quais as categorias precisam ser ajustadas, para que possam ter a sua validade estabelecida e não comprometam os resultados a serem encontrados, após a submissão do material a ATD.

Em razão disso, a validação é a fase em que as categorias que emergiram do processo da ATD precisam ser verificadas quanto a sua validade. Dizendo dessa maneira, parece a primeira vista que nada foi acrescentado. Mas, para verificar a importância desta etapa, é só experimentarmos não a considerar, pois, agindo dessa maneira, poderemos perder boa qualidade dos dados levantados.

Sim, não basta ter realizado as unitarizações e aos poucos ir selecionando as ideias para a constituição das categorias, pois isto é um procedimento que faz parte da ATD, no entanto, os procedimentos sequenciais, não nos protegem dos equívocos da inexperiência.

Antes da elaboração do metatexto que comunicará o resultado final da pesquisa, é necessário submeter as categorias a alguns critérios. Que critérios são esses? Moraes e Galiazzi (2011) colocam a disposição cinco possibilidades para que seja realizada a validação de qualquer categoria obtida.

As categorias têm a propriedade de representarem o texto do qual emergiram. No entanto, para que isto se verifique, é necessário que sejam observados elementos, em suas estruturas. Como afirmam Moraes e Galiazzi (2011, p.83),

a validade é a primeira e mais fundamental característica de um conjunto de categorias. Outra é a homogeneidade. [] categorizar é reunir o que é semelhante. Na construção de um conjunto de categorias é importante que a organização se dê a partir de um único critério. O uso de uma única dimensão na classificação dos materiais conduz a categoria homogêneas, homogeneidade que deve ser aplicada a cada nível de categorização.

E, complementando o cuidado da escolha das categorias, os autores advertem para que tenhamos atenção quanto a amplitude e a precisão das categorias obtidas. Numa primeira

vez em que se realiza a ATD é natural que estes critérios não se apresentem automaticamente. Pode ocorrer algum equívoco, por falta de experiência no uso do método. Contudo, a ATD permite retomadas em qualquer de suas etapas.

Para finalizar esta compreensão de constituição das categorias falta-nos ainda observarmos se as categorias obtidas obedecem ao princípio da exclusão. Tratamos esta etapa do ponto de vista relativo, pois conforme os autores que utilizamos como fundamentação para ATD, nós nunca atingimos a absoluta classificação de uma unidade de sentido, junto a uma categoria.

Pode ser que uma unidade tenha múltiplos sentidos, e nada impede que esta seja concatenada a mais de uma categoria. Este não foi nosso caso. Ousamos, em cada unidade de sentido (significado), realizar n-desmontagens para que pudéssemos colocar cada unidade de sentido o mais próximo possível do critério ao qual suscitava nossa pesquisa.


Podemos perceber que as categorias que estão expressas no Quadro XXV requereram ajustes. Quando constatamos que o "Uso de tecnologia", apontado como Categoria Inicial, não estava consoante as demais categorias, retrocedemos e revisitamos novamente, nos apêndices desta pesquisa, as unidades de sentido que deram origem aquela categoria. Faz-se isso para retomar o sentido pelo qual atribuímos o termo que designa aquela categoria.

As idas e vindas ao texto que resultam em reescritas são muito comuns em processos de ATD. Cada vez mais, busca-se qualificar ao texto; ir eliminando possíveis incoerências faz com que se atinja outro ponto de saturação relativa as possibilidades que podem emergir dos sentidos que se encontram nos textos em desmontagem. A cada nova escrita, o material inicial volta a ação.

Por isso os arquivos com textos digitados são de grande utilidade nesta fase da pesquisa. Pois, só voltando as unidades de sentido poderíamos, de fato, realizar uma troca de termos que seja fiel ao levantamento realizado.

Por questão didática gostaríamos de fazer esta exposição também de modo prático, utilizando-nos para isso de um quadro como o que apresentamos abaixo para que cada categoria seja submetida aos critérios de validação e quando não atender a esses, possa ser substituída, conforme se pode observar, a seguir.

QUADRO XXIX– Quadro de atributos das categorias

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	FORMAÇÃO DO PROFESSOR - Em relação ao curso (inicial/continuada) - Em relação aos desafios da formação	1. <u>Curso</u> de Formação (A) 2. Desafios na formação (B)	1. Validade 2. Homogeneidade 3. Amplitude 4. Precisão 5. Exclusão		
		PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - Em relação a pratica do formador; - Em relação a prática do professor em formação;	3. Práticas pedagógicas docentes (C) 4. Práticas pedagógicas do professor (D)	1. Validade 2. Homogeneidade 3. Amplitude 4. Precisão 4. Exclusão	
			TECNOLOGIAS - Quanto ao modo de uso - Quanto aos usuários	5. Uso de tecnologias (E) 6. Uso sem inovação 7. Alunos da <u>educação básica</u> (F) 8. Professor pós - formação (G)	1. Validade 2. Homogeneidade 3. Amplitude 4. Precisão 5. Exclusão
					
	FINAL	INTERMEDIÁRIAS	INICIAIS	CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DE CATEGORIAS	

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Devido a extensão da pesquisa seria impossível recordarmos de todos os sentidos que emergem. As consultas são necessárias e providenciais. Agindo assim, comparamos, ressignificamos, algumas unidades de sentido, conforme o quadro a seguir.

Quadro XXX: Nova análise das unidades de sentido – reestrutura das categorias

UNIDADES DE SENTIDO	POSSIBILIDADES	CATEGORIA INICIAL
1. Centradas no professor (E)	FORMA DE USO	USO SEM INOVAÇÃO
5. um novo modo de representar (E)	FORMA DE USO SEM INOVAÇÃO	USO SEM INOVAÇÃO
3. Projetos de estágios dos licenciados (E)	RECURSO	USO TRADICIONAL
4. Enfatizam conteúdos (E)	REPRODUZ SALA DE AULA	USO SEM INOVAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Observamos no quadro acima, as unidades de sentido que tentamos representar de modo resumido, uma vez que como podemos observar nos apêndices, ambos os Blocos analisados resultaram em diversas unitarizações. Considerando que passamos pelo processo de validação das categorias estamos agora aptos a realizar a produção de Metatextos.

5.4.4 A produção do metatexto: fase final da ATD

Para apresentarmos este resultado obtido passamos a constituição do metatexto. O metatexto representa na ATD o fechamento da análise textual discursiva realizada, pois é nesse momento em que ocorre o que Moraes e Galiuzzi (2011), chamam de captação do novo emergente.

Como constitui-se então o metatexto? Segundo Moraes e Galiuzzi (2011, p.207), segue-se o seguinte percurso,

A escrita propriamente dita de um texto é encaminhada a partir da categorização. Pode ser iniciada pela escrita de parágrafos com base nas categorias menos abrangentes construídas, seguida de um encadeamento cada vez mais consistente dos parágrafos entre si. Ao mesmo tempo estabelecem-se as interlocuções teóricas e empíricas com diferentes sujeitos no sentido da construção da validade dos textos produzidos.

Acima o autor faz uma sugestão de produção do Metatexto. No entanto, há vários modos de compor um Metatexto. Como dissemos aqui, para fins didáticos exemplificaremos alguns desses modos. Inclusive realizamos algumas construções que excedem em muito a necessidade da ATD. Fizemos isso, com o intento de elucidar na prática tais construções. E, consideramos que, há muitas publicações que tratam de ATD mas, pouco se vê sobre a construção Metatextual. Essa falta não oferece a quem desconhece o método, a segurança que requer, para dar início a sua própria produção.

Com esse fim, preparamos quatro tipos de Metatextos sobre as categorias do Bloco Brasil. Dessa maneira evidenciaremos uma a uma. Por não ser objeto de Tese, diretamente, todos estes Metatextos, encontram-se nos Apêndices de XI a XVI (p.320-333), para as consultas que se façam necessárias.

Em vista disso, passamos então ao **Metatexto 1B (PRIMEIRO DO BRASIL)** realizado sob a ótica das unidades de sentido que originaram as seguintes categorias iniciais: Formação (A); Desafios na formação (B); Práticas pedagógicas docentes (C); Práticas pedagógicas do professor (D); Uso de tecnologias (E); Alunos em formação (F) e Professor em Pós-Formação (G). Neste momento não faremos a incursão teórica, pois apenas

apresentaremos como enunciado acima, as unidades de sentido identificadas a partir das repostas dos questionários. Este Metatexto foi constituído com o mero fim didático, para comprovar que de fato, nada se perde da análise realizada e que a unitarização que decorre da desmontagem dos textos, provoca uma emergência de sentidos, a cada nova leitura e constituição textual. O Metatexto 1B, encontra-se no Apêndice XI (p. 320).

O **Metatexto 2B** constitui-se da apropriação das categorias intermediárias, que apresentam-se constituídas de:

- ✓ Formação do professor, composta por (A) Formação e (B) Desafios na formação;
- ✓ Práticas pedagógicas: constituída de (C) Práticas pedagógicas docentes e (D) Práticas pedagógicas do professor
- ✓ Uso de tecnologias, composta por (E) Uso de tecnologias, (F) Alunos e (G) Professor pós-formação.

Para constituirmos a categoria intermediária "Formação do professor" utilizamos como podemos notar acima, a junção das categorias iniciais Formação (A) e Desafio na formação (B). Para o desafio de constituir o **Metatexto 2B** realizamos um novo esforço de produção textual, que envolve a possibilidade de constituirmos a junção de outras categorias iniciais permitindo que se possibilite uma outra ideia sobre por exemplo o assunto Formação do professor. Dessa forma estaremos numa fase de autoaprendizagem conforme Moraes e Galiazzi (2011), pois exploramos novos modos de articular o mesmo assunto em questão.

Assim sendo, unindo as categorias A (formação) e E (Uso de tecnologias) passamos a analisar um outro modo de constituir a formação do professor. Analisando a formação de professores partindo desta nova junção, constituímos o Metatexto 2B, que se encontra no XII (p. 327).

Tendo concluído o metatexto que oportunizou pensar a formação aliada ao uso de tecnologias, as categorias intermediárias poderiam ainda ser realocadas e propiciarem, um outro ajuste de ideias.

A cada nova constituição de categorias, passamos a expor outros modos de analisar a mesma categoria, complementando-a ou produzindo outro modo de correlação sobre o assunto. A validade disto está em realizar a pesquisa e colocar em interlocução diferentes sujeitos, fazendo com que ideias possam ser experimentadas e se possa realizar um dimensionamento sobre suas aproximações e afastamentos.

Conquanto, há diversos modos de compor as categorias e realizar a produção de Metatextos. Num último esforço didático, realizamos a produção do terceiro Metatexto, que chamaremos de 3B. Neste caso utilizamos a categoria PROFESSOR EM FORMAÇÃO, e a interlocução de todas as unidades de sentido que a compõe. Este Metatexto encontra-se no Apêndice XIII, (p. 224). Em relação aos docentes que não são pesquisadores da área de formação de professores optamos por realizar um metatexto único, constituído das unidades de sentido Os dois docentes que optaram pelo outro questionário, serão tratados pelas letras A e G. Desse modo foi constituído o **Metatexto 4B**, o qual, se encontra no Apêndice XIV, (p.328).

Com isso consideramos completo o caminho didático metodológico utilizado aqui para que fosse devidamente apresentado o Método de Análise textual Discursiva. Explicitamos até aqui, o que julgamos difícil de compreender sem a devida demonstração das etapas constituintes, ou seja, a desmontagem dos textos, a unitarização e, a obtenção das categorias. Agora, nesta fase da pesquisa, seguiremos o curso normal de apresentação, sem outros exemplos de procedimentos.

No entanto, gostaríamos de manifestar que o último Metatexto a ser constituído no processo de ATD é aquele em que, pela primeira vez, o pesquisador poderá emitir sua opinião. Utilizando-se da categoria final, é neste momento em que a presença das categorias é justificada ou contestada de porte de referencial teórico. O pesquisador, só agora fará as suas considerações e produzirá teoria, enquanto faz a apresentação dos resultados da análise encontrados. No próximo tópico realizaremos a organização final dos Metatextos desta Tese, considerando que, nosso percurso de pesquisa envolve um Estudo de Caso Múltiplo Integrado.

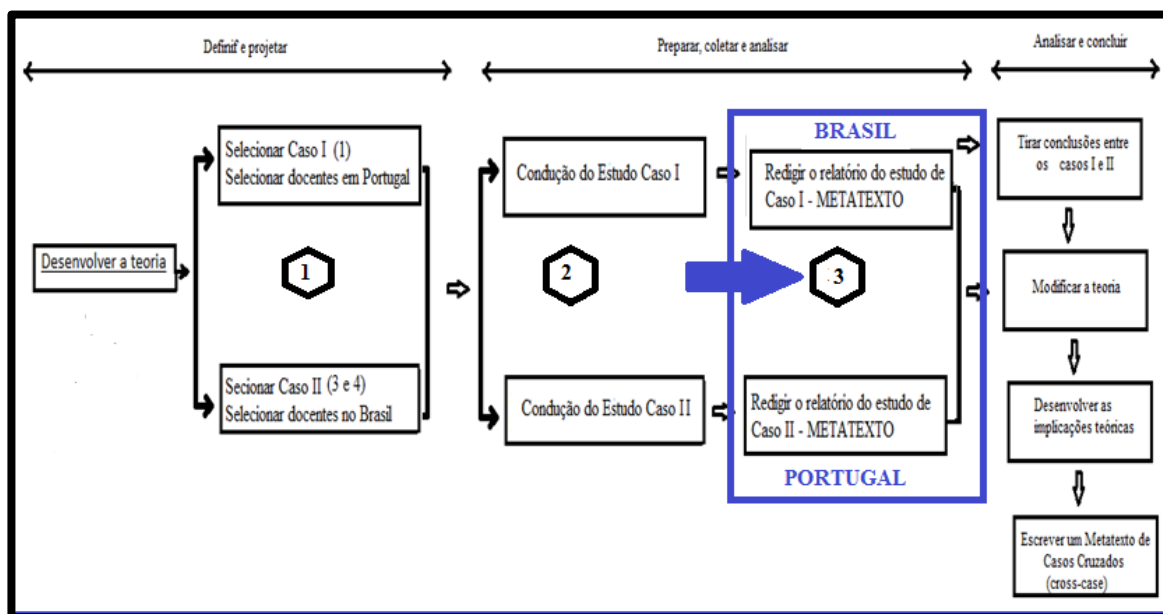
5.4.5 O metatexto: como etapa do processo de estudo de caso múltiplo

Por tratarmos nossa condução da pesquisa dentro do método de Estudo de Caso Múltiplo Integrado precisamos adequarmos ao Protocolo que direciona todas as etapas. Dessa forma, vamos rememorar suas fases, conforme esquema a seguir, adaptado do Quadro XV, anteriormente exposto. Nesta adaptação, visualizaremos especificamente ao momento em que nos encontramos e os passos para concluirmos nossa fase de analisar e começarmos a etapa de Conclusão, conforme se expõe abaixo.

Em relação a esta etapa da pesquisa podemos ver no esquema do Quadro XXXI, apresentado a seguir, que nos encontramos no final da fase (2). Na fase (3) será apresentada a

produção do Metatexto de cada caso, para que de posse destas duas produções possamos compará-los. O critério que utilizaremos para comparar os dois casos serão as categorias teóricas da Teoria do Cotidiano, de Heller (1970).

Quadro XXXI- ETAPA 3-4: ANALISAR



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Todo o procedimento aqui realizado está de acordo com o Quadro XV (Desenvolvimento do Método de Estudo de Caso Múltiplo) apresentado o início deste Capítulo. Dessa forma, evitando repetir aqui todos os passos apenas situaremos a fase de análise em que estamos. Desse modo passamos ao próximo tópico para realizarmos então a identificação das categorias teóricas, sobre os Metatextos, já constituídos.

VI CAPÍTULO

6 CATEGORIAS TEÓRICAS DE AGNES HELLER: ANÁLISE DO METATEXTO

Nesta etapa da pesquisa utilizaremos o metatexto-3 do bloco Brasil constituído no V Capítulo. Nesse metatexto serão identificadas as ideias que correspondem às características das categorias teóricas de Agnes Heller. Para fins didáticos criamos um Mapa de Reconhecimento como modo de distinção dessas características, o qual apresentamos a seguir.

Mapa de Reconhecimento III: Legenda de características da Categoria Teórica Cotidiano.

Categoria teórica
1. Espontaneidade
2. Pragmatismo
3. Economicismo
4. Analogia
5. Precedentes
6. Juízo provisório
7. Ultrageneralização
8. Mimese
9. Entonação

Fonte: Elaborado pela autora

Salientamos que diversos modos de legenda para destacar essas características foram testados e apontaram para o uso de cores, pois essas concedem visibilidade ao texto, auxiliando tanto na localização quanto no levantamento da predominância dessas características⁶⁷.

6.1 DOCENTES DO BRASIL: CATEGORIAS TEÓRICAS HELLERIANAS

Nesta fase da identificação de categorias o Metatexto 3⁶⁸ foi submetido a uma análise (leitura e marcação com cores) para a identificação das características de ações cotidianas. Uma ação é cotidiana quando tem predomínio de ações voltadas para as "manifestações do eu".

⁶⁷ Para localizar no texto cada categoria teórica utilizamos a ferramenta de "comentário" do editor *word*, onde assinalamos a presença de elementos que constituem cada categoria.

⁶⁸ Dada à extensão do metatexto constituído, em cinco páginas, optamos por apresentá-lo na íntegra no Apêndice XV, para consultas, que possam ser necessárias.

Teoricamente isso ocorre quando prevalecem nessas ações os seguintes elementos: pragmatismo, espontaneidade, economicismo, precedente, juízo provisório, ultrageneralização e mimese. Essas características mantêm o homem particular e genérico ao mesmo tempo, em categoria muda de particularidade. Para apresentação abaixo, optamos pelo recorte do metatexto, como ilustração do procedimento realizado mantendo assim, a condução didática que tem sido recorrente na escrita desta Tese.

Quadro XXXII- Identificação de características cotidianas em metatexto3 - Brasil

Metatexto-3

Discutir o uso de tecnologias num ambiente de formação tanto inicial como continuada de professores envolve uma diversidade de pontos que podem ser ora fortalecidos por um posicionamento, ora rebatidos e desmitificados, por outro. Embora sejamos sabedores de que estamos atuando numa busca diante dessa diversidade que se aplica sobre estes temas de estudo que se cruzam em muitos pontos, não podemos negar que é exatamente nesse contexto complexo que se encontram os professores, sobre os quais, esperamos sempre, que saibam o que fazer e como fazer, em relação a própria prática pedagógica. A prática pedagógica em si mesma, já seria um tema diversificado o suficiente, para render a esta pesquisa. No entanto, em nenhum momento, os docentes fizeram uso de argumentos para explicitar a dificuldade de ação dentro desta contingência de fatores

LEGENDA

Analogia
 Juízo provisório
 Economicismo
 Pragmatismo

Fonte: Elaborado pela autora

Com uso da legenda procedemos à identificação das características de categorias hellerianas, as quais são apresentadas, a seguir.

Quadro XXXIII: Resumo de características cotidianas e não cotidianas metatexto3 – Brasil

APÊNDICE XVI – QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DE COTIDIANOS-CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 3- BRASIL (COTIDIANOS/COTIDIANIDADES)

IDENTIFICAÇÃO DA PRESENÇA DE CATEGORIAS TEÓRICAS DE AGNES HELLER	PRESENÇA DE ELEMENTOS COTIDIANOS	PRESENÇA DE ELEMENTOS NÃO COMUNS AO COTIDIANO
1. ANALOGIA -	1. ESPONTANEIDADE- 2/36	10. HETEROGENEIDADE -1/36
2. JUÍZO PROVISÓRIO -3	2. PRAGMATISMO -4/36	11. PRECONCEITO-3/36
3. PRAGMATISMO	3. ECONOMICISMO-3/36	12. PROBABILIDADE-1/36
4. ANALOGIA	4. ANALOGIA -6/36	13. REPETIÇÃO -ZERO
5. ANALOGIA	5. PRECEDENTE -3/36	14. ASSIMILAÇÃO- ZERO
6. ECONOMICISMO	6. JUÍZO PROVISÓRIO -5/36	
7. PRAGMATISMO	7. ULTRAGENERALIZAÇÃO-5/36	
8. PRECEDENTE	8. IMITAÇÃO (MIMESE)-2/36	
9. ULTRAGENERALIZAÇÃO	9. ENTONADAÇÃO -1/36	
10. JUÍZO PROVISÓRIO		
11. PRECEDENTE		
12. ULTRAGENERALIZAÇÃO		
13. ECONOMICISMO		
14. JUÍZO PROVISÓRIO		
15. MIMESE		
16. ECONOMICISMO		
17. HETEROGENEIDADE		
18. ACOLHIMENTO DO NOVO		
19. NECESSIDADE DE MUDAR		
20. CONTRADIÇÃO ENTRE GRUPOS NA MESMA ESCOLARES -PERMANÊNCIA E MUDANÇA DE METODOLOGIAS	PRODUZIR TEORIA - CATEGORIAS PRESENTES NO COTIDIANO E NÃO COTIDIANO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO	

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro acima é um recorte do quadro completo⁶⁹. Na primeira coluna há uma sequência de 63 itens provenientes das categorias intermediárias que constituíram o Metatexto3 Brasil⁷⁰. Desse total, 33 itens repercutem características de ações cotidianas. O quadro registra também 27 ocorrências de situações próprias das práticas pedagógicas docentes em formação de professores.

Compreendemos que essas 27 ações que não foram classificadas em cotidianas pertencem a categorias que chamamos de "excedentes de ações pessoais" uma vez que descrevem ações da profissionalização. Esses itens identificados no quadro receberão tratamento no próximo tópico (6.2.2). Realizamos esta etapa mantendo idênticos procedimentos tanto para o Brasil quanto para Portugal conforme o que segue.

6.2 DOCENTES DE PORTUGAL: CATEGORIAS TEÓRICAS HELLERIANAS

Nesta fase da identificação de categorias dos professores participantes da pesquisa localizados no Bloco Portugal, o Metatexto1⁷¹ foi submetido a uma análise para localização dos elementos que indicam a presença de ações cotidianas. Outro elemento que será destacado refere-se à presença de ações que pertençam especificamente às práticas pedagógicas. A seguir apresentamos esse quadro com o mesmo detalhamento realizado no tópico anterior, pois precisamos manter a atenção sobre a estratégia de pesquisa adotada que se refere ao estudo de Caso Múltiplo Integrado, em que cada caso deve ser analisado separadamente.

Quadro XXXIV – Identificação de características cotidianas e não cotidianas em Metatexto 1- Portugal

Metatexto 1 – Portugal	
Um uso nitido de tecnologias (A) para explorar o potencial é pouco frequente (A), embora tecnologias tenham potencial de mudanças (E), embora em Portugal, o aluno ainda seja o centro de aprendizagens (C), sendo as TIC sub utilizadas (A) com um uso comum em salas de aula(A) por meio de associação inadequada (A) de estratégias de ensino também inadequadas (A) sem uma aprendizagem significativa (L), sem ma atualização docente (D), para que ocorra uma variação de uso de TIC(A), e assim professores são desconhecedores(D) do potencial de tecnologias (B), impossibilitando um fazer diferente (E). De início o uso deve ser realizado com um recurso simples (F), pois ocorre com uso de tecnologias, por professores em formação a reprodução de uma prática tradicional (F), sendo um uso análogo reprodutivo do tradicional (F), considerando o pouco tempo para preparo de materiais (H), a falta de experiência do uso de TIC (F), a pouca ousadia dos professores (F), a administração dos acertos e erros(F), que requer um formador que tome conta dos professores (F), que apoie os professores (E), pois esses professores contam com esse apoio (F). Professores fazem um uso sempre igual de metodologias tradicionais (A), repetem padrões (A), mantêm a mesma relação professor-aluno (K), em formação inicial, mantendo as mesmas estruturas (S) e, assim, também em toda a carreira profissional.	<p>[u1] Comentário: ANALOGIA</p> <p>[u2] Comentário: PRECEDENTE</p> <p>[u3] Comentário: PARA-NÓS - CONTEXTO</p> <p>[u4] Comentário: PRECONCEITO</p> <p>[u5] Comentário: ANALOGIA</p> <p>[u6] Comentário: MIMESE (REPETIÇÃO-ATOS)</p> <p>[u7] Comentário: ASSIMILAÇÃO</p> <p>[u8] Comentário: ANALOGIA</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

⁶⁹ Quadro completo encontra-se para consultas no Apêndice XVI.

⁷⁰ Metatexto 3 encontra-se completo no Apêndice XIII.

⁷¹ Ocorre que, dada à extensão do Metatexto 1 constituído, de três páginas, optamos por apresentá-lo no Apêndice XXIII, para consultas, que possam ser necessárias.

Após a identificação das características presentes nas categorias teóricas hellerianas no Metatexto 1- Portugal passamos a segunda fase em que, realizamos a anotação das ocorrências para identificar predominâncias.

Os resultados dessas anotações são apresentados, no quadro abaixo.

Quadro XXXV: Resumo de características cotidianas e não cotidianas em metatexto1 – Portugal

APÊNDICE XXIV – QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DE COTIDIANOS- CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 1- PORTUGAL (COTIDIANOS/COTIDIANIDADES)		
IDENTIFICAÇÃO DA PRESENÇA DE CATEGÓRIAS TEÓRICAS AGNES HELLER – PORTUGAL	PRESENÇA DE ELEMENTOS COTIDIANOS	PRESENÇA DE ELEMENTOS NÃO COMUNS AO COTIDIANO
1. ANALOGIA	1.ESPONTANEIDADE-2/29	10. HETEROGENEIDADE -
2. PRECEDENTE	2. PRAGMATISMO -1/29	11. PRECONCEITO-2/29
3. PARA-NOS – CONTEXTO	3. ECONOMICISMO-ZERO	12. PROBABILIDADE-ZERO
4. PRECONCEITO	4. ANALOGIA – 6/29	13. REPETIÇÃO – 1/29
5. ANALOGIA	5. PRECEDENTE – 3/29	14. ASSIMILAÇÃO-1/29
6. MIMASE	6. JUÍZO PROVISÓRIO – 4/29	
7. (REPETIÇÃO-ATOS)	7. ULTRAGENERALIZAÇÃO-3/29	
8. ASSIMILAÇÃO	8. IMITAÇÃO (MIMASE)-3/29	
9. ANALOGIA	9. ENTONAÇÃO-1/29	
10. MIMASE		
11. MIMASE		
12. ULTRAGENERALIZAÇÃO		
13. PRECONCEITO		
14. JUÍZO PROVISÓRIO		
15. ESPONTANEIDADE		

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira coluna do quadro identificamos a presença de 65 itens destacados dentro das categorias utilizadas para compor o metatexto 1- Portugal⁷². Esses itens são elementos presentes nas descrições dos docentes portugueses sobre o modo como realizam as suas práticas pedagógicas. Deste total de itens constatamos que 29 representam características cotidianas.

Perfazendo o total, outros 36 itens foram identificados como componentes das práticas pedagógicas formadoras de professores descritas pelos docentes portugueses. Percebemos que semelhantes à análise realizada sobre o Bloco Brasil surgiram categorias que excedem aos elementos cotidianos das ações pessoais. Essas categorias excedentes serão objeto de estudo, juntamente aquelas do Bloco Brasil. Isso será realizado no próximo tópico (6.2.2).

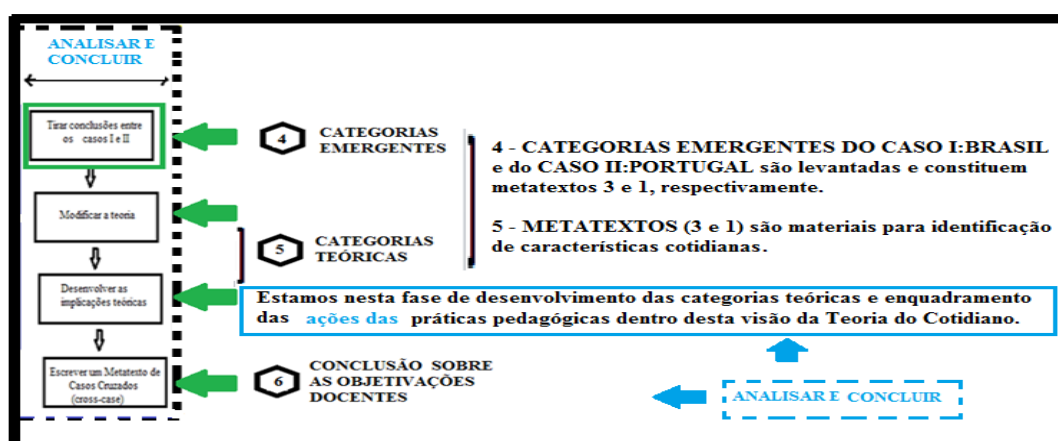
⁷² Disponível dada a sua extensão em Apêndice XXIV, ao final desta Tese.

A todo tempo de escrita desta Tese lidamos com o não sabido tanto da condução que resultaria desta análise quanto das ações que deveríamos desencadear. Nossa única garantia posta desde o início está na estratégia de pesquisa adotada. Por isso, insistimos em verificar se estamos realizando o estudo de caso, de modo adequado.

Para garantir este cuidado de corresponder à pesquisa na prática com o delineamento teórico previsto para um Estudo de Caso Múltiplo Integrado é que abaixo apresentamos a atualização do protocolo de pesquisa, atualizado. Novamente registramos nesse agir um esforço didático para comunicar nossas escolhas de procedimentos nesta pesquisa.

Observando o Quadro XXXVI podemos constatar que estamos na fase de desenvolvimento das categorias teóricas e enquadramento das ações das práticas pedagógicas dentro desta visão da Teoria do Cotidiano.

Quadro XXXVI - Estudo de Caso Múltiplo Integrado – Fase do Protocolo em andamento.



Fonte: Elaborado pela autora

Permanece a consciência de que "analisar e concluir" está presente em cada parágrafo dos capítulos VI e VII. Diante disso, passaremos a fase de apresentação dos resultados das análises realizadas sobre a identificação de categorias hellerianas nas descrições das práticas docentes dos blocos do Brasil e de Portugal.

6.3 BRASIL E PORTUGAL: O COTIDIANO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Como resultados prévios das análises realizadas até este momento podemos afirmar que ações cotidianas prevalecem nas práticas pedagógicas docentes de ambos os países participantes, desta pesquisa. Pensando nesse viés produzimos o Mapa de Reconhecimento IV, com os dados levantados, nesta pesquisa sobre o que foi identificado quanto às objetivações.

Mapa de Reconhecimento IV: Análise de objetivações

OBJETIVAÇÕES	BRASIL	PORTUGAL
PARA – NÓS (contexto-posto)	0	2
PARA – SI (genericidades-cotidianidade)	6	4
EM-SI (particularidades – cotidianas)	30	23
Total de objetivações localizadas	36	29

Fonte: Elaborado pela autora

Após a constituição dos Metatextos e levantamento das categorias teóricas do cotidiano pressupostas por Agnes Heller encontramos argumentos pelos quais podemos sustentar que no Brasil prevalecem às objetivações em-si (30 evidências).

Em Portugal semelhante ao Brasil, também prevalecem as objetivações em-si (23 evidências). Relembramos que, esta quantificação⁷³ faz sentido na identificação, uma vez que, o número de docentes⁷⁴ dos dois países é bastante próximo, conforme dados de perfil, apresentados, no IV Capítulo.

Todos nós estamos em cotidiano permanentemente. Mas, não percebemos essa situação naturalmente. O não cotidiano é atingido com alteração de intensidade nos fatores através da moral. Além de ser incomum essa ação o seu retorno ao estágio inicial é inevitável.

Só pessoas consideradas de excepcional suspensão conseguem permanecer em genericidade. São aqueles casos de pensadores, pesquisadores ou pessoas que se destacam em ações e que por essas presenças marcaram épocas com teorias e ideias que permanecem historicamente presentes. Pessoas assim permanecem em patamar de cotidianidade imersos em mundo de pensamento, da arte e etc. Nessa esfera de particularidade-genericidade situamos as contribuições dos teóricos Lev Semenovitch Vygotsky, Henry Wallon, Seymour Papert e a própria Agnes Heller, nesta Tese. As contribuições desses teóricos representam verdadeiras genericidades, pois é por esta razão que seus referenciais fazem parte das investigações de diversos segmentos de pesquisadores há tantas décadas. Isso só acontece quando o pesquisador consegue perpassar a esfera de sua particularidade e conquistar o patamar de genericidade, conforme trata Heller (1070), em sua Teoria do Cotidiano.

⁷³ Em ATD não há momentos de quantificações. Como esta metodologia foi adotada para a emergência das categorias que compuseram os metatextos, consideramos oportuno realizar esta chamada, neste momento. Aqui quantificamos características presentes nas ações dos professores, para podermos então verificar o que está predominando, nesta análise, que neste momento é realizada por categorias teóricas.

⁷⁴ Relembramos para que nesta leitura não precise retornar aos dados de perfil que, participaram da pesquisa 12 docentes do Brasil, 12 de Portugal e um da Espanha. Este caso único foi considerado junto ao bloco de Portugal, por isso não se faz referência em nenhum momento deste texto, a Espanha.

Naturalmente o homem comum está em movimento de cotidiano (maior parte da vida) e não cotidiano (algumas ocasiões) com o seu devido retorno. Essa superação do cotidiano ao não cotidiano só acontece na tensão gerada por meio da moral.

A tensão é um âmbito de passagem onde atuam moral e ética que influenciam esta transformação constituindo assim um delineamento. Essa tensão proporcionada pela moral e ética apresenta-se constituída por quatro elementos⁷⁵. Em relação ao que se apresenta no Mapa de Reconhecimento IV podemos identificar a presença das ações cotidianas, analisadas de modo teórico. Há neste grupo docentes pesquisadores da área de formação de professores, os quais são referências para estudos na educação.

Os docentes nesta pesquisa (blocos Brasil e Portugal) num momento ou em outro, ultrapassam a esfera do cotidiano e chegam à cotidianidade, pois na escrita de suas posições em publicações tomam parte dos nossos trabalhos diários e nas comunicações que realizamos. Esses autores estão estabelecendo a sua cotidianidade conosco. Nem toda ação docente torna-se aceita pelo contexto profissional e passa a ser incorporada nas práticas pedagógicas.

Compreendemos que na transição do em-si / para-si há uma intensidade maior na tensão através da moral nas ações desses homens para que possam transitar de um estado categorial a outro. Essa tensão não é visível se não antevermos os pressupostos presentes na Teoria do Cotidiano.

Na prática pedagógica, não tendo conhecimento das qualidades das ações realizadas, podemos não perceber que há, na tomada de decisão em relação a determinada ação, uma tensão provocada pela moral que precisa ser administrada com o fim de superação cotidiana.

Nessa Tese os Mapas de reconhecimento IV e V têm essa função de apresentar as ações em diferentes momentos de sua ocorrência. Embora Heller (1970) alerte que a maioria das pessoas esta sujeita a ser categoria muda de particularidade-genericidade precisamos supor que na ação docente esta passagem pode correr.

O norteador do Estudo de Caso Múltiplo Integrado persiste quando indagamos: Como eu posso ser esse docente na formação, do mesmo modo que Heller (1970) está sendo nesta Tese, uma possibilidade de pensar de outro modo à realização das práticas pedagógicas? Para elucidar tal questionamento, ações foram identificadas para podemos afirmar que nesses dois blocos (Brasil e Portugal) existem docentes em ações cotidianas, que são os mesmos

⁷⁵ Estes elementos são apresentados no II Capítulo, tópico 2.2.4.

docentes que produzem teorias e publicações que subsidiam nossas práticas. Esses docentes atingem nossa cotidianidade.

No Mapa de Reconhecimento V, a seguir, apresentamos o resultado da identificação realizada sobre os metatextos 1 e 3, onde foram localizadas as características cotidianas diretamente sobre as ações descritas pelos docentes.

Mapa de Reconhecimento V: Análise de ações cotidianas BLOCO BRASIL e PORTUGAL

CATEGORIAS TEÓRICAS COTIDIANAS	BRASIL	PORTUGAL*
- espontaneidade	2/36	2/29
- pragmatismo	4/36	1/29
- economicismo	3/36	3/29
- analogia	6/36	6/29
- precedente	3/36	3/29
- juízo provisório	5/36	4/29
- ultrageneralização	5/36	3/29
- mimese	2/36	4/29
- entonação	1/36	1/29

* Em relação a Portugal ocorreu uma manifestação de 2/29 referente a itens que tratam de contexto das práticas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao realizarmos as identificações das características cotidianas nas descrições realizadas pelos docentes sobre as suas práticas pedagógicas, buscamos evidenciar que ações estão sendo realizadas por esses docentes enquanto aspecto qualitativo em relação ao cotidiano. Isso posto, passamos a explicitação sobre as características que apresentaram a menor e a maior frequência de ocorrência⁷⁶. Em relação aos elementos que constituem as características de uma ação cotidiana constatamos que, o bloco Brasil apresentou uma maior predominância de analogia e uma menor de entonação.

Recordamos a identificação da característica de Analogia, como sendo aquela em que ocorre uma atuação substanciando os juízos provisórios que se efetuam com o uso de probabilidade, e todos os elementos que constituem necessidades de ocorrência na vida cotidiana. Assim, o Bloco Brasil apresenta a seguinte presença em maior ocorrência:

ANALOGIA em seis momentos: (1)- Discutir o uso de tecnologias num ambiente de formação tanto inicial como continuada de professores envolve [...]; (2)- [...] em relação a própria prática pedagógica [] A prática pedagógica em si mesma, já seria um tema diversificado o suficiente, para render a esta pesquisa [sic]; (3)- Nas indagações que tratavam de armadilhas sobre o uso de tecnologias realizadas pelos professores, ou pelos docentes formadores, a ideia foi encaminhada com a pretensão de saber se as seguintes pertinências de uso sobre as quais foi chamada a atenção (uso de software que realiza exercícios mas não tem oportunidade de estruturar aprendizagens, ou que ensina passos de manuseio de plataformas ou generaliza sem ter permitido qualquer

⁷⁶ No APÊNDICE XV localiza-se o metatexto 3-Brasil, onde se situam todas as ações dos professores reconhecidas por meio das cores, conforme a legenda aqui utilizada como recurso didático de identificação. O quadro completo de ocorrências das ações dos professores pode ser consultado no XVI APÊNDICE.

desenvolvimento de um conteúdo) tem ocorrido: O docente afirmou que são ferramentas que possibilitam, se adequadamente disponíveis e profissionais bem formados, mudanças na aprendizagem, entretanto, não são as únicas. (4) Os professores em formação inicial hoje, que já nasceram em meio a presença das TIC- (5) Em relação ao trabalho realizado sobre as práticas dos professores em formação o formador e docente respondente, assinalou que particularmente, opta por colocá-los em situações investigativas em sala de aula, seja pela resolução de problemas pré-estabelecidos, seja pela modelagem.- (6) Ainda em relação à prática dos professores em formação obtivemos ,a contribuição de que, a principal estratégia é a exploração das tecnologias, o planejamento de sequências didáticas ou aulas incorporando as tecnologias em propostas didáticas e a experimentação ou experiencição com as mesmas em aulas reais, conforme o docente respondente .

Recordamos o significado na Teoria do Cotidiano de Entonação como sendo a marca de uma pessoa. O aparecimento da pessoa dá o tom. Quem é incapaz de manifestá-la têm problemas de individualidade e quem não pode percebê-la é insensível e terá dificuldades nas relações humanas. O Bloco Brasil apresenta essa característica como menor ocorrência:

A ENTONAÇÃO foi identificada num único momento em que: As ideias foram emitidas em torno de necessidade de saída da zona de conforto dos professores em formação, conforme afirmou o docente respondente sobre o uso de tecnologias pelos estudantes, unindo o que conhecem ao que não conhecem, e ainda, acrescentando que esse professor deve ser formado para poder saber explorar os potenciais pedagógicos oferecidos pelas tecnologias.

O bloco Portugal também apresenta um predomínio da característica de analogia em maior e em menor ocorrência, além da entonação, destaca-se a presença do pragmatismo. As ocorrências predominantes em Portugal são apresentadas do seguinte modo:

ANALOGIA foi identificada em seis momentos: (1) Um uso nítido de tecnologias (A⁷⁷) para explorar o potencial é pouco frequente (2) e assim professores são desconhecedores(D) do potencial de tecnologias (B), impossibilitando um fazer diferente (3) que requer um formador que tome conta dos professores (F), que apoie os professores (E), pois esses professores contam com esse apoio (4) Na formação continuada (G) há uma maior abertura para produzir (C), por meio de trabalho colaborativo (F), utilizando objetos de investigação (D), pode haver uma mudança de consciência do professor (5) mesmo assim, sempre há o formador em processo permanente de formação considera que (D) Uso de *blogs* (A), Uso de *google* (A), Sites para comunicações com pais (A), para desenvolver jornal eletrônico (A) faz parte da sala de aula atual onde o professor é mais do que guia (B (6) Aspectos curriculares atrelados a proposta de ação (K) Proposta de ação com uso do computador (A) Computador como ferramenta (A) Como apoio diário na escola (A) como incentivo didático metodológico nas atividades envolvendo uso e aplicação de multimídia (texto, imagem e som) (M) Uso de tecnologia nem sempre é útil nem adequado (A) Uso de tecnologia só é útil é adequado quando é integrado a sala de aula (A) Uso necessário a resolução de tarefas (A) Uso orientado para desenvolvimento da compreensão (B) Uso orientado para compreensão de conceitos e ideias matemática (B) Para compreensão de outras disciplinas importantes (B) pois como é preciso definir o papel do professor (ações e opções) em sala de aula (A)

⁷⁷ As letras entre parênteses marcam as categorias intermediárias onde se encontram na constituição do metatexto.

No Bloco Portugal a Entonação e o Pragmatismo apresentaram uma menor participação.

A ENTONAÇÃO foi identificada em única ocorrência. E isto é responsabilidade dos formadores (I), pois tudo isso requer atualização para que possam potencializar o uso de TIC⁷⁸.

O PRAGMATISMO foi identificado em uma única ocorrência: Há professores que percebem que a prática pedagógica refere-se a anterioridade.

Em relação ao Pragmatismo lembramos que se trata de uma ação que está presente numa atitude de vida cotidiana e que ocorre de modo absoluto. Esse elemento pragmático não nos surpreende enquanto resultado sobre este bloco, pois tem origem nas descrições desses docentes sobre os componentes históricos na formação de sua cultura, realizadas em todo o tempo em que estivemos em Portugal. A pesquisa só confirmou esse dado lá observado.

Ainda, conforme os resultados até aqui obtidos, verifica-se que no Brasil, os docentes não mencionaram as questões de contexto, nem como facilitadoras, nem como possibilitadoras para a realização de suas práticas pedagógicas. Tendo percorrido sobre esta etapa de identificação das categorias teóricas da Teoria do Cotidiano verificamos que é o momento de realizar a apresentação das ações que constituíram o específico das práticas pedagógicas.

No próximo tópico passamos a tratar dessas categorias. Com isso, encaminhamos o segundo⁷⁹ momento de teorização neste Estudo de Caso Múltiplo Integrado. Yin (2015) prevê que um estudo de caso múltiplo (holístico ou integrado) é útil à produção de teoria, não generalizável as populações, mas sim, a própria teoria. Desse modo, com a interlocução das práticas pedagógicas referentes aos dois países podemos inferir que as dificuldades em relação ao uso das TDIC são equivalentes, e as ações envolvidas nas práticas pedagógicas também são próximas.

6.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BRASIL: TEORIZAÇÃO CATEGORIAL

A Teoria do Cotidiano têm pressupostos para que sejam reconhecidas as ações do homem e oferece oportunidade de identificação das suas categorias teóricas (em-si, para-si e para nós) por meio da percepção sobre a alteração através da moral e da ética presentes

⁷⁸ TIC aqui é o modo como o docente formador fala do uso de tecnologias. Mantemos a escrita original desses docentes, nos materiais utilizados para a apresentação das etapas da ATD.

⁷⁹ O primeiro momento de teorização ocorreu quando classificamos as ações do homem contido na profissão docente em cotidianas e não cotidianas.

nessas ações. Por meio da tensão moral localizada na passagem de uma ação do cotidiano para a cotidianidade não se mantém por muito tempo. Pois, o homem age predominantemente no cotidiano.

Sair do uso comum das ações é uma atitude possível quando esse homem realiza uma superação do seu próprio cotidiano e promove rompimento nas ações atingindo o coletivo (homem genérico). Daí decorre o tensionamento através da moral, fruto dos choques de particularidades e genericidades, predispostos em Heller (1970).

É assim que o homem-individual-particular passa a homem-genérico-social e volta ao seu *status* inicial. Esse movimento não é perceptível quando desconhecemos a teoria helleriana. Todavia, reconhecendo ou não essa teoria, os movimentos de alterações das objetivações continuam ocorrendo como tem sido social e historicamente. Com esse agir consideramos que são possíveis modificações nos mais diversos contextos da educação, uma vez que é na superação do que está dado que a objetivação pode ocorrer num outro nível e promover a presença de cotidianidade. Por isso consideramos o uso da Teoria do Cotidiano útil nessa área como uma estratégia de superação cotidiana. Consoante a isso, categorias de práticas pedagógicas são válidas para facilitar o seu reconhecimento em relação às ações cotidianas.

Se pautássemos nosso esforço de identificar práticas pedagógicas apenas por meio de simples interpretação subjetiva, obteríamos outros modos de descrever essas práticas, ou seja, realizaríamos esforços e permaneceríamos em categorias "mudas" de particularidades, se as informações levantadas não fossem úteis a elaboração de práticas pedagógicas conscientes a manutenção de um desempenho cotidiano.

Reescrevendo o que dissemos acima de outro modo, postulamos que se não teorizarmos sobre as práticas pedagógicas com o apoio em uma Teoria de outra área, como parâmetro, não poderemos analisar estas práticas do ponto de vista da genericidade (uso coletivo). Relembramos que esta consciência emerge por adotarmos uma estratégia de Estudo de Caso Múltiplo Integrado, uma de nossas tarefas é justamente teorizar. A vista disso, buscamos uma elevação de pensamento transformando o abstrato das ideias em ações concretas quando as práticas pedagógicas forem objeto de elaboração, em cursos de formação de professores.

Apresentamos as práticas pedagógicas docentes formadoras de professores, por meio do recorte do quadro⁸⁰. Num segundo momento as ações foram reunidas e categorizadas. Para melhor compreensão apresentamos quais foram essas ações frutos das práticas pedagógicas docentes, identificadas no metatexto1-Brasil e, após descrevemos o modo de elaboração das categorias que, correspondem a essas práticas.

Quadro XXXVII – Situações contidas em práticas pedagógicas docentes – Brasil

1. Acolhimento do novo;
2. Necessidade de mudar;
3. Contradição entre grupos na mesma escola/IES - permanência e mudança de metodologias;
4. Razões para mudar;
5. Domínio de técnica favorece uso e vê possibilidades;
6. Orientação dialogada- sugestão de outra metodologia;
7. Teoria sobressai;
8. Metodologia predomina;
9. Tecnologias subordinadas;
10. Mudança na mão do aluno-metodologias ativa;
11. Objetivar como centralização–inadequado ;
12. Mudança de atitude;
13. Aluno metodologia ativa;
14. Envolvimento com pesquisa;
15. Docentes não falam de experiências próprias;
16. Docentes afirmam que não conhecem metodologias de objetivação;
17. Docente que lança desafios;
18. Cobra resultados;
19. Lógica do professor errada para uso de tecnologias primeiro;
20. Aprende e depois fazer – equívoco de uso;
21. Perspectiva pedagógica em recurso;
22. Conhecer denominação – verificar uso;
23. Mudar rumos do uso;
24. Não se opõe a conceituar – vê as TIC como ferramentas;
25. Ferramenta não é uma extensão remota do professor;
26. Tecnologias são linguagens de representação do pensamento-por tanto são estruturantes do pensamento;
27. Escapando do cotidiano-tecnologias como processos dinâmicos de interação entre coletivos.

Fonte: Elaborado pela autora

Por compreendermos que há necessidade de realizarmos um estudo que propicie uma melhor apropriação destas ações captadas nessas descrições de Práticas Pedagógicas recorreremos ao dicionário Analógico da Língua Portuguesa, conforme Azevedo (2010).

⁸⁰ Disponível dada a sua extensão em Apêndice XVI, ao final desta Tese.

Utilizamos esse dicionário para constituirmos categorias sobre as práticas pedagógicas docentes. Nessa obra Filho (2010, p. viii) afirma que: "O Dicionário Analógico da Língua Portuguesa [...] tem função inversa à de um dicionário comum, o qual a partir de uma palavra conhecida informa seus significados. Neste, busca-se uma palavra, entre muitas análogas, em uma área de significados".

Para realizarmos essa tarefa adequadamente recorremos a "ideias afins, ou *thesaurus*, como concebido por Peter Mark Roget", (AZEVEDO, 2010, p. ix). Com isso, realizamos esta busca para identificarmos termos que conduzam as categorias⁸¹ que descrevam ações presentes na realização de práticas pedagógicas docentes.

Quadro XXXVIII – Constituição das categorias de práticas pedagógicas docentes – Brasil

1. Acolhimento do novo;	[u1] Comentário: Generalidade
2. Necessidade de mudar;	[u2] Comentário: Generalidade
3. Contradição entre grupos na mesma escola/IES - permanência e mudança de metodologias;	[u3] Comentário: Desacordo
4. Razões para mudar;	[u4] Comentário: Generalidade
5. Domínio de técnica favorece uso e vê possibilidades;	[u5] Comentário: Influência
6. Orientação dialogada - sugestão de outra metodologia;	[u6] Comentário: Suposição
7. Teoria sobressai;	[u7] Comentário: Suposição
8. Metodologia predomina.	

Fonte: Elaborado pela autora

Este exercício foi realizado sobre as ações descritas no Quadro XXXVII⁸². Dessa forma foram localizadas sobre o bloco Brasil as seguintes categorias: Generalidade, Desacordo, Especialidade, Fechamento, Expectativa, Suposição e Influência. Como descrevemos o conceito de cada uma das características das categorias hellerianas quando apresentamos a Teoria do Cotidiano, nesta Tese passamos agora a descrever quais as acepções de cada categoria acima enunciada, no que diz respeito às práticas pedagógicas docentes. Desse modo apresentamos as categorias que estão referenciadas no Dicionário Analógico da Língua Portuguesa, em quadro Sinóptico de Categorias, constituído por palavras-chave com divisões e subdivisões que serão explicitadas apenas na primeira categoria exemplificada. Em todas as categorias⁸³ identificadas apresentaremos apenas um recorte resumido da árvore de significados, dada a sua extensão.

- ✓ **Generalidade:** Classe I- Relações abstratas – Divisão IV- Ordem distributiva Categoria de nº 78. Árvore de significados: Universalidade, inespecificidade, atipicidade, impersonalidade,

⁸¹ Categorias são conceituadas e exemplificadas no V Capítulo desta Tese.

⁸² As ações contidas nas práticas pedagógicas foram enumeradas cardinalmente de 1 até 27.

⁸³ Estas categorias foram criadas pela pesquisadora de modo emergente, mas com uso de dicionário da árvore de significados e não por meio de ATD, como foi realizado no primeiro levantamento.

todos, totalidade. V. generalizar: prevalecer, reinar, dominar, imperar, transcender, não haver restrição, universalizar, entre outros. (AZEVEDO, 2010, p.32).

- ✓ **Influência:** Repercussão, eco, importância, soberania, poder prevalência, poderio, domínio, predomínio, contato, autoridade, supremacia, preeminência, ascendência. V. influir, ganhar pé, entusiasmar, estender sua esfera de ação, ter manifesta superioridade sobre, entre outros. (AZEVEDO, 2010, p. 69).
- ✓ **Suposição:** Condição, pressuposição, conjectura, hipótese, suposto, pressuposto, teoria, princípio, dados, elementos, proposição, premissa, expressão de um juízo, tese, proposta, plano, aventurar uma sugestão, entre outros. (AZEVEDO, 2010, p. 221).
- ✓ **Desacordo:** Inarmonia, desarmonia, irregularidade, discordância, desencontro, controvérsia, contenda, disputa, divergência, dissonância, descompasso, desconformidade, contradição, implicância, disparidade, desigualdade, impropriedade, inaplicabilidade, entre outros. (AZEVEDO, 2010, p. 10).
- ✓ **Expectativa:** Expectação, antecipação, antevisão, previsão, contemplação, vigília, perspectiva, horizonte vista, destino, suspensão, aguardo, curiosidade, esperança, confiança, não se admirar, entre outros. (AZEVEDO, 2010, p. 217).
- ✓ **Fechamento:** Encerramento, trancamento, obstrução, intransitabilidade, beco sem saída. V. fechar, encerrar, trancar, trancafiar, veda, barrar, estreitar-se o cerco. Adj. Fechado, trancado, inacessível, hermeticamente fechado, entre outros. (AZEVEDO, 2010, p. 103).
- ✓ **Especialidade:** Individuação, individualidade, caracterização, particularidade, idiosincrasias, diátese, tendência, tipicidade, originalidade, especificidade, singularidade, descer a particularidades, entrar em detalhes, entre outros. (AZEVEDO, 2010, p. 32).
- ✓ **Investigação:** Busca, diligência, procura, averiguação, procura, inquirição, enquisa, questão a ser solucionada, ponto de discussão, fazer reconhecimento, procurar saber, propor um quesito, no alcance de, entre outros. (AZEVEDO, 2010, p. 189).

Assim, tendo localizado nas ações a presença das categorias de práticas pedagógicas apresentamos o Mapa de Reconhecimento em que as categorias acima são identificadas. A categoria Investigação está presente apenas no Bloco Portugal, a ser apresentado no próximo tópico. No entanto, localizamos aqui apenas para não ficar isolada no texto.

Mapa de Reconhecimento VI: Características da Categoria Prática Pedagógica

Prática Pedagógica
1. GENERALIDADE
2. INFLUENCIA
3. DESACORDO
4. EXPECTATIVA
5. FECHAMENTO
6. ESPECIALIDADE
7. SUPOSIÇÃO
8. INVESTIGAÇÃO

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora

Abaixo apresentamos à correlação das ações a legenda de cores evidenciando que há uma predominância de algumas ações. Todavia essas ações ao serem agrupadas potencializam a visualização para o tensionamento provocado pela moral, em relação a uma específica ação em prática pedagógica. A categoria 8 (acima) pertence apenas a Portugal

Quadro XXXIX – Práticas pedagógicas docentes – Brasil

1. Acolhimento do novo;
2. Necessidade de mudar;
3. Contradição entre grupos na mesma escola/IES - permanência e mudança de metodologias;
4. Razões para mudar;
5. Domínio de técnica favorece uso e vê possibilidades;
6. Orientação dialogada- sugestão de outra metodologia;
7. Teoria sobressai;
8. Metodologia predomina;
9. Tecnologias subordinadas;
10. Mudança na mão do aluno-metodologias ativa;
11. Objetivar como centralização–inadequado ;
12. Mudança de atitude;
13. Aluno metodologia ativa;
14. Envolvimento com pesquisa;
15. Docentes não falam de experiências próprias;
16. Docentes afirmam que não conhecem metodologias de objetivação;
17. Docente que lança desafios;
18. Cobra resultados;
19. Lógica do professor errada para uso de tecnologias primeiro;
20. Aprende e depois fazer – equívoco de uso;
21. Perspectiva pedagógica em recurso;
22. Conhecer denominação – verificar uso;
23. Mudar rumos do uso;
24. Não se opõe a conceituar – vê as TIC como ferramentas;
25. Ferramenta não é uma extensão remota do professor;
26. Tecnologias são linguagens de representação do pensamento-por tanto são estruturantes do pensamento;
27. Escapando do cotidiano-tecnologias como processos dinâmicos de interação entre coletivos.
LEGENDA
 GENERALIDADES
 INFLUÊNCIA
 FECHAMENTO
 ESPECIALIDADE
 DESACORDO
 EXPECTATIVA
 SUPOSIÇÃO

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora

Nessa fase poderemos notar que em diferentes países as práticas ocorrem de modo semelhante, pois foi possível agrupar aquelas ações nas mesmas categorias, acima mencionadas. No quadro abaixo apresentamos o registro dessas ocorrências.

Quadro XL – Componentes das categorias de práticas pedagógicas docentes – Brasil

Ação descrita pelo docente sobre sua prática pedagógica	Categoria identificada em dicionário analógico
1, 2, 4, 12, 17, 18, 23, 26 e 27	GENERALIDADE
5, 9, 14, 21, 22 e 24	INFLUÊNCIA
6, 7 e 8	SUPOSIÇÃO
3	DESACORDO
10 e 13	EXPECTATIVA
15	FECHAMENTO
16, 19, 20 e 25	ESPECIALIDADE

Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, passamos as categorias constituídas, sobre o bloco Portugal.

6.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PORTUGAL: TEORIZAÇÃO CATEGORIAL

Para constituirmos uma análise com o mesmo delineamento realizado sobre os dados analisados em relação ao bloco Brasil, apresentamos o quadro geral com todas as ações localizadas nas descrições e após, expressamos a identificação destas ações dentro do quadro de categorias conforme Azevedo (2010).

Quadro XLI – Situações contidas em práticas pedagógicas docentes – Portugal

1. Professor (formador) saber o que está fazendo;
2. Produzir mais do mesmo-evitar (formador);
3. Tarefas exploratórias (professor em formação);
4. Tarefas investigativas (professor em formação);
5. Discussão estratégia (professor em formação);
6. Observação crítica na ação do professor (docente formador);
7. Capacidade dialógica (professor em formação);
8. Aprendizagem na ação educativa (docente formador);
9. Problemas com docência que não é campo de desenvolvimento profissional;
10. Saberes não sabidos – executar atividade laboral (docente formador);
11. Pesquisas agrupam características de formação continuada (uso para formação);
12. Capacidade comunicativa do professor a ser ampliada;
13. Depuração da <i>práxis</i> docente;
14. Entender caminhos percorridos;
15. Equilíbrio entre o recebido e o praticado;
16. Relações sócio culturais;
17. Transformação pessoal;
18. Transformação humana;
19. Professor em formação permanente;
20. Cotidiano como aspecto curricular
21. Aspectos curriculares do cotidiano atrelados à aprendizagem – contexto
22. Surgimento de subçunçores
23. Redimensionar procedimentos metodológicos usados na construção do conhecimento
24. Autonomia autoria em Papert-uso do computador
25. TDIC interdisciplinar
26. Transdisciplinaridade
27. Formação inicial como oportunidade de uso de tecnologias;
28. Usos de tecnologias do mesmo modo que os alunos usam;
29. Computador na formação continua;
30. Computador interpreta de modo correspondente ao nosso;
31. Qualidade dialética de interação;
32. Interação e que os elementos devem funcionar ao mesmo tempo como todo e parte;
33. Relações estabelecidas todo parte;
34. Homem-computador;
35. Nós-escola;

Fonte: Elaborado pela autora

Seguindo ao procedimento adotado anteriormente passamos a apresentação do quadro resultante da identificação das categorias nas quais enquadrámos essas práticas pedagógicas.

Quadro XLII – Práticas pedagógicas docentes – Portugal

1. Professor (formador) saber o que está fazendo;
2. Produzir mais do mesmo-evitar (formador);
3. Tarefas exploratórias (professor em formação);
4. Tarefas investigativas (professor em formação);
5. Discussão estratégica (professor em formação);
6. Observação crítica na ação do professor (docente formador);
7. Capacidade dialógica (professor em formação);
8. Aprendizagem na ação educativa (docente formador);
9. Problemas com docência que não é campo de desenvolvimento profissional;
10. Saberes não sabidos – executar atividade laboral (docente formador);
11. Pesquisas agrupam características de formação continuada (uso para formação);
12. Capacidade comunicativa do professor a ser ampliada;
13. Depuração da <i>práxis</i> docente;
14. Entender caminhos percorridos;
15. Equilíbrio entre o recebido e o praticado;
16. Relações sócio culturais;
17. Transformação pessoal;
18. Transformação humana;
19. Professor em formação permanente;
20. Cotidiano como aspecto curricular
21. Aspectos curriculares do cotidiano atrelados à aprendizagem – contexto
22. Surgimento de subçunçores
23. Redimensionar procedimentos metodológicos usados na construção do conhecimento
24. Autonomia autoria em Papert-uso do computador
25. TDIC interdisciplinar
26. Transdisciplinaridade
27. Formação inicial como oportunidade de uso de tecnologias;
28. Usos de tecnologias do mesmo modo que os alunos usam;
29. Computador na formação continua;
30. Computador interpreta de modo correspondente ao nosso;
31. Qualidade dialética de interação;
32. Interação e que os elementos devem funcionar ao mesmo tempo como todo e parte;
33. Relações estabelecidas todo parte;
34. Homem-computador;
35. Nós-escola;
LEGENDA 

Fonte: Elaborado pela autora

No próximo quadro identificamos e agrupamos todas as ações em torno das categorias correlatas em referência aos docentes de Portugal. Esse cuidado de agruparmos deve-se ao interesse de perceber as ações específicas das práticas pedagógicas realizadas pelos dois países, em diferentes momentos e situações de contexto. São diversas as variáveis que distanciam estes dois países, no entanto observamos que as práticas pedagógicas são muito aproximadas.

Quadro XLIII – Componentes das categorias de práticas pedagógicas docentes – Portugal

Ação descrita pelo docente sobre sua prática pedagógica	Categoria identificada em dicionário analógico
1, 3, 4, 5, 6, 8, 13, 14, 19, 23 e 31	INVESTIGAÇÃO
11	INFLUÊNCIA
2, 7, 12, 17, 18 e 27	SUPOSIÇÃO
9, 10 e 15	DESACORDO
16, 20, 30, 34 e 35	GENERALIDADE
28 e 29	EXPECTATIVA
21, 22, 24, 25, 26, 32 e 33	ESPECIALIDADE

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos saberes relativos às práticas pedagógicas desejamos com a exposição destes dois quadros: Contribuirmos para a compreensão sobre a realização dessas práticas pedagógicas docentes para o desenvolvimento posterior de implicações teóricas. Para esse fim, realizamos um esforço próprio para a suspensão de nosso próprio cotidiano. Isso é perceptível quando conseguimos realizar a interlocução entre a Teoria do Cotidiano e a prática pedagógica docente formadora de professores. Abaixo apresentamos os resultados dessa interlocução.

6.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: BRASIL E PORTUGAL COTIDIANO

Apresentamos os resultados da identificação das práticas pedagógicas, em relação as categorias constituídas para que possamos visualizar esta predominância resultante da análise sobre os dois blocos. Assim, observemos que há uma predominância dessas práticas conforme o quadro abaixo.

Quadro XLIV- Categorias identificadas em Dicionário Analógico da Língua Portuguesa – Brasil e Portugal

BRASIL (27 ocorrências)	PORTUGAL (35 ocorrências)
*D- DESACORDO (1/27)***	INF- INFLUÊNCIA (1/35)
F - FECHAMENTO (1/27)	EX - EXPECTATIVA (2/35)
EX- EXPECTATIVA (2/27)	D- DESACORDO (3/35)
S - SUPOSIÇÃO (3/27)	G- GENERALIDADE (5/35)
ES - ESPECIALIDADE (5/27)	S - SUPOSIÇÃO (6/35)
**INF- INFLUÊNCIA (6/27)	ES- ESPECIALIDADE (7/35)
G- GENERALIDADE (9/27)	INV- INVESTIGAÇÃO (11/35)
<p>* A letra inicial representa a categoria. ** Quando esta coincide utilizamos até três letras iniciais para diferenciar as categorias. *** Ocorrência da categoria dentro do bloco pesquisado.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às frequências podemos observar que há uma presença variada sobre cada categoria. Há um predomínio no Bloco Brasil da categoria generalidade enquanto em Portugal prevalece a categoria investigação.

Essas práticas pedagógicas apresentaram em comum as seguintes categorias: desacordo, expectativa, suposição, especialidade, influência e generalidade. No entanto, mesmo no caso em que apresentam uma componente igual se distanciam em termos de intensidades. Curiosamente a categoria que mais se manifesta no bloco Portugal não se faz presente no bloco Brasil. Ao longo da observação do quadro acima poderemos levantar inúmeras considerações, sobre o modo como estão constituídas. Inclusive podemos antes de realizarmos outras colocações sobre estes resultados observar que todas estas categorias podem ser enquadradas na classificação cotidiana, pois todas apresentam as características determinadas por Heller (1970), presentes na Teoria do Cotidiano.

Quadro XLV- Categorias de Práticas Pedagógicas em interlocução com a Teoria do Cotidiano: Brasil e Portugal

Características cotidianas	D (1)	F (1)	EX (2)	S (3)	ES (5)	INF (6)	G (9)	INF (1)	EX (2)	D (3)	G (5)	S (6)	ES (7)	INV (11)
Espontaneidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pragmatismo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Economicismo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Analogia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Precedente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Juízo provisório	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ultrageneralização	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mimese	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Entonação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	BRASIL (27 ocorrências)							PORTUGAL (35 ocorrências)						

Fonte: Elaborado pela autora

Quando identificamos as práticas pedagógicas docentes percebemos que relacionar suas ações as características das categorias teóricas (espontaneidade, pragmatismo, imitação, ultrageneralização, economicismo, juízo provisório, analogia, precedente e entonação) seriam relevantes para que situássemos que, de fato é possível reconhecer a Teoria do Cotidiano nas ações, do homem, enquanto gênero. Mas, esta ação além de satisfazer a uma classificação não acrescenta contribuições à realização de práticas pedagógicas. Só apresentamos esse quadro acima para que não restem dúvidas sobre este enquadramento uma vez que o uso da Teoria do Cotidiano na educação, não é comum. Continuamos a indagar como poderíamos relacionar especialmente as características das práticas pedagógicas a Teoria do Cotidiano. Essa foi uma das questões que precisávamos responder inicialmente. Muitas idas e vindas, escritas e reescritas aconteceram também nesta fase. Até que compreendemos que estava na suspensão do cotidiano uma alternativa para que pudéssemos perceber quando a prática pedagógica possibilita para o docente formador um processo de interlocução com o professor em

formação. Quando as cotidianidades de formador e professor em formação se identificam mutuamente, o processo de formação passa a constituir a prática do professor, ainda discente.

Pautamos uma atenção nessa suspensão por saber que é nesse momento que se dá uma elevação das categorias teóricas de uma ação em-si a para-si. Conseguindo identificar esta suspensão nas práticas pedagógicas podemos contribuir para reflexões e reelaborações de práticas pedagógicas docentes. Posto esse desafio realizamos então a identificação, no que é possível, dos pontos em que o homem manifesta motivação pela moral. Recordemos que, para Heller (1970, p.24), "quanto mais intensa é a motivação pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente a sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera de genericidade". Ainda, em Heller (1970), conforme o que discorremos no Capítulo II⁸⁴ podemos identificar quatro fatores que caracterizam o conteúdo moral das ações:

- (1) A elevação das motivações particulares,
- (2) a escolha de fins e conteúdo;
- (3) a constância na elevação de determinadas exigências e,
- (4) a capacidade de aplicar estas exigências em todas as situações da vida.

Segundo a filósofa esses elementos indicam um movimento de suspensão do cotidiano e assim, envolve uma permanência mesmo que pequena, de ações voltadas ao coletivo (genericidade). Sempre rememorando que particularidade e genericidade estão unidas permanentemente. O que se manifesta no homem na interlocução das categorias particularidade-genericidade é a intensidade maior ou menor da tensão presente como resultante dos quatro fatores, acima apresentados. Com isso analisaremos as categorias pedagógicas sob a distinção desses elementos.

Quadro XLVI- Categorias de Práticas Pedagógicas em interlocução com a Teoria do Cotidiano: Brasil e Portugal

CATEGORIAS	B	P	FATORES DA MORAL
1. Desacordo	x	x	(1);
2. Fechamento	x	-	(1);(2);
3. Expectativa	x	x	(1);(2);(3);
4. Suposição	x	x	(1);(2);(3);(4)
5. Especialidade	x	x	(1);(2)
6. Influência	x	x	(1)
7. Generalidade	x	x	(1);(2)
8. Investigação	-	x	(1),(2)

Fonte: Elaborado pela autora

⁸⁴ No tópico 2.2.4 foi constituído um texto sobre o conceito e os pressupostos da cotidianidade, na Teoria do Cotidiano.

Na categoria *DESACORDO* presente no Brasil e em Portugal, respectivamente em 1 e 3 ocorrências podemos constatar que dada a sua tipologia (desarmonia, irregularidade, discordância, desencontro entre outras significações e correlações) não podemos localizar nesta categoria os fatores que se referem a: (2) a escolha de fins e conteúdo; (3) a constância na elevação de determinadas exigências e, (4) a capacidade de aplicar estas exigências em todas as situações da vida. Assim, não há nessa categoria uma manifestação de *COTIDIANIDADE*.

A categoria *FECHAMENTO* dispensa maiores significações, pois o próprio termo já tem em si uma nítida apresentação. Essa categoria refere-se exclusivamente aos docentes do Brasil, e evidencia que estes docentes fazem relatos sobre a prática dos professores em formação, mas não tratam diretamente de suas próprias práticas. Nesta categoria evidenciamos que os docentes de Portugal não a manifestam, pois fazem sugestão as melhorias dos próprios processos de formação em que participam. No *FECHAMENTO* não verificamos presença de elevação da tensão em relação a moral. Em relação a isso observamos que há presença de elevação das motivações particulares e escolha de fins e conteúdo.

Sobre a categoria *EXPECTATIVA* a análise apontou para duas ocorrências no Brasil (2/27) e duas em Portugal (2/35). Em relação a essa categoria, suas significações (expectação, antecipação, antevisão, previsão, contemplação, vigília, perspectiva, etc.) possibilitam ações voltadas a novas metodologias, no que se refere ao Bloco Brasil. Em Portugal foi manifesto o desejo de que ocorra um uso de tecnologias pelos professores, do mesmo modo que os alunos utilizam correlata a uma necessidade da presença de computadores na formação continuada. Em relação a esta categoria podemos visualizar que ocorrem: elevação das motivações particulares, escolha de fins e conteúdo e a constância na elevação de determinadas exigências. A quarta característica de elevação por meio da moral entendida por Heller (1970) como a capacidade de aplicar estas exigências em todas as situações da vida, não é possível de ser detectada, nessa ação.

No referente à categoria *SUPOSIÇÃO* (Condição, pressuposição, conjectura, hipótese, suposto, pressuposto, teoria, princípio, etc.) os docentes no Brasil consideram que pode ocorrer uma melhor formação com uma orientação dialogada por parte do uso de outras metodologias, como por exemplo, a orientação dialogada⁸⁵. Afirmam esses docentes que a metodologia predomina na formação em algumas ocasiões e em outras, a teoria é quem

⁸⁵ Orientação dialogada é uma metodologia

sobressai. Todas essas suposições enunciam preocupações com o processo de formação dos professores. Em relação a Portugal os docentes tem o cuidado de avaliar se enquanto formadores estão produzindo, mais do mesmo, paralelo a isso, preocupam-se com a capacidade dialógica do professor em formação para que este tenha uma transformação tanto pessoal quanto humana. Nesta categoria podemos localizar os quatro elementos de tensionamento por meio da moral: elevação das motivações particulares, escolha de fins e conteúdo; a constância na elevação de determinadas exigências e, a capacidade de aplicar estas exigências em todas as situações da vida.

Em relação à ESPECIALIDADE (individualidade, caracterização, particularidade, idiossincrasias, diátese, tendência, tipicidade, originalidade, etc.) nas ações docentes correlatas a essa categoria, os docentes afirmam que não conhecem metodologias de objetivação; há uma lógica do professor errada para uso de tecnologias onde primeiro querem aprender a usar e depois fazer uso, o que para o formador, no Bloco Brasil, é um equívoco de uso. Ainda em relação às tecnologias consideram que esta ferramenta não é uma extensão remota do professor. Em Portugal essa categoria representa as seguintes afirmativas: é necessário considerar os aspectos curriculares atrelados à aprendizagem, no que concerne ao contexto; o surgimento dos subssunçores; autonomia é referenciada em Papert no uso do computador; transdisciplinaridade e interdisciplinaridade são mencionadas como conceitos uteis a formação. Nesse grupo, podemos reconhecer a presença de dois elementos de elevação da tensão realizado pela moral: elevação das motivações particulares e a escolha de fins e conteúdo. Não podemos identificar nessa categoria uma constância na elevação de determinadas exigências e, a capacidade de aplicar estas exigências em todas as situações da vida.

No que se refere à INFLUÊNCIA (como sendo repercussão, eco, importância, soberania, poder prevalência, poderio, domínio, predomínio, contato, autoridade, supremacia, etc.) no Bloco Brasil, encontramos as seguintes ações: o professor deve dominar a técnica de uso das tecnologias, pois isso favorece o próprio uso; tecnologias são subordinadas ao uso do professor; professor deve fazer uso das pesquisas e de perspectivas como recursos pedagógicos; conhecer denominações de tecnologias. Em relação a Portugal surgiram uma única ação: pesquisas são uteis a formação pois agrupam características de formação continuada. Nessa classe só foi possível identificar o primeiro elemento de elevação da tensão através da moral, ou seja, a elevação das motivações particulares. Não é possível detectarmos

prelúcios de escolha de fins e conteúdo; constância na elevação de determinadas exigências e, por fim, a capacidade de aplicar estas exigências em todas as situações da vida.

A última categoria a qual Brasil e Portugal apresentam ações em suas práticas pedagógicas docentes é GENERALIDADE (Universalidade, inespecificidade, atipicidade, impersonalidade, todos, totalidade e, etc.). No Brasil ocorreram nove ações constituindo a essa categoria. Essa foi a maior ocorrência nas práticas pedagógicas. Essas ações envolveram manifestações no sentido de que os docentes sentem necessidade de propor desafios e cobrar resultados dos professores em formação. Docentes compreendem que as tecnologias são linguagens de representação, portanto são estruturantes do pensamento que escapando do cotidiano podem funcionar como processos dinâmicos de interação entre coletivos. Enquanto que os professores em formação têm: necessidade de mudar; facilidade em acolhimento do novo; em Portugal essa categoria também apresentou um resultado considerável pois ocorreram cinco ações. Dessas destacamos: relações socioculturais utilizando o cotidiano como componente curricular para reflexões sobre nós-escola e homem-computador; o computador é visto com mesmo potencial de interpretar, que a pessoa.

Em Portugal prevaleceu à categoria INVESTIGAÇÃO (procura, averiguação, procura, inquirição, enquisa, questão a ser solucionada, ponto de discussão, fazer reconhecimento, procurar saber, etc.) com onze ações. Nesse sentido surgiram: preocupação que o professor formador saiba o que está fazendo; em relação ao professor em formação que sejam propostas tarefas exploratórias, investigativas, discussões de estratégias e observação crítica na ação do professor. enquanto está em ação educativa aprendendo a realizar uma depuração de práxis docente. O professor deve estar em formação permanente, redimensionar procedimento metodológicos usados na construção do conhecimento com qualidade dialética de interação. Nessa categoria, podemos afirmar que localizamos a presença de elevação das motivações particulares. Porém, não são visíveis as presenças de escolha de fins e conteúdo; constância na elevação de determinadas exigências e, capacidade de aplicar estas exigências em todas as situações da vida.

Em relação à prática pedagógica sobre a qual podemos evidenciar que os quatro fatores que protagonizam o tensionamento da moral analisados sobre as categorias de práticas pedagógicas evidenciam que essa manifestação só ocorre em relação à SUPOSIÇÃO. Dessa forma concluímos que a Teoria do Cotidiano ao evidenciar que a presença de ações comuns se cumpre na análise das práticas desses dois Blocos Brasil e Portugal.

VII CAPÍTULO

7 CONCLUSÕES DESTE PERCURSO DE TESE

Tendo constituído nesta TESE um percurso para investigar os elementos contidos nas práticas pedagógicas de docentes formadores de professores utilizando-se para isso de um Estudo de Caso Múltiplo Integrado, conforme Yin (2015) realizado envolvendo os docentes do Brasil e de Portugal passamos a informar nesta etapa os resultados encontrados sob dois enfoques:

- ✓ Quanto à resposta da questão de pesquisa
- ✓ Quanto ao fechamento da questão de Tese, confirmando-a ou refutando-a.

Para conduzir a estas questões passamos ao próximo tópico.

7.1 QUANTO A QUESTÃO DE PESQUISA

Durante a condução do texto apresentamos nesta TESE a questão de pesquisa, por meio da qual indagamos: **Quais são as características presentes nas práticas pedagógicas descritas pelos docentes formadores que evidenciam as ações cotidianas e não cotidianas?**

Para responder a essa questão realizamos uma análise buscando identificar quais ações prevaleciam nos metatextos constituídos (metatexto-3 Brasil; metatexto-1 Portugal), como ações da pessoa e da profissão docente. Essa distinção possibilitou classificar as ações pessoais quanto às categorias hellerianas. Nesse momento, as ações foram reconhecidas em relação às características de: pragmatismo, espontaneidade, entonação, precedente, mimese, analogia, juízo provisório, ultrageneralização e economicismo. Tanto no Brasil como em Portugal prevaleceu a característica de ANALOGIA⁸⁶.

Em relação às ações da profissão docente, especialmente relativas às práticas pedagógicas constituímos categorias para podermos realizar a interlocução com a Teoria do Cotidiano. Como resultados constatamos que em ambos Blocos Brasil e Portugal prevalecem ações voltadas ao cotidiano. Não tanto para apontar o que prevalece, mas sim no sentido de chamar a atenção para a identificação das ações contidas em práticas pedagógicas é que realizamos o esforço de categorizá-las e interlocucionar a Teoria do Cotidiano. Como uma

⁸⁶ Em caso de dúvida consultar Mapa de Reconhecimento V (p.216).

pesquisa suscita respostas sobre o realizado, como fechamento de cada questão levantada, passamos a respondê-la do ponto de vista da QUESTÃO DE TESE.

7.2 QUANTO A QUESTÃO DE TESE

Sustentamos ao longo desta pesquisa a seguinte questão: **Docentes formadores realizam ações constituintes de suas práticas pedagógicas mantenedoras de categorias em-si, o que dificulta as suas ações e limita a práxis pedagógica.**

Diante da análise categorial realizada podemos afirmar que de fato, esta TESE estava correta. Prevaleram as ações cotidianas. Podemos afirmar isso, em acordo, a Teoria do Cotidiano que prevê serem predominantes ações do homem mantendo-se em particularidade-genericidade constantemente.

Foi ao avaliarmos as práticas pedagógicas, que percebemos ser necessária a criação de categorias próprias das práticas pedagógicas. Com esse fim elaboramos as seguintes categorias específicas: desacordo, expectativa, suposição, especialidade, influência, generalidade. Essas categorias surgiram da análise das ações presentes em descrições de práticas pedagógicas realizadas pelos docentes dos dois blocos: Brasil e Portugal. Além dessas categorias, surgiu em relação ao Bloco Brasil a categoria FECHAMENTO. Em relação ao Bloco Portugal a categoria INVESTIGAÇÃO.

Dessas categorias, percebemos que apenas em uma delas podemos presumir que ocorre o tensionamento por meio da moral, considerado na Teoria do Cotidiano como necessário para chegar-se a COTIDIANIDADE, em ambos, os blocos analisados, foi à categoria SUPOSIÇÃO⁸⁷.

Com a predominância de ações tanto pessoais como profissionais em categorias em-si, ou seja cotidianas, assume-se o risco de realizarmos ações de *práxis* sem atingirmos o devido fim, pois conforme Heller (1970), a verdadeira *práxis* só é atingida em categorias para-si. Em consequência, apenas o homem em movimento de particularidade-genericidade tem condições de estar em *práxis*.

Em atenção aos tantos detalhes que envolvem a análise dos dados é que validamos a nossa preocupação em identificar as características das ações, desses docentes, para que,

⁸⁷ Estas categorias estão explicitas no Capítulo VI.

como fruto necessário ao Estudo de Caso Múltiplo Integrado possamos contribuir para que a realização das análises sobre as práticas docentes em cursos de formação de professores, possam ocorrer considerando, também a esse viés. Passamos a produção do metatexto cruzado necessário ao fechamento deste estudo de caso.

7.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES: METATEXTO *CROSS-CASE*

No texto do Metatexto Cruzado reunimos as ações docentes sem considerar suas origens enquanto países; mas, sim, dando vez e voz aos temas abordados e às contribuições, com a intenção de identificar especificamente o que se obtém sobre as práticas pedagógicas. Foi, assim, que analisamos um metatexto de cada bloco, e por meio desses, realizamos o cruzamento de dados/fatos.

Dando prosseguimento a nossa forma didática de escrita explicitamos que cada metatexto (dos blocos Brasil e Portugal) foi dividido por pequenas unidades de análise que contribuem para a grande **unidade prática pedagógica**⁸⁸, desta pesquisa. Abaixo quadro com exemplo do procedimento de constituição do metatexto obtido.

O metatexto *cross-case* é a finalização do ECMI. Esse metatexto é obtido com a junção de todas as categorias obtidas pelo processo de ATD aqui utilizado. Se o pesquisador utilizasse outro método de análise, este seria o momento de unir todas as contribuições obtidas, na pesquisa e então, possibilitar pela comparação dos dados que possibilita uma interlocução a produção de teoria, que Yin (2015) requer como necessária para que então a pesquisa possa ser considerada de fato, um ECMI.

Devido às necessidades procedimentais de um ECMI é que a estruturação do Protocolo não só é necessária, mas imprescindível, para a realização desta estratégia de pesquisa que Yin (2015), chama de Estudo de Caso Múltiplo.

Outro cuidado refere-se ao fato de que, se o estudo de caso for holístico, a análise dos dados, não será realizada de modo separado. Por isso, o Protocolo não só informa ao leitor dos procedimentos adotados, como mostra visivelmente aos pesquisadores, quais encaminhamentos estão sendo adotados e se as escolhas metodológicas, também são pertinentes ao enquadramento específico comunicado durante a metodologia da pesquisa.

⁸⁸ Durante todo o texto dessa Tese a prática pedagógica foi um termo utilizado em vários momentos. No entanto é preciso ter atenção que a Prática Pedagógica é utilizada com, pelo menos, duas funções diferentes nesta pesquisa. Num primeiro momento é utilizada como a Unidade de Análise do ECMI, portanto localizando-se aqui como assunto motivador da estratégia de pesquisa. Num segundo momento é utilizada como categoria resultante da submissão dos dados a ATD.

Quadro XLVII – Constituinto Metatexto Cross-Case

Uso de tecnologias - Os docentes reconhecem que um uso nítido de tecnologias para explorar o potencial é pouco frequente, embora tecnologias tenham potencial de mudanças ainda há locais em que o aluno ainda é o centro de aprendizagens sendo as TIC sub utilizadas com um uso comum em salas de aula por meio de associação inadequada de estratégias de ensino também inadequadas sem uma aprendizagem significativa, sem uma atualização docente para que ocorra uma variação de uso de TIC.

Docentes não falam de dificuldades da estrutura- No entanto, em nenhum momento, os docentes fizeram uso de argumentos para explicitar a dificuldade de ação dentro desta contingência de fatores que se correlacionam, em relação, por exemplo, aos custos de uma formação permanente. Muito ao contrário se mostraram admiravelmente dispostos a pensar sobre a realidade e a realizar reflexões, tanto em formação inicial (FI) como continuada (FC). Diante disso, sobre essas formações, ficou claro que há docentes formadores que desenvolvem uma atitude desafiadora para os professores em formação propondo atividades com uso de tecnologias. Essas ideias que proporcionam desafiar aos professores em formação têm origem em docentes que participam de grupos de pesquisa em educação e tecnologias.

Tecnologias para reproduzir práticas - Contabilizando os resultados percebe-se que [...]

Fonte: Elaborado pela autora

Passamos agora a apresentação do Metatexto *Cross-Case*⁸⁹, após a aproximação de todas as categorias obtidas, por meio da ATD.

METATEXTO CROSS-CASE

De início, apresentamos **elementos das práticas pedagógicas na interlocução da Teoria do Cotidiano**. Com uso dessa teoria sabemos que: "A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico", (HELLER, 1970, p.17). Ao tratarmos das **práticas pedagógicas de docentes formadores, apresentamos primeiramente informações sobre o contexto**. Sabemos, segundo Stake (2011, p.60) que: "O contexto e a situação estão em segundo plano. Eles são importantes para a história, mas não é o foco da pesquisa. [...] O conteúdo é o primeiro plano".

Embora o texto sobre o contexto não predomine, ele precisa estar explícito, em determinado momento, para que alguns encaminhamentos da pesquisa sejam claros. Por isso, relembramos que **participaram desta pesquisa, dezoito IES (11 Brasil, 6 Portugal e 1 da Espanha), de diversas regiões geográficas de dois países**, predominante/ente dos quais surgiram contribuições de vinte e cinco docentes formadores (12 Brasil, 12 de Portugal e 1 da Espanha) que, responderam aos questionários enviados pelo *google forms*. Desse grupo, quatro docentes declararam-se não pesquisadores da área de formação.

Segundo Tardif (2014, p.245) há "saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários que são elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente". Nisso, o autor questiona: "Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?".

Com o grupo de **docentes formadores participantes desta pesquisa** verificamos que **alguns desses, realizam suas ações docentes sem terem recebido formação** voltada a esse fim. Esse **perfil de formadores foi localizado tanto no Brasil quanto em Portugal**. Esse dado não foi nosso objeto de investigação, no entanto, salientamos, que foi possível detectar devido a uma de nossas perguntas propostas no questionário.

Assim, esses **professores chegam a uma epistemologia da prática profissional por meio de suas experiências** em IES e não por formação acadêmica propriamente. Para Tardif (2014, p. 255) a epistemologia da prática profissional é o "estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas".

Quanto à **formação recebida para exercer a docências** esta característica de ter a primeira graduação na área de educação ocorreu com **50% do grupo de docentes respondentes**. Todos os demais chegaram à formação para área de educação em cursos de mestrado e/ou doutorado. Em relação aos professores em cursos de formação, foi realizada uma diferenciação entre a fase de formação inicial e continuada em relação à presença de

⁸⁹ Utilizamos uma formatação específica dado a extensão do metatexto.

fronteiras. Os **docentes formadores afirmam** que na **fase de formação inicial estes professores encontram-se imersos em zonas que constituem verdadeiras fronteiras [sic]** herdadas de seus professores na educação básica, mas mesmo assim, estes professores realizam um esforço para transcender (movimentar-se da tradição a inovação).

Esse processo de repetição, em que **os professores repetem o modo de ensinar dos professores que tiveram**, é bem visto e acentuado mesmo em processos que antecedem as salas de aula, quando esses acadêmicos realizam seus estágios. Nesse sentido Pimenta e Lima (2004, p. 36) colocam-se contra o procedimento de seguir modelos, pois "O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar os modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa".

Ainda, em relação a essa questão, reiteramos que o ENDIPE é um evento que tem discutido esse problema, há mais de três décadas. A mesma **formação de professores que ensina a seguir modelos "com êxito" não pode cobrar, dos professores instituídos nesse processo, uma atitude que seja diferente**. Repetir é no mínimo a lógica esperada de quem cumpre a risca a formação recebida. Citamos o estágio, pois a atuação do jovem professor advém também desse período de experiências. Isso que apontamos como sendo um problema é também, obviamente, uma condução para a resolução, pois se professores repetem, basta modificar a formação.

Desse modo situamos a importância de olharmos para as práticas pedagógicas docentes em formação de professores. Em Pimenta e Lima (2006, p. 14) há considerações que unem práxis e estágio, na direção desse aprofundamento, Pimenta (1994), partindo de pesquisa realizada em escolas de formação de professores, introduz a discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o **estágio, nesse ponto de vista, ao contrário do que se propunha, não é atividade prática, mas atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida essa como a atividade de transformação da realidade**. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esse sim, objeto da práxis. Ou seja, **é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá**.

Aliando-se a isso o uso das tecnologias, outros autores situam também uma **presença de fronteiras, as quais denominam de Zonas: de Risco e de Conforto**. Em relação a essa presença de fronteiras podemos encontrar em publicações tais enquadramentos relativos à educação. Há em Borba e Penteado (2001), uma alusão à fronteira relativa à Zona de Risco e Zona de Conforto, experimentada pelos professores com o uso das tecnologias, onde "a prática docente, que tradicionalmente vinha sendo desenvolvida, não poderia ficar imune à presença da tecnologia informática" (BORBA e PENTEADO, 2001, p.54). Nessa época, pensava-se o professor sentindo o desconforto em estar num ambiente no qual não tinha domínio das tecnologias. Assim, as fronteiras tem sempre espaço em cada época e vão sendo reconhecidas como presenças, nesse caso, em relação ao comportamento adotado pelos docentes, frente a uma determinada ação.

Ainda em relação às ações docentes Lins (2009, p.103), afirma que "**o estabelecimento da confusão das fronteiras já antecipa que tudo está fadado ao fracasso** enquanto obra acabada, embora possa ser eficiente como processo, enquanto for mantido em movimento". Nesse caso, o autor considera que mesmo havendo dificuldades em exercermos determinada ação podemos ver no movimento a eficiência necessária; e, contribui sinalizando que nada pode estar posto, acabado. Consideramos que, justo por isso, as fronteiras percebidas na educação, apontam, literalmente, para os percursos que ainda precisam de melhor condução. Fronteiras, assim vistas, enunciam percursos a serem realizados.

Os docentes afirmam que as **fronteiras são tênues quando os professores estão em processo de formação continuada e são fortes quando realizam a primeira formação**, ou seja, a graduação inicial. Nessa fase inicial da graduação esses professores apresentam muitas dificuldades em realizar uma prática pedagógica na qual não se localizem ao centro do processo de ensino. Na sua prática repetem ações dos professores com os quais conviveram durante a educação básica realizada.

Conforme Vázquez (2007, p. 394), **há necessidade de insistir "na unidade entre teoria e prática**, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia". Talvez por isso, em formação continuada os professores aceitam melhor as discussões e estão mais próximos das práticas que decorrem da formação realizada nas IES. Além da forma como realizam a prática, há também a questão da presença das TDIC. Essa questão da formação envolve reflexões sobre os modelos nos quais, os próprios docentes estão inseridos, pois

Se estamos interessados em um modelo de aprendizado para a era atual, não podemos iniciar com a mentalidade de linha de produção industrial, baseado em padronizações. É necessário mudar os paradigmas e caminhar na direção oposta, e também superar esses conceitos antigos sobre a capacidade humana, de acadêmico e não acadêmico, abstrato, teórico, vocacional, e entender que eles são um mito. (GABRIEL, 2014, p. 101)

Diante dessa questão, **o problema do uso das tecnologias em que apenas se reproduz um modo de agir presente na educação, centrado na ação do professor, requer alterações nos pressupostos teóricos estabelecidos** para esses usos. **É preciso saber qual suporte teórico dá sustentação às práticas docentes?** O uso dessas tecnologias sinaliza dificuldades que já estavam presentes há muito tempo. Acreditamos que **as tecnologias potencializam dificuldades em relação à realização das práticas pedagógicas, mas não são geradoras**. No entanto, mesmo não as responsabilizando por determinadas práticas temos de reconhecer que nenhuma delas é neutra. Como afirma Gabriel (2014, p. 9-10) há um simultâneo no caráter das tecnologias, pois **"tecnologia é benção e fardo"**. Assim,

as tecnologias afetam e guiam nossa percepção e o modo como agimos no mundo. Friedrich Nietzsche costumava dizer que a máquina de escrever influenciou profundamente seu modo de pensar e escrever; Einstein dizia que seu lápis fazia cálculos mais rápidos que sua mente; Marshal McLuhan também refletiu sobre o impacto das tecnologias no ser humano, afirmando que 'nós moldamos as nossas ferramentas, e depois nossas ferramentas nos moldam'.

Essa questão de ser moldado não nos agrada conscientemente, mas, não podemos negar sua presença. Isso se verifica no modo como os **professores em formação**, descritos pelos docentes, **se esforçam para adaptar a sua metodologia ao uso dessas tecnologias. Professores tentam adaptar a ferramenta para fazer a tarefa do modo já conhecido**; Homem e tecnologia tentam moldar-se. Em Pireddu (2013, p. 251) encontramos uma referência a esta questão de adaptação do novo ao velho, representando uma verdadeira **"lógica do espelho retrovisor, de McLuhan"**. Esse modo de ação educacional, que é atual, está sendo conduzido com base em uma lógica antiga. Assim, "a educação, conduz a que, diante de cada inovação tecnológica e social, sejamos levados a observar o atual, de acordo com a lógica anterior à própria mudança, ou a retroceder no futuro", (MCLUHAN; FIORE, 1967, p.94). Isso ocorre dos dois lados, pois tanto percebemos essa dificuldade nas ações dos docentes formadores quanto dos professores em formação. **Docentes afirmam que os professores imitam formadores, não só na fase inicial, mas em todo o percurso profissional**. Nesse imitar centra-se que os movimentos, portanto as atividades práticas são objeto dessas ações.

Outro aspecto levantado pelos docentes foi à presença da **investigação como metodologia de formação**; nesse processo o professor investigador é portador de diferentes experiências, pois ocorre uma troca de informações que propicia o multiplicar de ações que muitas vezes colocam em discussão os problemas educacionais, por meio de casos pesquisados. Em relação a isso, consideramos em Vazquez (1977) **as epistemologias no sentido de atividades teóricas, atividades práticas e da práxis**. Em Galiuzzi (2003) e Demo (2007) a temática "Educar pela Pesquisa" é, nesse sentido discutida. Nesse viés é **preconizada uma pesquisa que toma parte da sala de aula**, não como termo acessório, mas sim como **metodologia educacional**. Para que uma metodologia assim seja realizada **é condição necessária que o professor, se não for, torne-se um pesquisador**, pois, só assim poderá pensar as práticas pedagógicas na mesma condução da pesquisa e das suas necessidades. Em relação a isso, Galiuzzi (2003, p. 18) entende que: "O educar pela pesquisa tem a característica de movimento, e isso sustenta minha prática profissional como forma de conceber a construção do professor em um processo histórico sempre inacabado". Essa visão, naturalmente, advém de uma professora pesquisadora. Em concordância, Demo (2007, p.38) considera que "é condição fatal à educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador".

Da união de professores em formação e docentes pesquisadores ocorre o contato com diferentes processos formacionais em que há cooperação entre docentes e professores para que possam usar modelos pedagógicos que propiciem pensar sobre rupturas e assim produzir novos direcionamentos para sujeitos. Exemplos disso, em relação às práticas pedagógicas, é **a reestruturação de modelos formativos, com modelos emergentes de didática pautada na construção, em mobilização de saberes sobre as práticas docentes, nas quais os professores teorizam**. Em relação à teorização das práticas, Demo (2007, p.112) afirma que:

deve ser tomada como habilidade de reconstruir questionamentos sobre determinadas práticas, descobrir seus vazios teóricos ou precariedades inovadoras, e a seguir, com base teórica renovada, recuperar a condição criativa das práticas, ou propor sua superação. Essas atividades são consideradas estratégicas, porque combinam necessariamente teoria e prática, fazendo de ambos os termos polos fecundadores, num todo só.

Em relação à **discussão sobre teoria e prática** que surge, não casualmente, nessas colocações, Luckesi (2013, p.29) afirma que "de fato, **aprendemos bem, com maestria, aquilo que praticamos e teorizamos"**. Colocações assim e implicações em textos descritos na área de educação surgem quase que rotineiramente, quando se discute a formação de um professor, ou a sua própria ação em sala de aula. Nesse sentido, compartilhamos das ideias de Giroux (1988, p.23) quando afirma que: "**As instituições de treinamento do professor e as escolas públicas têm historicamente se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais**". Não havendo essa compreensão, os discursos acabam por proferir, em diferentes pessoas, os mesmos textos e a ideia de que há

dicotomias entre teoria e prática, que ainda prevalecem nestes docentes. Inevitavelmente, essa **separação entre momentos de teoria e prática** que resultam em compreensões compartimentadas sobre as práticas pedagógicas, chegará aos professores em formação e será mantido.

No **processo de formação**, guardadas as ressalvas realizadas sobre o uso do termo "formador", das quais nos isentamos, por entendermos que há muito a ser discutido na educação. Realizamos este comentário, por conhecermos a visão de Candau (2013, p. 29), onde contribuí em relação ao uso deste termo, pois: "O termo formar é extremamente autoritário e propiciador de uma 'educação bancária', conforme caracterização de Paulo Freire. Não vou aqui deter-me nessa discussão [...]". Seguindo as ideias da autora, voltamos ao texto, salientando que em relação ao procedimento que adotamos nesta pesquisa **o caráter de autoritarismo não prevalece**, pois, justo **buscamos um modo de objetivações que possa contribuir para a consciência do processo de transformação do homem particular-genérico, para o status social**. Esse trajeto é visto como **uma possibilidade para a elaboração de práticas pedagógicas desde a formação inicial do professor**.

Voltando as contribuições, comentamos que **foi nítido que em torno de 50% dos docentes participantes da pesquisa desprezaram assuntos externos as suas próprias práticas pedagógicas, portanto falam do professor em formação**, mas **curiosamente, não falam de estrutura educacional e nem de problemas das políticas públicas atuais. Docentes predominantemente não falam de dificuldades da estrutura**, pois em nenhum momento, os docentes fizeram uso de argumentos para explicitar a dificuldade de ação dentro desta contingência de fatores que se correlacionam, em relação, por exemplo, aos custos de uma formação permanente. Muito ao contrário, **se mostraram admiravelmente dispostos a pensar sobre a realidade e a realizar reflexões**, tanto em formação inicial quanto continuada. A presença das reflexões foi constante, nas descrições docentes, enquanto atividade útil e necessária aos processos de formação.

Para tratar das reflexões, utilizamos ideias de Freire (1995) que nos encaminha a Vázquez (1990) e encontra uso permanente na formação em Pimenta (2005). Para Vázquez (1977, p. 10): "**a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis**- como atividade social transformadora-seu objeto, não produz – nem pode produzir [...]". Isso corrobora a nossa necessidade de realizarmos objetivações que possam ir além de particularidades, ou seja, como **propõe Heller (1970), é necessário ir além das ações que são pensadas em torno das necessidades do eu**. É preciso atingir a esfera do homem social, portanto genérico. Para isso, as necessidades precisam ser pensadas, também, para o homem coletivo. Todo esforço realizado em torno de ações voltadas as particularidades acabam por não irem além de um novo aspecto e, assim não conseguem sair da esfera de particularidade. Ou, como nos encaminha Mayoral (2007, p. 336)⁹⁰

Se a práxis é a atividade prática adequada a fins-algo deseja mudar e algo conservar-ostenta um caráter teleológico. Como a história não é explicável mediante a combinação de condições invariáveis (que mantém em equilíbrio ou desequilibram as sociedades), nem se desenvolve universalmente pelas mesmas fases, faz-se mister que a ação se sustente em teorias com uma orientação ou finalidade (que jamais deve alienar-se das necessidades primárias e imediatas, porque então operaria como especulação parasitária)

Isso corrobora a necessidade de elevação das objetivações descritas em Heller (1970) na pesquisa que realizamos, e para a qual este metatexto, está sendo constituído. Essa **necessidade, de movimentar-se com saberes para que seja realizada uma práxis de acordo com seu conceito e necessidades nela implícitas**, torna o uso de objetivações não só útil como necessário para quaisquer alterações na vida do homem. Isso insere a prática pedagógica formadora como uma possibilidade natural desse uso. Diante disso, sobre essas formações, **ficou claro que há docentes formadores participantes de grupos de pesquisa que desenvolvem uma atitude desafiadora para os professores em formação, propondo atividades com uso de tecnologias. A presença da pesquisa como recurso pedagógico, e em alguns casos, como a própria metodologia de sala de aula, é decisiva em termos de resultados obtidos referentes ao modo como atua o docente formador de professores**. Não nos surpreende que formação, pesquisa e docência sejam temas recorrentes nas contribuições obtidas nesta pesquisa. Até porque, as pesquisas têm sido unânimes em unir estes termos e sobre eles realizarem analogias unindo conceitos e épocas com fáceis comprovações de suas necessidades ao longo da história da necessidade da formação do próprio homem, que envolve em seu teor, de algum modo, a presença por determinado tempo, em escolas e universidades. A reflexão sobre este processo de formação é sempre um tema presente em algum momento, da própria formação do professor. Desse modo, "**a figura de um profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão**, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência do trabalho" (PERRENOUD, 2002, p.13).

⁹⁰ Pesquisadora María Rosa Palazón Mayoral - Doutora em Filosofia e licenciada em Letras Hispânicas pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM). Professora e pesquisadora da Faculdade de Filosofia e Letras da mencionada unidade acadêmica.

Em relação ao **uso de tecnologias com dados de pesquisa os docentes consideraram que ainda não realizam aulas considerando informações advindas de pesquisas, pois estas não têm oferecido contribuições**. No entanto, sentimos literalmente que há dificuldades enraizadas na falta de presença desses docentes em grupos de pesquisa. Essa **dificuldade de pertencer a grupos de pesquisa** decorre de tantos fatores visíveis ao nosso olhar, mas exatamente por sua diversidade, somos impedidos, por ora de levantar esta discussão. Os docentes expressam que em relação ao uso de conceitos todas as tecnologias são artefatos construídos para uma ou outra finalidade e depois vão sendo incorporadas e mescladas permitindo uma integração de mídias e recursos tecnológicos num mesmo artefato. Ainda, quanto à presença de conceitos inerentes ao uso de tecnologias consideram que, a visão de ferramenta é muito pobre. Essa junção de ideias que passa pelo reconhecimento da diversidade de conceitos tem em Cysneiros (2003), Kenski (2014); Leite (2010) entre outros autores, um acolhimento. Essa discussão rouba a cena de ir além senão for bem elaborada e concluída. Pois, **pensar que uma tecnologia não contribui para a formação do pensamento, do mesmo modo que o docente pode fazê-lo coloca o professor em formação, refém de um uso, seja de qual for tecnologia, que está ao seu alcance, aquém de seu potencial**. Lévy (2003) discute estas questões tratando sobre a inteligência coletiva onde apresenta uma discussão sobre **o papel das tecnologias como extensões do pensar e possibilitadoras da junção de ideias de diferentes pessoas**, em diversos locais e até mesmo épocas.

Seguindo a discussão sobre esse uso, específico na formação, reconhecem os docentes pesquisados que, um **uso nítido de tecnologias para explorar o potencial é pouco frequente, embora tecnologias tenham potencial de mudanças** ainda há locais em que o aluno ainda é o centro de aprendizagens sendo as TIC subutilizadas, com um uso comum em salas de aula por meio de associação inadequada de estratégias de ensino. Falando em estratégias de ensino, mencionaram os docentes a aprendizagem significativa, de David Paul Ausubel (1918-2008). Ausubel é responsável por uma teoria em que pressupõe estar no professor à responsabilidade atrelada a uma consciência de papel social com foco em um projeto de formação de cidadãos, portanto libertador. Em sua teoria de aprendizagem Ausubel (1982) **a aprendizagem torna-se significativa quando encontra em um saber prévio**, um apoio para construções mentais que serviram de apoio a novas e sucessivas aprendizagens. Essas ideias que servem de apoio tem a função de subsunçoras de aprendizagens.

Na visão docente professores em formação não entendem que tecnologias são recursos, que são oportunos dependendo do momento de uso; podem ser recursos didáticos e promover contatos para aprendizagens entre grupos via fóruns, por exemplo. Segundo docentes os **professores não percebem que as tecnologias são como metodologias em que os alunos desafiam os professores a novos saberes**. Por não entender o apelo ao desafio, esses professores compreendem que tecnologias são úteis para apenas reproduzirem as práticas já utilizadas, como um “outro meio de representação”. Nessa mesma condução afirmaram que um uso nítido de tecnologias para explorar o potencial é pouco frequente embora **tecnologias tenham potencial de mudanças**. Afirmam que, os professores são desconhecedores do potencial de tecnologias e, isso impossibilita um fazer diferente. Aconselham os docentes aos professores sobre o uso, afirmando que: "De início o uso deve ser realizado com um recurso simples, mas evitando que, se realize a nítida reprodução de uma prática tradicional de reprodução". Além do conselho sobre o uso consideram que há questões sobre o pouco tempo para preparo de materiais aliado a falta de experiência do uso de TIC e, ainda, a presença de pequena ousadia dos professores sobre uma administração dos acertos e erros. Sobre este aspecto em que se revela **a presença de medo e ousadia dos professores** rememoramos em Freire e Shor (1986) uma obra cujo título combina exatamente com o foco acima apresentado, ou seja: Medo e ousadia – O cotidiano do professor. Percebe-se o quanto este modo de agir está impregnado na formação docente, pois mais de três décadas após, ainda são utilizados tais termos para descrever as ações desses profissionais.

Ainda em relação às afirmações docentes percebemos que há nestes um ir e vir de posições sobre os modos de ações dos professores. Ora suscitam uma ação de autonomia, ora voltam atrás e requerem uma postura paternalista, na formação. Pois, **há docentes que acreditam ser necessária a presença de um formador que tome conta dos professores apoiando as suas ações**. Docentes envolvidos com EAD sugerem um uso de tecnologias como possibilitador de meio para a relação professor-aluno. Por isso, assumem que: "[...] com a utilização dos ambientes virtuais é possível mudar a forma de produzir conhecimento, aproveitando melhor as oportunidades e principalmente a relação professor aluno". Também ocorreram opiniões dos docentes no sentido de que: **"As tecnologias, pelo seu uso, não são suficientes para promover mudanças na dimensão pedagógica de um aluno tradicional em formação"**. Para esse formador a **postura ou pedagogia tradicional de um aluno em formação pode ser modificada por orientações dialogadas de metodologias baseadas na racionalidade prática e crítica**. Para isso, ratificam que: **O primado é da teoria e metodologia sendo as tecnologias subordinadas**; um uso de tecnologias e de um professor que o faça pode tanto estimular a reflexão dos alunos ou aliená-los.

Na contradição da ideia de que a prática pedagógica é que deve nortear um uso de tecnologias ocorreu à contribuição de que é necessário mudar as práticas para acompanhar tecnologias. Essa afirmação faz todo sentido se observarmos que esse docente atua na formação de professores, mas com disciplinas de instrumentação em informática.

Em relação ao modo de uso de tecnologias afirmam os docentes que os professores querem primeiro explorar tudo para depois usar e não é esta lógica de hoje, temos que usar aprendendo ao mesmo tempo. Mas, esse modo de uso é próprio das gerações que nasceram em meio às tecnologias e não aos professores anteriores a essa presença massiva de TDIC.

Em relação aos **elementos que podem promover as mudanças, em práticas pedagógicas, situam a presença da vontade como um caráter, acima de tudo, pessoal.** Assim afirmam que: "Mudança é um fruto de vontade de mudar". Nesta presunção o docente coloca em discussão uma dimensão subjetiva como causa para as modificações necessárias à educação. Podemos discutir esse aspecto conforme Aguiar e Bock (2016, p.122) indagando: "Onde estaria a gênese dessa vontade?" Dessa forma,

Em que se considere a dimensão histórico-dialética que constitui cada indivíduo como ser humano, não se pode esquecer que a síntese da existência só pode ser explicada mediante a apropriação dos elementos de contradição que a configuram, ou seja, é na antítese que está a possibilidade de explicação da síntese.

Sabendo de antemão que o processo de estabelecer a vontade de cada professor é individual faz-se necessário que esta dimensão seja suscitada também em momento de formação. Outra questão subjetiva foi levantada sobre **a mudança de consciência do professor, para que esse profissional assumam um duplo papel como investigador.** A mudança é percebida pelos docentes também como um fruto, nesse caso, do conhecer. Nesse amplo aspecto do termo conhecer situam que professores precisam saber sobre recursos e ferramentas para que possam realizar distinções do potencial de tecnologias, também útil a um fazer diferente. Em relação ao conhecer na formação, situa-se o conhecer, pois

Os assuntos mais discutidos pela literatura científica consultada (PUENTES, 2005), dentro da temática da reivindicação do status profissional dos professores, têm sido: 1) a conceitualização da profissionalização docente; 2) os aspectos integrantes do processo de profissionalização; 3) as etapas na profissionalização; 4) as condições indispensáveis ou necessárias para a profissionalização; 5) os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão; 6) os problemas que afetam a profissionalização, além de outros. Os saberes, conhecimentos e competências necessários à profissão docente, especificamente, ocupam lugar de destaque nessa lista. Apoiados na premissa de que existe um conjunto de conhecimento base (Knowledge base) para o ensino, os teóricos afirmavam, e ainda afirmam, que é possível convalidar esse corpus de saberes com a intenção de melhorar a formação dos professores. Cunha (2004, p. 37), por sua vez, tem enfatizado que "assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor". (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 171)

Além disso, em relação ao conhecimento foi descrito que, este será "adaptado" pelo professor e exercitado no uso do site, do *software*, do *blog*, da *Tag Question*, do *Quiz*, do *Moodle*, ou de um AO (Objeto de aprendizagem) que ainda seja "novidade", na escola. Assim sendo, o *software* em si, pelo fato de estar ao alcance, não propiciará nenhuma modificação nos processos educacionais. Não que inexista um aspecto pedagógico em tecnologias. Mas, persiste uma precariedade na percepção presente no professor ao selecionar que recurso pode utilizar, pois os próprios saberes dos docentes, em processos de formação, permanecem fragmentados. Quanto às **dificuldades sobre o uso de tecnologias as ideias foram pautadas no fato de que, estas são inviabilizadas pelo cotidiano de atuação dos professores (número de escolas, ano/séries, modalidades de ensino, número de disciplinas de atuação, número de alunos por turma), pela estrutura das instituições e pela resistência à inovação.** Afirmam que os professores em formação ou pós – formação utilizam as tecnologias em grande escala (redes sociais) para diversão e não para sua formação científica. Dado esse que é facilmente confirmado em relação aos indicadores referentes ao uso de tecnologias no Brasil e em Portugal, onde a rede social facebook é apontada como líder enquanto modo de uso, em tecnologias. Em relação ao uso de rede social como recurso didático as pesquisas recentes, sobre este aspecto, tratam que, de início a rede social ofereceu suporte para uma melhor comunicação entre alunos e professores, assim

Como plataforma para comunicação, o *Facebook* já ocupa um espaço bastante importante na educação. A pesquisa de Mazer, Murphy e Simonds (2009), por exemplo conclui que perfis de professores no *facebook* ricos em informações pessoais geraram motivação prévia dos alunos, aprendizado afetivo e maior credibilidade para o professor. Outra pesquisa, de Sturgeon e Walker (2009), concluiu que os alunos têm mais vontade de se comunicar com seus professores se eles já os conhecem no *facebook*. Para os autores, haveria evidências suficientes de que as relações entre alunos e professores construídas no *facebook* podem gerar um canal de comunicação mais aberto, resultando em ambientes de aprendizagem mais ricos e maior envolvimento dos alunos. Interessantes pesquisas têm também sido realizadas avaliando o uso do *facebook* como ambiente de aprendizagem e comparando-o com AVAs, como *Moodle* ou *blackboard*. [...] Schroeder e Greenbowe (2009) tiram conclusões ainda mais marcantes: O Fb foi um método mais efetivo e eficiente para discussão dos temas de aula, em comparação com o fórum [...]. (MATTAR, 2013, p. 115)

Além da quantidade acima mencionada **"a qualidade dos posts dos alunos foi quase 400% superior no Fb [...], além disso, as discussões continuaram durante todo o semestre"** (Ibidem).

Docentes consideram que, **se conseguirmos ultrapassar a barreira de usá-las como fins poderíamos ganhar protagonismo ao usá-las como meios**. Afirmam que estudantes têm contato com a tecnologia desde muito cedo, mas, as utilizam para futilidades e diversão e depois com ferramentas que podem contribuir com seu aprendizado. **Nesse aspecto consideram que professores e alunos apresentam mesmo interesse sobre o uso das TDIC**. Em concordância a esse dado um docente contribuiu com a ideia de que, uma principal estratégia de exploração das tecnologias é o reconhecimento dessas para um uso em sequências didáticas ou aulas incorporando as tecnologias em experimentação ou experimentação com as mesmas em aulas reais.

Diante do modo como ocorrem as práticas não foi esquecida a tendência de aliar modo de educação ao modo de indústria onde o foco de produto a processo é deslocado. Com base nessa consideração o foco principal de qualquer formação, deveria mostrar que é possível usar de forma interessante as tecnologias nas práticas pedagógicas. Nesse rumo o docente está tratando de uma prática em que assume a responsabilidade de "mostrar algo", que se distancia de juntos verificarem, de juntos vivenciarem um caminho de ensino.

Em Lins (2009, p.103) em relação às dificuldades em tratar as modificações em práticas pedagógicas, concordamos com a indagação: **"Como podemos comunicar a nossos colegas educadores que desistimos de pensar** que é possível termos uma ação educativa objetivamente efetiva, mesmo que este 'objetivamente' seja plenamente adjetivado- e não sugerir o desânimo?" Em resposta a isso, consideramos que, **mesmo tendo de passar pelo processo de objetivação adjetiva, ainda assim, esse despertar pode contribuir para um planejamento de ações**.

A necessidade de compreender conteúdo está presente numa **crítica realizada a um uso de tecnologias constituído de "atividades soltas"** voltadas à criação de histórias em quadrinhos, por exemplo, e isto passa a ser o conteúdo trabalhado. Em relação a isso, não podemos desconectar o modo de uso do professor, da escola onde desenvolve as suas atividades, pois:

Esta discussão volta-se para questões acerca da incorporação das tecnologias digitais às ações educativas formais, e o papel do professor frente às atuais demandas trazidas por essas tecnologias. O objetivo é determinar em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula estão orientadas para a qualidade do processo ensino-aprendizagem com auxílio dessas novas tecnologias. (Seegger; Canes; Garcia, 2012, p. 1889).

Em relação ao uso dessas tecnologias há também de **se desmitificar as ideias de que o computador se resume a uma simples máquina de ensinar e não promove mudança cognoscitiva essencial**. Nesse sentido,

O que seria a utilização do computador na educação de maneira inteligente? Seria fazer aquilo que o professor faz tradicionalmente, ou seja, passar a informação para o aluno, administrar e avaliar as atividades que o aluno realiza, enfim, ser o "braço direito" do professor; ou seria possibilitar mudanças no sistema atual de ensino, ser usado pelo aluno para construir o conhecimento e, portanto, ser um recurso com o qual o aluno possa criar, pensar, manipular a informação? (VALENTE, 1997, p.10)

Além da formação profissional do professor foi foco **a questão do relacionamento de professores** também recebeu demonstração de preocupação. **Afirmaram os docentes que não há uma cultura de relações**

intraprofissionais de professores de uma mesma escola, pois, declaram que: "Os professores são solitários". Esse assunto foi abordado durante toda a pesquisa em uma única ocorrência. No entanto acreditamos que seja comum esta situação entre professores. Exatamente por isso, este foco é um espaço de pesquisas, pois

A dificuldade nas interações entre os professores é uma realidade da cultura escolar observada mesmo entre professores da mesma área e da mesma série. Tal realidade implica, em geral, em resultados educacionais que ficam muito aquém do seu potencial de realização. Por outro lado, observamos que, nas escolas onde se consegue co-construir um bom nível de interações sociais, constata-se a potencialização dos resultados educacionais e do desenvolvimento dos trabalhos, tanto individuais quanto coletivos. (RAPOSO, MACIEL, 2005, p. 309).

Afirmam os docentes que romper isso na formação inicial é básico constituindo grupos de futuros alunos que elaboram **projetos interdisciplinares** e desenvolvem nas escolas. Formação do professor em relação a ocorrências positivas apontaram que o envolvimento com pesquisa e/ou estudo a médio ou longo prazo (como no PIBID, ou Iniciação à Pesquisa na graduação com continuidade no mestrado) sobre o espaço escolar e incursões neste, podem permitir a mudança de atitude.

Em relação a relatos sobre a própria experiência docente verificamos que em apenas um momento, durante a pesquisa, isso ocorreu diretamente, na seguinte situação: “**A minha experiência de formador, todas as práticas que desenvolvi no sentido de experiências, fazer fazendo foram as que melhores resultados trouxeram para as práticas dos formandos**”. Esse docente situa-se como aluno e professor ao mesmo tempo, pois não separa o ato de ensinar e aprender, pois ele mesmo os reproduz dinamicamente.

Quando o professor em formação é jovem isto é um facilitador em relação ao uso de tecnologias pois, os professores em formação inicial nasceram em meio a presença das TDIC. Talvez estejam mais encorajados a fazer uso destas em sala de aula, considerando que não só a formação para uso das TIC pesa neste processo. Para alguns docentes, o uso de TDIC é válido, mas com a consciência de que aquela ferramenta não é uma extensão remota do professor.

Nessa colocação **parece que há receio de que uma tecnologia possa competir ou substituir um professor**. Assim, podemos pensar que,

Professor é “imigrante”, não é “nativo”. Nisto já tem uma invectiva dura: aceitar o desafio virtual que pode lhe parecer distante/estranho. Corre sempre o risco de que as crianças se saiam melhor com a máquina, sem falar que, frequentemente, os alunos podem estar mais bem informados. No entanto, é uma balela imaginar que o computador substitua o professor, a não ser atividades instrucionistas. O que ocorre é que o professor precisa reestruturar-se num novo momento pedagógico e tecnológico, para atuar nele como sujeito, não como objeto. (DEMO, 2009, p.67)

Até este momento, sabe-se que **a prática pode ser mais potente com o bom uso, ou um desastre com o uso indiscriminado**. Em relação às concepções para o uso de tecnologias, um dos respondentes docentes, dirigiu-se exatamente ao foco da questão, expressando como compreende este uso e em que paradigma centram-se seus movimentos, em suas práticas pedagógicas considerando uma aprendizagem baseada na evidência. Soma-se a isso o uso frequente de tarefas exploratórias, de tarefas investigativas, com uso integrado de *software* educacional em momentos de interação entre pares, com discussão coletiva. Sobre a Aprendizagem Baseada em Evidência destaca-se que,

O termo “baseado em evidências” implica busca, aplicação e avaliação crítica das evidências disponíveis em pesquisas, implementação das evidências na prática e avaliação das informações disponíveis. O compartilhamento com colegas implica em uma proposta institucional que envolva o coletivo acadêmico na possibilidade de uma prática interdisciplinar. (SILVA, 2014, p.25)

Em relação a essa **aprendizagem baseada em evidência** ainda são elementos de sua constituição a prática de ensino; a discussão de estratégia num processo formacional de ação educativa levando em conta fatores interdependentes como o aumento do nível de colaboração entre professores propiciando uma observação crítica na ação com uma **capacidade dialógica**, entre outros elementos. **Numa forma dialógica a sala de aula, abandona por completo o formato de aula "falada"**. Assim,

O conceito de aprendizagem dialógica foi desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. Pautada nos pressupostos teóricos de Habermas e de Freire. [...] a aprendizagem dialógica tem por objetivo promover a máxima qualidade das aprendizagens nos processos educativos. Para tanto, os princípios envolvidos no conceito baseiam-se em teorias eficazes para se alcançar a igualdade educativa e social. (BRAGA, GABASSA, MELLO, 2010, p. 60)

Em relação à **interlocução de tecnologias e salas de aula assumem que as tecnologias são estruturantes do pensamento** como apresenta Lévy (2008). Ao mesmo tempo em que falamos das modificações necessárias para um melhor uso de tecnologias, surge uma constatação sobre o uso do tempo.

Assim, [...] **uma queixa de professores sem tempo**, pois a burocracia consome o tempo; não há tempo para preparo de aulas. Essa questão do escasso tempo para preparo de materiais não advém do uso de tecnologias, mas, com efeito, essa ação tornou esta problemática ainda mais intensa.

Com esse fim, considerando as contribuições docentes realizadas pelos participantes desta pesquisa consideramos que há no estudo da Teoria do Cotidiano possíveis contribuições para a prática pedagógica, pois a objetivação pressupõe uma elaboração consciente de ações que possam contribuir para modificar procedimentos do particular ao genérico.

Em se tratando de formação de professores percebemos que uma ação com esse propósito, pode contribuir para que, outras formas de práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento do trabalho do docente no sentido de sair da centralização da sala de aula, sejam possíveis.

Docentes nesse texto tratam de outras metodologias de sala de aula, a exemplo da forma dialógica sobre a qual, tratamos anteriormente. Mas, ações assim, até esse tempo, são ímpares pelo que se pode observar, nas contribuições docentes, destes formadores. No próximo tópico, apresentamos as conclusões desta pesquisa.

7.4 CONCLUSÕES

Apresentamos esta conclusão de Tese, tomando por condução três momentos de exposição: **Situar como surgiu a TESE; o que foi confirmado no seu decorrer, em termos de questionamentos iniciais e, o que propõe como teorização em função das práticas pedagógicas docentes.**

Em relação ao **primeiro momento**, podemos pensar o texto, no viés de que, toda ideia que conduz uma pesquisa tem em si uma intencionalidade que requer consciência. Pois, se às vezes o motivo que gera a pesquisa parece ser estanke a ponto de permitir sua descrição em procedimentos, é preciso que o pesquisador não o seja, estando assim, aberto as novas ocorrências que podem e devem surgir. Esse movimento é que amplia e dá voz, a essência da própria atitude de pesquisar. Desse modo, nem sempre a pesquisa se efetiva seguindo passos

e, as sequências descritas num projeto. É fato que, nosso tema estava quase que delimitado por natureza. Afirmamos isso, porque pretendíamos pesquisar sobre a prática pedagógica dos professores, em salas de aula, no momento atual, e sobre um grupo específico. Assim, chegamos à investigação sobre a Prática Pedagógica de Docentes em cursos de formação de professores.

Tendo vivenciado esta delimitação passamos então a descrição do objetivo. Nessa circunstância, também ocorreu uma inversão de elaborações, pois tínhamos realizado no ano anterior a pesquisa, estudos sobre a Teoria do Cotidiano de Agnes Heller (1970⁹¹). Por isso, os objetivos foram imersos no compromisso de situarem as práticas pedagógicas quanto às características cotidianas hellerianas. Não tínhamos, até aqui, a dimensão do que exatamente poderíamos analisar sobre as práticas pedagógicas, de modo a contribuir, teoricamente, para a realização dessas ações. Foi assim que do território das suposições, partimos com apenas alguns pressupostos, enquanto ainda pensávamos no que poderia resultar desta pesquisa, para a constituição dessa Tese. Por isso, era certo que:

- Utilizaríamos a ATD, pois devido ao nosso envolvimento com essa aprendizagem, ao longo do curso, resultante em publicações, eventos e organizações de livros, é que percebemos na ATD um método de análise claro e detalhado que qualifica a apresentação, não só dos resultados, mas de todos os encaminhamentos que a ele conduzem.

- Nos apropriaríamos de uma teoria do campo filosófico que buscasse interpretar as ações dos professores, descritas em suas práticas;

- Optaríamos por uma pesquisa realizada dentro de uma tipologia de Estudo de Caso. Na época em que começamos a estruturar a pesquisa, tínhamos pensado no projeto, num enquadramento metodológico de Estudo de Caso, mas a ideia de Múltiplo foi decorrência de termos viajado em função do PDSE, para Portugal. Nas leituras de Yin (2015) havia suporte para acondicionar dois grupos, que aqui chamamos de blocos, estudados em relação a algum aspecto. Os dois blocos foram atendidos no quesito Múltiplos e o que foi analisado em comum, ou seja, a Unidade de análise que integrou os dois blocos, foi a Prática Pedagógica Docente realizada em cursos de formação de professores.

- Não havia sido previsto a apresentação do Estado da Arte no decorrer da pesquisa: Não tínhamos planejado realizar a explicitação do Estado da Arte, pois tal a necessidade de

⁹¹ Agnes Heller tem diversas obras que se reportam às suas produções filosóficas. No entanto nesta Tese, sempre nos reportamos a Heller (1970), pois é neste livro que está a Teoria do Cotidiano, predominantemente descrita.

reunir materiais para esse fim, entendíamos que isso demandaria um tempo, a ser subtraído, da própria pesquisa. No entanto, as diversas leituras realizadas para selecionar o pressuposto filosófico para a pesquisa e, os professores docentes que utilizavam tecnologias em suas práticas pedagógicas terminou por nos conduzir ao estabelecimento que revelou a presença necessária também do Estado da Arte, sobre o uso de tecnologias na educação, na última década. O uso das tecnologias estava sempre presente em palavras-chave selecionando assim, aquelas práticas pedagógicas que seriam consultadas, em eventos, periódicos, dissertações e teses. Além disso, o uso do termo tecnologias surgia nas publicações levando em repetidas ocasiões a significados imprecisos. O Estado da Arte é uma consequência da necessidade de leituras a respeito das práticas pedagógicas com uso das TDIC.

Desse modo, o objetivo foi escrito inicialmente, já supondo a presença de Heller (1970) no apoio para a interpretação das constatações presentes nas descrições dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas. E, por isso, podemos afirmar que foi constituído o **objetivo de** identificar nas práticas pedagógicas realizadas pelos docentes do Brasil e de Portugal, por eles descritas, a existência de características das categorias da Teoria do Cotidiano presentes nas objetivações de Agnes Heller (cotidianos e cotidianidades).

Como em toda pesquisa, tão logo seja definido o tema e os objetivos, já se propõe ao pesquisador o desafio de, antes de maiores elaborações, enunciar a sua própria tese. Essa manifestação foi assim, apresentada: **Sustenta-se a Tese** de que docentes formadores realizam ações constituintes de suas práticas pedagógicas mantenedoras de objetivações em-si (de particularidades próprias do homem, enquanto indivíduo). Esse modo de agir dificulta as ações, pois inibe uma *práxis* que eleve os alcances de uma reflexão sobre componentes teóricos presentes no exercício da profissão, necessárias a realização do movimento do pensamento produtor de objetivações para-si (de genericidade próprias do homem social, enquanto coletivo). É nítido o quanto a Teoria do Cotidiano impregnou o próprio trajeto de pesquisa funcionando, de fato, como fornecedora de critérios para interpretações que foram utilizados, também, como identificadores de características cotidianas, nas ações docentes presentes nas suas descrições de práticas.

Porque nos reportamos às descrições das práticas? Pelo fato de que, extraímos nossos elementos analisados, de questionários, semiestruturados que foram enviados a 232 docentes, de três países. Esses profissionais foram identificados, nas leituras que realizamos, quando localizamos as publicações e constituímos o Estado da Arte, acima descrito. Desses envios obtivemos um retorno de 25 docentes (12 do Brasil, 13 de Portugal, 1 da Espanha).

Nos aspectos metodológicos, no formato adotado de escrita dos textos, especialmente, na parte que se refere à ATD, utilizamos conscientemente a forma didática de exposição de cada etapa desta. Embora em fase de Tese isto não se faça necessário, consideramos que esta pesquisa, por envolver a dois países predominantemente, poderá também ser útil em seus procedimentos, pois como se pode constatar em publicações de eventos internacionais, a pesquisa qualitativa aliada aos métodos de análises textuais, permanece pouco utilizada em algumas IES. Nesse modo de escrita didático é que, as ações dos professores formadores foram desconstruídas, unitarizadas, categorizadas (por tipologias) e com isso foi possível a produção de metatextos.

Os resultados das categorizações apontaram as seguintes categorias finais: Prática Docente em relação a Portugal e Prática Pedagógica do Professor em relação ao Brasil. Mas, apenas reconhecer categorias não nos parecia ser uma ação que contribuísse para um estudo sobre as práticas pedagógicas formadoras de professores. Por isso, optamos pelo uso da estratégia de pesquisa descrita pelo Estudo de Caso Múltiplo Integrado. Obedecendo aos pressupostos dessa estratégia de análise estabelecidos por meio da proposição de Yin (2015) é necessário que se perceba na pesquisa a presença de "critérios para interpretar as constatações". (YIN, 2015, p.31). Nesse viés, realizamos então a interlocução das práticas pedagógicas com a Teoria do Cotidiano, em Heller (1970). Essa teoria foi essencial durante nosso olhar sobre essas práticas formadoras de professores, pois essas ações não ocorreram indiferentes a um contexto histórico e social. Nesse viés, algumas características comuns foram reconhecidas para que, então, as ações daqueles professores fossem analisadas (espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedente, ultrageneralização, mimese, entonação e juízo provisório). Todas essas características são utilizadas por Heller (1970) para descrever o cotidiano de todo homem. Assim, comprovou-se que todas as ações dos professores, contidas nas práticas pedagógicas por eles descritas nesta pesquisa, estavam, de fato e, inevitavelmente não só presas mas constituindo os seus fios cotidianos.

Nesse momento, confirmamos a presença dos pressupostos teóricos em relação as características cotidianas, nas ações presentes, nas práticas pedagógicas dos docentes, formadores de professores, finalizando assim ao **segundo momento de descrição da tese**, onde apresentamos: o **que foi confirmado no seu decorrer, em termos de questionamentos iniciais**.

Em relação ao **terceiro momento**, que propõe a teorização em função das **práticas pedagógicas docentes, temos de considerar que**, em relação à Teoria do Cotidiano

a filósofa nos apresenta a ideia de cotidiano que se distancia do senso comum, do dia a dia. Para bem compreendê-la precisamos estar atentos às ocorrências que por formarem a vida de todo homem e deste modo estarem tão presentes, são pouco perceptíveis como indicadoras das possibilidades de mudanças. Heller (1970) sustenta que o homem quando realiza ações voltadas as "necessidades do Eu" não consegue sair de sua esfera de particularidade (individualidade).

No entanto, quando consegue alterar os estados de tensão por meio da moral, atinge a esfera do social e passa a realizar ações voltadas ao coletivo. Nesse estágio, esse homem atingirá a cotidianidade. Nessa ação poderá então passar a compartilhar situações no território da arte, ciência, religião ou filosofia, pois é nestas áreas em que a mudança de *status* do particular ao social, pode ocorrer. Entendemos a educação como o espaço de interlocução dessas áreas e então, como oportunidade de realização destas identificações.

Diante desse movimento do particular ao genérico, do homem individual ao coletivo é que manifestamos nosso interesse em analisar as práticas descritas pelos docentes, predominantemente classificados em dois blocos (Brasil e Portuga⁹²). A distância presente em vários quesitos, como por exemplo, a própria localização geográfica e a cultura de cada um, propiciou, ver na prática dos docentes do Brasil elementos que estão presentes por serem, próprios da ação docente, não estando assim, ligados a políticas locais. Esse desvencilhar de possíveis causas e justificativas auxiliou a perceber o que de fato está arraigado à profissão, na ação pedagógica formadora, desses docentes. Desse modo, e nesse contexto, elaboramos a seguinte condução de pesquisa: **Quais são as características apontadas pelos docentes formadores a respeito das suas práticas pedagógicas que evidenciam a partir destas as ações cotidianas e não cotidianas?**

Para responder a esta questão, podemos afirmar que há, nas práticas pedagógicas realizadas pelos docentes formadores, características dos elementos cotidianos que evidenciam as ações cotidianas. Diante disso, foram identificados todos os elementos característicos das ações cotidianas, nas descrições das práticas dos docentes. Destacamos a presença de analogia, pois essa característica, foi predominante, nos dois blocos⁹³ de docentes analisados (Brasil (6/36); Portugal (5/29)). A característica que apresentou a menor incidência

⁹² Por ser apenas um docente da Espanha e para evitar identificações esse profissional foi contabilizado junto aos docentes portugueses.

⁹³ Os valores aqui apresentados referem-se a denominadores que totalizam as unidades de sentido representantes das ações dos professores, descritas por eles, como registro de suas práticas.

foi a entonação (1/36 para o Brasil; 1/29 para Portugal). O pragmatismo, também foi o registro encontrado em Portugal com uma ocorrência de 1/29.

Em relação à questão proposta, nos permitimos expor que não há um momento em que seja possível detectar uma ação não cotidiana que seja distinto do agir cotidiano. O complexo dessa teoria instaura-se justo em entender que, uma ação em-si, tem potencial para tornar-se para-si, ou seja, tornar-se parte de um coletivo, se esta ação, possibilitar uma alteração do nível de tensão por meio da moral. Por isso, quando destacamos todas as ações dos docentes, e entendemos que a analogia prevalece, apenas estamos situando essa ação dentro do aspecto cotidiano de sua existência. E, aproveitamos essa ocasião para chamar a atenção ao fato de que nossas ações podem ser constituídas conscientemente para ultrapassarem a fronteira das nossas particularidades.

De posse da compreensão da Teoria do Cotidiano pudemos examinar cada ação contida numa prática pedagógica e verificar se esta ação apresenta os elementos que proporcionam uma elevação de nível de tensão provocados pela moral. Discorremos, sobre esta questão, para deixar claro que todos os quadros classificatórios, produzidos nesta tese, têm uma finalidade de esmiuçar a prática pedagógica em nível de compreender cada movimento que a constitui. É presumível, que todas as ações sejam cotidianas, pois é neste espaço em que ocorrem. Detectar uma ação e classifica-la é útil, para que possamos refinar nossa percepção sobre as escolhas que realizamos ao planejarmos uma prática pedagógica.

Essa Tese propiciou esta identificação, que surgiu da ideia de unitarização. Ao trazer cada ação a luz da teoria do Cotidiano, explicitamos seu teor filosófico, e com isso buscamos encontrar onde há pontos que se possa constatar a presença de elementos de elevação dos níveis de tensão causados pela moral. Essa ação foi possível em uma única ocorrência nesta Tese. Nas demais, realizamos a identificação, conforme se pode observar no texto que segue, resumindo as principais características gerais detectadas nas ações descritas pelos docentes, sobre as suas práticas pedagógicas e em alguns momentos, sobre as práticas pedagógicas dos professores em formação (também descritas pelos docentes).

De início, mencionamos que foi nítido constatar que sobre os docentes participantes desta pesquisa manifestaram-se duas tendências: docentes no Brasil reportam-se as ações dos professores em formação, e pouco descrevem as suas próprias ações; docentes em Portugal expõe predominantemente a sua forma de condução das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, de identificarmos peculiaridades, ficou claro que, independente de ser um professor no Brasil ou em Portugal, em relação aos grupos pesquisados, é fato que:

professores em formação inicial (graduação) têm muitas dificuldades em elaborar práticas pedagógicas em que não realizam uma demorada exposição oral dos conteúdos e, quando usam as tecnologias, o fazem para confirmar as suas próprias falas, ou seja, são e estão ao centro da prática pedagógica; professores em formação continuada (pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*) apresentam uma maior facilidade em tentar realizar práticas pedagógicas com uso das tecnologias, propondo que os alunos sigam caminhos na busca dos saberes. Esses professores desafiam os alunos a novas práticas.

Os docentes formadores de professores de Portugal, participantes da pesquisa, revelaram que os professores queixam-se da solidão nas escolas. Consideram que os professores naqueles ambientes não têm uma cultura de aproximação desenvolvida. Nesse país foi mencionada a constatação do excesso de atividades requeridas aos docentes no processo de formação de professores, bem como, a falta de tempo em realizá-las.

Analisando todo o grupo pesquisado constatou-se a presença de um docente formador de professores que admite, na realização de suas práticas pedagógicas, ter a coragem de assumir riscos e de aprender a utilizar um *software*, qualquer que seja, junto aos professores em formação. Estamos no panorama de 1 para 25, nesta pesquisa. Mesmo sem desejarmos adentrar a quantificação, esta constatação não poderia passar despercebida. Embora realizemos esta contagem comparativa, sabemos que num Estudo de Caso Múltiplo Integrado, conforme Yin (2015) não devemos manifestar interesse em realizar teoria generalizável as populações, mas sim, a própria teoria.

Consequentemente, podemos assumir que esse docente não está realizando uma ação cotidiana, pois suas ações provavelmente conduzem a estados de elevação da tensão através da moral. Provavelmente, pois não centramos nossa pesquisa nessa comprovação. Apenas buscamos levantar elementos sobre as ações desenvolvidas em práticas pedagógicas em interlocução a Teoria do Cotidiano.

No entanto, podemos perceber essa elevação numa ação, se for possível constatar que esse docente eleva as suas motivações particulares quando realiza a escolha dos fins e conteúdos, ao mesmo tempo em que tem constância na elevação de determinadas exigências e apresenta capacidade de aplicar essas exigências em todas as situações da vida. Por esse fio condutor, podemos examinar as ações presentes nas práticas pedagógicas e verificar se há potencial de elevação dos níveis de tensão por meio da moral, segundo a Teoria do Cotidiano.

Compreendendo o movimento teórico de objetivações que ocorre na elevação provocada pela moral, podemos pensar sobre a condução das ideias que são levadas as salas de aula em ambientes de formação. Podemos analisar até que ponto as ações docentes estão sendo realizadas com o potencial de promoverem alterações nas práticas pedagógicas ou na manutenção dessas, retendo-as em processos de repetições que não encorajam os professores a promoverem modificações em suas próprias ações profissionais.

Falamos em repetições, pois nossa pesquisa apontou que professores em formação inicial repetem as práticas de professores de educação básica, pois, estão muito próximos desses, tanto por estarem exercendo a sua profissão nas escolas, como por serem alunos recentes da própria educação básica (referem-se aos professores que são jovens acadêmicos em formação inicial). Desse modo, uma graduação de apenas 4 anos, no Brasil, ou de até 5 anos, em Portugal, não tem sido eficiente para que o professor tenha contato com outros modos de agir.

Professores que estão em formação continuada, em nível *Stricto Sensu*, realizam práticas demonstrando menor resistência a novas metodologias. Considerando os processos de formação de professores reiteramos que ao levantar esta possibilidade de análise sobre as ações referentes as práticas pedagógicas dos professores, estamos realizando um movimento de teorização sobre essas práticas. E, foi por perceber que isto não ocorre conscientemente que julgamos pertinente que as práticas pedagógicas sejam constituídas considerando a presença desse pressuposto teórico. Considerando o apoio teórico situado em Heller (1970) sabemos que não há uma ação permanente em categoria não cotidiana. Diante disso, é possível afirmar que há momentos de elevação categorial que imprimem ações com status de cotidianidade (não cotidianas). As categorias em-si (particularidades/cotidianos) e para-si (genericidade/cotidianidades), estão sempre presas umas as outras. Variam em intensidades, mas não se desvinculam.

Além disso, conforme Heller (1970), uma elevação de tensão por meio da moral não ocorre sem a realização de uma práxis. Nesse pressuposto teórico, analisamos a ideia de práxis que advém de Vázquez (1977), onde conforme tratamos à práxis é um "guia de transformação" (VÁZQUEZ, 1990, p.5). Para Heller (1970) esta práxis é aquela que ocorre quando se sabe distinguir entre cotidiano e cotidianidade. Dessa junção de pressupostos filosóficos e diante das descrições das práticas pedagógicas dos docentes formadores de professores, é possível por meio das objetivações analisarmos a constituição das práticas pedagógicas, desde seus conteúdos, até aos seus fins.

Dito isso: Acreditamos que é possível teorizar sobre a formação da prática pedagógica, após termos realizado o trabalho para identificar as ações que descrevem a sua ocorrência. Nesta fase, *propomos um estudo para que as práticas pedagógicas analisadas em sua gênese com a compreensão da Teoria do Cotidiano oportunizando que cada ação seja submetida aos critérios de elevação do nível de tensão através moral*. Dessa forma, seria possível uma análise sobre as ações docentes formadoras ainda quando estão na fase de planejamento, identificando as suas objetivações e com isso sinalizando as possibilidades que possam apresentar de elevação categorial, podendo chegar a ações para o coletivo, em cotidianidade. Com essa compreensão que ressignifica nossas percepções sobre as práticas pedagógicas, por meio da Teoria do Cotidiano, poderíamos finalizar a esta Tese. No entanto, **optamos por apresentar junto a esta conclusão** dois elementos que só poderiam ser descritos nesse momento: **Limitadores e potencialidades** do estudo.

Em **relação aos limitadores** acreditamos que o fato de ter composto um grupo de docentes formadores de professores de dezoito universidades localizadas em três distintos países foi um elemento limitador, por exemplo, para a realização de observações que poderiam contribuir com outros dados para a pesquisa. Outro limitador foi o tempo necessário para atingir o patamar de promover a interlocução teórica entre uma teoria de vertente filosófica e a prática pedagógica, tema este, que por ser professora, constitui uma natural dificuldade de afastamento, para a sua análise.

Em **relação as potencialidades** podemos afirmar agora, no momento em que a Tese está concluída que, o estudo realizado oportuniza sim a continuidade de uma pesquisa sobre a gênese das práticas pedagógicas. Dado ao seu caráter inédito esta tarefa tem em-si, prenúncios de continuidade, que pressupõe uma genericidade, conforme Heller (1970). E, tais pressupostos incentivam-me a ir em frente e contribuir de fato, com os aspectos teóricos das práticas pedagógicas formadoras de professores com uso das TDIC.

Agora sim posso dizer: *Esta Tese está concluída.*

SOBRE OS AUTORES

AGNES HELLER

Disponível em

<http://pt.infobiografias.com/biografia/21184/Agnes-Heller.html>

Agnes Heller nasceu em 12 de maio de 1929 e educada em Budapeste. Discípula de Lukács foi professora de sociologia na Universidade de Trobe, na Austrália. Atualmente leciona na *New School for Social Research*, em Nova Iorque.

CÉLIA FRAZÃO LINHARES

Disponível em <http://lattes.cnpq.br/7281306371405447>

Célia Frazão Soares Linhares graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão e não tardou a fazer uma especialização em Planejamento Educacional pelo Ministério de Educação e Cultura; a seguir fez Mestrado em Filosofia e Sociologia da Educação pela *Michigan State University*, Doutorado em Ciências da Educação pela *Universidad de Buenos Aires*, Livre Docência em Filosofia da Educação pela Universidade Federal Fluminense, tendo realizado pesquisa de Pós-doutorado na *Universidad Complutense* de Madrid e na *University of London*. Como Professora Titular organizou e coordenou o Aleph: programa de pesquisa, aprendizagem-ensinagem e extensão em formação dos profissionais da educação, durante as décadas que vão de 1990 até 2010. Ainda coordenando o Centro de Referências em Experiências Instituintes na Educação Pública e participando da *Revistaleph*, um e outro vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (*Stricto Sensu*) da Universidade Federal Fluminense. Como coordenadora do Mestrado em Educação da UFF, obteve seu credenciamento numa época de controles ditatoriais. Foi uma das fundadoras da ANPEd, compondo sua primeira diretoria; igualmente compartilhou da organização da ANFOPE e de sua coordenação estadual e, ainda participou da equipe fundadora da AELAC. Recentemente, recebeu o título de Professora Emérita concedido pela Universidade Federal Fluminense, mas também o IV Prêmio de Excelência Científica da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da UFF (2011), bem como a Homenagem de reconhecimento pela sua contribuição científica às pesquisas da área de Ciências Humanas, na UFRRJ (2011) e, ainda a de Grande Cientista da UFF (2010). Todo esse reconhecimento acadêmico foi antecedido pelo título de Cidadã Niteroiense concedido pela Câmara de Vereadores de Niterói. Exerceu durante quatro anos a Coordenação das Áreas de Educação e Serviço Social da FAPERJ. Continua atuando no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFF e no Programa de Mestrado em Educação da UFRRJ, Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, como Professora Visitante Nacional Sênior da CAPES. Participa como conselheira do Conselho Interdisciplinar de Pesquisa e Editoração da Fundação Da Biblioteca Nacional. Como bolsista de produtividade do CNPq, vem pesquisando os movimentos instituintes, numa conjunção entre políticas e artes na educação, potencializam as reinvenções das instituições de aprendizagens e ensinagens. Nessa direção, vem orientando pesquisadores em seu estágio de pós doutorado e tem prestado consultorias a sistemas públicos de educação, bem como a projetos gestados pela UNESCO-REMEC. É autora de livros e artigos, com publicações na Argentina, Colômbia, Cuba, Portugal e Itália. E tem ativa participação

em Congressos Nacionais e Internacionais. (Texto informado pelo autor em Currículo Lattes)

CHARLES SANDERS PEIRCE (1839- 1914)

<https://educacao.uol.com.br/biografias/charles-sanders-peirce.htm>

Charles Sanders Peirce nasceu no ano de 1839, em Cambridge, Massachussets, nos EUA, no dia 10 de setembro. Filho do matemático, físico e astrônomo Benjamin Peirce, Charles, sob influência paterna, formou-se na Universidade de *Harvard* em física e matemática, conquistando também o diploma de químico na *Lawrence Scientific School*. Paralelamente ao seu trabalho no observatório astronômico de Harvard, Charles Peirce se dedicava ao estudo da filosofia, principalmente à leitura de "A crítica da razão pura", de Kant. Entre 1879 e 1884 lecionou na Universidade John Hopkins. Considerado uma pessoa de hábitos excêntricos, além de descuidado e solitário, Peirce não evoluiu na carreira universitária. Em 1887, mudou-se com sua segunda esposa para a cidade de *Milford*, na Pensilvânia, isolando-se ainda mais. Entre 1884 e o ano de sua morte, em 19 de abril de 1914, Peirce escreveu cerca de 80 mil páginas de manuscritos, vendidos por sua esposa à Universidade de *Harvard*, e que vem sendo publicados há várias décadas. Além desses escritos, Peirce deixou textos em periódicos esparsos: resenhas, artigos e verbetes de dicionários. Esse conjunto de trabalhos forma a obra de um pensador original, definida por William James como "*lampejos de luz, deslumbrante sobre um fundo de escuridão tenebrosa*". Considerado como um dos mais profundos e originais pensadores norte-americanos, Peirce deixou contribuições em múltiplas áreas do conhecimento: lógica, semiótica, astronomia, geodesia, matemática, teoria e história da ciência, econometria e psicologia.

DARIO FIORENTINI

Disponível em <http://lattes.cnpq.br/9244474518505985>

Possui graduação em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (1977), mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1980), doutorado em Educação (Metodologia de Ensino) pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e Estágios Pós-doutorais de curta duração nas Universidades de Lisboa e de Sevilla. Atualmente é pesquisador PQ do CNPq (nível 1D) e professor doutor da Universidade Estadual de Campinas, onde exerce atividades de pesquisa e de docência na graduação e na Pós-Graduação em Educação (mestrado/doutorado). Temas e linhas de pesquisa e de atuação docente: educação matemática, formação e desenvolvimento profissional de professores, saberes docentes e prática didático-pedagógica em matemática. Foi assessor de projetos de pesquisa e programas de formação docente no exterior (Guatemala e Portugal). Foi Professor Visitante na Universidade de Córdoba (Argentina) e na Universidade de Lisboa (Portugal). No triênio de 2007-2009 e no quadriênio de 2013-2016, foi membro do Comitê de Avaliação de Programas de Pós-Graduação da CAPES - Área de Educação. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp (junho/2010 - julho/2014) e Coordenador Geral de Pós-Graduação da FE/UNICAMP (2011-2014). Desde março de 2015, é editor-chefe da Revista Zetetiké. (Texto informado pelo autor em currículo *Lattes*).

IZABEL GALVAO

Disponível em <http://lattes.cnpq.br/9138497651124301>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo(1987), especialização em Estágio de Pesquisa junto ao *Cresas pela Institut National de Recherche Pedagogique* (1996), especialização em Estágio de Pesquisa Junto à Prof Jacqueline Nadel pela *Centre National de la Recherche Scientifique* (1995), especialização em Estágio de Pesquisa Junto à Prof Mina Verba pela *Centre National de la Recherche Scientifique* (1995), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998) e pós-doutorado pela Universidade Paris (2005). Atualmente é concursada na Carreira da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, psicologia, escolar, conflitos e emoções, interações sociais e clima escolar. (Texto gerado automaticamente pela aplicação CV *Lattes*)

MARIA DO CARMO GALIAZZI

Disponível em <http://lattes.cnpq.br/4430976902171474>

Professora titular aposentada na Universidade Federal do Rio Grande. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000) com pesquisa sobre o educar pela pesquisa na formação de professores de Ciências. graduação em Licenciatura em Ciências - Habilitação Química pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1990), bacharel em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979). Atuou como professora na Educação Básica no Ensino de Ciências e no Ensino Superior na Escola de Química e Alimentos nas disciplinas básicas de Química Geral, Química Orgânica e Educação Química e nos programas de pós Graduação em Educação Ambiental. Coordenou o Programa Institucional de Incentivo a Docência de 2008 a 2017. Atualmente professora voluntária atua no Programa de Pós-graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde com projetos de pesquisa relativos à formação de professores de Ciências, principalmente nos temas: educar pela pesquisa, formação de professores, educação química, educação em ciências, experimentação em sala de aula. A linha de pesquisa a que pertence é formação de professores e pesquisa a contribuição da pesquisa na formação de professores assumindo a escrita como dispositivo fenomenológico-hermenêutico da pesquisa produzida em rodas de formação que investigam a escola e com isso promovem a formação de professores e o desenvolvimento curricular na educação básica e na universidade. Desenvolve a metodologia de Análise Textual Discursiva com coautoria com Prof. Roque Moraes (in memoriam). Traduz Gordon Wells por sua contribuição para o ensino de Ciências. Na graduação atua no curso de Licenciatura em Ciências EaD. Desenvolve o projeto de extensão Cirandar: rodas de investigação desde a escola.

MARTHA CARRER CRUZ GABRIEL

Disponível em <http://lattes.cnpq.br/2578465619037920>

Engenharia Civil pela UNICAMP (1984), pós-graduação em Comunicação de *Marketing* pela ESPM-SP (1995), pós-graduação em Design Gráfico pela Belas Artes de São Paulo (2002), Mestrado em Artes pela ECA-USP (2006), Doutorado em Artes na ECA-USP (2012). Formação executiva em *Management & Leadership no MIT Sloan School of Management* (2016). Palestrante *keynote* internacional com mais de 70 palestras no exterior, 4 *TEDx*, consultora em *marketing*, inovação e educação. Professora de pós graduação na PUC-SP (TIDD). Artista premiada com trabalhos expostos no Brasil e exterior, tal como SIGGRAPH, Videobrasil, *Rhizome*, *Florence Biennale*, *Technarte*, entre outros. Autora de cinco livros, inclusive o *best seller* *“Marketing na Era Digital & quot;* (2010, Ed. Novatec) e o *“Educ@r: a (r)evolução digital na educação & quot;* (2012), finalista do 56º Prêmio Jabuti (2014), categoria Educação. *Reviewer* da LEA - Leonardo *Electronic Almanac*, MIT (2005) e do *Networked Book* (Turbulence, 2009). Premiada como estudante, profissional, professora, palestrante e artista. Site pessoal em www.martha.com.br [Twitter.com/MarthaGabriel](https://twitter.com/MarthaGabriel) [LinkedIn.com/in/MarthaGabriel](https://www.linkedin.com/in/MarthaGabriel) [Fbcom/MarthaGabriel](https://www.facebook.com/MarthaGabriel)

PAULO GILENO CYSNEIROS

Disponível em <http://lattes.cnpq.br/5486517825557523>

Graduado em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1968); Mestre (M.Sc) em Educação pela *Michigan State University* (1972); Doutor (Ph.D.) em Psicologia Educacional pela *Syracuse University* (1979). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) de 1979 a 1996. Professor Visitante da Universidade Federal da Paraíba de 1997 a 2000. Professor Visitante da Universidade Estadual Vale do Acaraú (Ceará) 2001 a 2003. Professor da Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Aracaju, Sergipe) em 2006. Professor do Mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em EAD (parceria Universidade Federal do Ceará ? UFC - e Universidade Norte do Paraná ? Unopar) até 2009. Pesquisado Associado do Projeto Liber - Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE (atual). Nas últimas três décadas tem se dedicado ao ensino e pesquisa em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação ? Formação de Professores para uso de Novas Tecnologias; Gestão de Tecnologias na Educação; Educação à Distância. Representante do Brasil na *Red Iberoamericana* de Informática Educativa (RIBIE). Membro do Comitê Pedagógico do Projeto Um Computador por Aluno, do Ministério da Educação do Brasil (Secretaria de Educação à Distância) 2007-2009. (Texto informado pelo autor em Currículo *Lattes*)

ROQUE MORAES - (1947 - 2012)

Disponível em <http://lattes.cnpq.br/1234829893424067>

Graduado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1967), mestrado em *Education And Communication - The Ohio State University* (1975) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991). Foi professor aposentado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e

professor visitante da Fundação Universidade do Rio Grande. Atuou principalmente nos seguintes temas: educar pela pesquisa, ensino de ciências, ensino de Química, formação de professores, ensino fundamental e ensino superior. (IN MEMORIUM)

RUBEM AZEVEDO ALVES - (1933 – 2014)

Disponível em <http://www.institutorubemalves.org.br/>

Nasceu em 1933 na localidade de Dores da Boa Esperança (M.G.), filho de Herodiano Alves do Espírito Santo e Carmen de Azevedo Alves (15/09). Viveu a sua infância no interior de Minas Gerais. Muda para o Rio de Janeiro com sua família. Conheceu o *Bullying* na escola. Encantou-se pelo piano e começou a estudar com o intuito de ser pianista profissional. Ligou-se ao protestantismo. No ano de 1953 foi morar em Campinas para fazer seu Bacharelado em Teologia no Seminário Teológico Presbiteriano (filiado à Igreja Presbiteriana do Brasil). Recebeu sua espada como prêmio de 1º lugar em Artilharia na conclusão do seu curso no CPOR de São Paulo (Centro de Preparo de Oficiais da Reserva) do Ministério da Guerra (10 de Setembro de 1954). Obteve seu diploma de Habilitação para ensinar piano no Conservatório Carlos Gomes em (15 de Dezembro de 1956). Concluiu o Seminário tornando-se Bacharel em Teologia (30 de Novembro de 1957). Casou-se com Lidia Nopper (07 de Fevereiro). Coursou pós-graduação no *The Union Theological Seminary*, e tornou-se Mestre em Teologia com a defesa da sua “*A Theological interpretation of the meaning of the Revolution in Brazil*” (19 de Maio de 1964). No Brasil viveu anos de medo sendo perseguido pela Ditadura militar. Foi convidado a lecionar em Nova Iorque (EUA). Recebeu o título de Cidadão Honorário de Indianápolis (1971) Começou a se desligar gradativamente da rotina de psicanalista. Conheceu o vilarejo de Pocinhos do Rio Verde onde construiu um chalé. Revezava moradia entre Campinas e Pocinhos do Rio Verde. Rotina de viagens para palestras intensas e muita produção literária, entre 1998-2005. Recebeu o Prêmio PNBE “O educador que queremos” do governador do Estado de São Paulo, 2003. Recebeu o 2º lugar do Prêmio Jabuti na categoria “Contos e Crônicas” com seu livro “Ostra feliz não produz pérola” (Editora Planeta). Fundou em 15 de Setembro Instituto Rubem Alves com a iniciativa de preservar e perpetuar todo seu acervo e sua obra e também marcar a presença do seu pensamento na educação no Brasil (2012). Encanta-se em 19 de julho de 2014. (Dados obtidos e adaptados em site do Instituto Rubem Alves)

SELMA GARRIDO PIMENTA

Disponível em <http://lattes.cnpq.br/4782583303619681>

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1965), mestrado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979) e doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985). Atualmente é Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE - USP, e Professora Assistente no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Coordena (em parceria) o GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador desde 1989, junto ao programa de Pós Graduação em Educação - FEUSP. Foi coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação na FE-USP (1997/99) e Diretora da FE-USP (2002 - 2005). Foi Pró

Reitora de Graduação da USP (2006 - 2009). Atuou como Membro do Comitê de Avaliação da área de Educação junto à CAPES (2001-2003). É Membro do GT Didática da ANPEd - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, do qual foi coordenadora (1996 - 1999) e representou-o como Membro do Comitê Científico da ANPEd (por quatro anos). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional. As pesquisas mais recentes são no campo da Pedagogia Universitária e Docência no Ensino Superior. É Pesquisador 1 A CNPq. (Dados obtidos em Currículo *Lattes*).

VANI MOREIRA KENSKI

Disponível em <http://lattes.cnpq.br/3113321723239176>

Mestre e Doutora em Educação. Licenciada em Pedagogia e Geografia. Vice-presidente da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), gestão 2015-2019. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Diretora da SITE Educacional Ltda. Pesquisadora do CNPq (bolsista Pq). Foi responsável pelo *Design* Instrucional do curso de Licenciatura em Ciências da USP(2011/2015). Criadora e ex-Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Design Instrucional do SENAC/SP e da UFJF. Ex-professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade de Brasília (UnB). Organizadora e autora do livro *& quot; Design Instrucional para cursos on-line*) da Ed. Senac/SP. Autora dos livros: *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância; Educação e Tecnologias o novo ritmo da informação e Tecnologias e Tempo Docente*, todos publicados pela Editora Papirus, além de outras publicações em que trata de suas pesquisas e experiências profissionais.

VERA MARIA FERRÃO CANDAU

Disponível em CV: <http://lattes.cnpq.br/6133365056620299>

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela *Universidad Complutense* de Madrid. Realizou também estudos no nível de pós-graduação na Universidade Católica de *Louvain* (Bélgica). Atualmente é professora emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Assessora experiências e projetos socioeducativos no país e no âmbito internacional, particularmente em países latino-americanos. Tem ampla experiência de ensino desde o escola básica aos cursos de licenciatura, mestrado e doutorado. É coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), através do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s). Suas principais áreas de atuação são: educação multi/intercultural, cotidiano escolar, didática, educação em direitos humanos e formação de educadores/as É pesquisadora 1A do CNPq.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Atualidade da Filosofia**. Tradução de Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira. Piracicaba: UNIMEP. 2000. Publicação Interna, parágrafo 01, p. 01.
- ALARCÃO, I., Freitas, C., PONTE, J. P., ALARCÃO, J. & TAVARES, M. **Formação de professores no Portugal de hoje** (Documento de um grupo de trabalho do CRUP Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) [on-line]. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-portemas.htm#Formacao e desenvolvimento profissional](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-portemas.htm#Formacao%20e%20desenvolvimento%20profissional) ; Acesso: jun;2017
- ALMEIDA, Fernando José; VALENTE, José Armando. Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: A Questão da Formação do Professor, **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 1997. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/004.pdf>>; Acesso em ago.2017
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Poética Editora, 1994.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010
- ANTUNES, Celso. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- ARENDDT, Ronald João Jacques. Construtivismo ou construcionismo? Contribuições deste debate para a Psicologia Social - **Estudos de Psicologia**, Natal, v.8, n.1,p. 5-13, 2003.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BARANAUSKAS, M.C.C., Valente, J.A. Editorial. **Revista Tecnologia, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, v.1, n.1,dez. 2013
- BARROSO, João. Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 24 , n.82, p. 63- 92, 2003
- BATISTA, S.H.S.S. Formação. In.: FAZENDA, Irani. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.
- BICUDO, Maria aparecida Viggiani. BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs). **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PESQUISA EM MOVIMENTO**. EDITORA CORTEZ, 2009 SÃO PAULO.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2008 .

BETTENCOURT, A., GUIMARÃES, A. PINTO, J. CAEIRO, T. Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucessos escolares nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: o papel das áreas curriculares não disciplinares (2006-2008). **Relatório não publicado**. Lisboa: Ministério da educação.

BORBA, Marcelo de Carvalho.; PENTEADO, Miriam. Godoy. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. 98 p.

BOCK, A. M. B.; SANTOS, L. N.; TOLEDO, R.; KULNIG, R. C. M.; PERDIGAO, S. Significações sobre escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. In: Aguiar, W.M.J; Bock, Ana M.B. (Org.). **A Dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. , v. 1, São Paulo: Cortez Editora, 2016, p. 229-248.

BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa ;MELLO, Roseli Rodrigues de Mello **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)** São Carlos : EdUFSCar, 2010.

Disponível em

http://audiovisual.uab.ufscar.br/impresso/2016/PE/Pe_FabianaMarini_AprendizagemDialogica.pdf;

Acesso: dez.2017

BUSCH, Vannevar. As We May Think. **Atlantic Monthly**. USA. v. 176, n. 1, Jul. 1945. p. 101-108.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Tecnologia Educacional: concepções e desafios. **Caderno de pesquisa** ,v. 28, p.61-66, 1979.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

CAMPOS, Helena; TEIXEIRA, Eurídice. Mathematics and Children's Literature Linked by E-Books – **TOJET** (The Turkish Online Journal of Educational Technology). v. 14 n. 4, Oct. 2015. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/282945917_Mathematics_and_Children's_Literature_Linked_by_E-Books>; Acesso Jun.2017

CARVALHO, Romulo. **História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar Caetano** ,4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian , 2008. 962p.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento a Acção Política**. Lisboa: 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

CYSNEIROS, Paulo Gimeno. Fenomenologia das Novas Tecnologias na Educação. **Revista da FACED** (Faculdade de educação)– Universidade Federal da Bahia. Salvador, n.7, 2003, pp. 88-107. Disponível em < <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2792/1970>>; Acesso em jun.2017

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP.v.19, n.3, Set./Dez. 2015, p. 603-610.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DANTAS, Heloisa. OLIVEIRA, Martha Khol de. LA TAILLE, Yves de. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. Disponível em :<https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/piaget-vygotsky-wallon-teorias-psicogeneticas-em-discussao-1.pdf>; Acesso jun.2017

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

_____. APRENDIZAGENS E NOVAS TECNOLOGIAS **Revista Brasileira de Docência**, Ensino e Pesquisa em Educação Física .v. 1, n. 1, 2009, p.53-75

DONATO, Marcia Ermelinda. FORMACIÓN. In: FAZENDA, Irani (Org.). **DICIONÁRIO EM CONTRUÇÃO**. 2. ed. - São Paulo : Cortez, 2002, p.136-140.

FAZENDA, Ivani C (Org.). **DICIONÁRIO EM CONTRUÇÃO**: Interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2002.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165

FERNANDES. Gildásio A semelhança entre a mediação em Vygotsky e a medição na interface humano-computador. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3 CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, **Anais**. Teresina: Edufpi, 2004b. (CD-ROM e livro de resumos).

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortes, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**- O Cotidiano do Professor Trad. LOPES, Adriana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE. Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. revista. São Paulo: UNESP, 2002.

FERREIRA, J Brites. Desarticulações no Ensino Básico: de 1986 a 2007. In: **Textos das Conferências Plenárias e Painéis do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Computação**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007. p.: 78-86.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FIORENTINI, Dário. SOUZA e MELO, Guiomar .Fernandes. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **EDUCAÇÃO E MUDANÇA [RECURSO ELETRÔNICO]** .RIO DE JANEIRO:PAZ E TERRA, 2013

GABRIEL, Martha. **EDUCAR: A (R) Evolução Digital Na Educação**. SÃO PAULO: SARAIVA, 2013.-

GALIAZZI, Maria do Carmo. educar pela pesquisa.Editora;uNIJUI, 2003

GALVÃO, Izabel. **HENRY WALLON: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.133p.

GATTI, . Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GÓMEZ, Angel. Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

GRANJO, Maria Helena Bittencourt .**AGNES HELLER**: filosofia, moral e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. **Historiografia da cotidianidade**: nos labirintos do discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; Leandro Konder. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____ **A MALDADE MATA MAS A RAZÃO LEVA A COISAS MAIS TERRÍVEIS.** [2SET.2017]. Guilherme Altares. BRASIL: EL PAÍS. JORNAL GLOBAL ONLINE. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/02/eps/1504379180_260851.html; Acesso em nov.2017

_____ **NÓS: OS ÓRFÃOS DA UTOPIA.** [27MAI.2016] . SÃO LEOPOLDO: REVISTA IHU-ONLINE. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/02/eps/1504379180_260851.html Acesso: nov.2017

HUSTI, Aniko. **Gagner/perdre du temps dans l'enseignement:** opinions d'élèves et de professeurs. Paris : INRP, 1994, p.129-130. Disponível em < http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_2539_t1_0129_0000_2 >; Acesso: mai.2017

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Maria. **Tecnologia e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papyrus, 2003.

_____ **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem.** In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA,12.,** 2005. p.71-80. Disponível em < <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/trabalhos1.htm>>; Acesso: jun.2017

_____ **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

LEITE, Lígia Silva et al. (Org.). **TECNOLOGIA EDUCACIONAL:** Descubra suas possibilidades na sala de aula. 5. ed. Petrópolis :Vozes, 2010. 134 p.

LEITE, Márcia C. Onde está a tecnologia no Curso de Pedagogia? In: Reunião Anual da ANPEd, 25., 2002, Caxambu. **Anais**

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet em direção a uma ciberdemocracia planetária.** São Paulo: Paulus, 2014.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1996.

_____ **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____ **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução Carlos Irineu da Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: ed.34, 2008.

_____ **Introdução: dilúvios.** In: **CIBERCULTURA.** São Paulo: Editora 34,1999.

LINS, Romulo Campos. Matemática, Monstros, significados e educação Matemática. In: BICUDO, Maria aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho. (Orgs). **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: pesquisa em movimento.** São Paulo: Cortez, 2009.

LIVINGSTONE, Sonia . Critical reflections on the benefits of ICT in education. **Oxford Review of Education,** v. 38, n.1, p. 9-24, 2012.

LINHARES, Célia Frazão. Sujeitos históricos seus lugares na escola e na formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, n.185, p.136-168, jan-abr,1996

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

MARTINS, José Alexandre dos Santos Vaz. **Estudo das atitudes em relação à Estatística dos professores do 1º ciclo e dos professores de Matemática do 2º ciclo do ensino básico**. 2015. 296f. (Doutorado em Didática das Ciências e Tecnologia) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real:2015.

MATTAR, João **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013

MAYORAL, María Rosa Palazón. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. Tradução: SILVA, Simone Rezende da. 2007. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.br>. Acesso: 10/ 12/ 2017

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensores do homem**. São Paulo: Cultrix, 1979.

MCLUHAN, M.; FIORE, Q. **The medium is the message: an inventory of effects**. London: Penguin Books, 1967.

MENDONÇA, Alice. **O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais: Um Estudo de Caso sobre o Arquipelago da Madeira**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2009.

MENEZES, Luís Carlos de. (Org.) Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano. Campinas. **Coleção Formação de professores**. São Paulo: Autores Associados, 1996. 170 p.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999. 142 p.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**, 4., Brasília:1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. **PESQUISA SOCIAL: Teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 108 p.

MIZUKAMI, Maria da . Graça. Nicoletti. Aprendizagem na docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. jul. 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, Roque. UMA TEMPESTADE DE LUZ: A COMPREENSÃO POSSIBILITADA PELA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003, p. 191-211.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 169-189, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Codex,1992.

_____ **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1995.

_____ Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educacion**. Madrid: 2009. p.203-218.

NUNES, Celia Maria Fernandes, Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**,v.22, n 74, 2001

OLIVEIRA, Maria Rita. 20 Anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAPERT, Seymour. **LOGO: Computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PATTO, Maria helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo: 1983. p.119-141.

PAULA, M. C.; VIALI, L.; GUIMARAES, G. T. D. . O uso de tecnologias educacionais: mapeamento. In: SIEC 2016 - **Congresso Internacional de Ensino das Ciências**,3., 2016, Vigo, Espanha: 2016.

PAULA, Marlúbia Corrêa de. **Um novo olhar sobre a transposição didática: o início de uma proposta**. Porto Alegre, 2014. 174f. Dissertação (Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

PAULA, Marlúbia Corrêa de ; Viali, Lorí ; Guimarães, Gleny Terezinha Duro. Análise textual discursiva: possibilidades de imersão. In: GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro (Org) **Ressignificando os labirintos da pesquisa qualitativa exercícios práticos de análise de discurso**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2015.p. 15-38.

PEIRCE, Charles Sanders. SEMIÓTICA. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PERRENOUD, P. Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira Petrópolis: Vozes,2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma .Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Caderno Pesquisa**, n. 94,1995. p.58-73

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ **Estágio e Docência**. Revista **Póesis**. v.3, n.3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

PINTASSILGO, Joaquim, MOGARRO, Maria. João, HENRIQUES, Raquel Pereira. (Coord). **A formação de professores em Portugal**. Lisboa: Colibri, 2010.

PIREDDU, Mario. **EDUCAÇÃO E CULTURA DIGITAL**. In.: **Hacking education: A formação entre a abertura e a tecnologia**. Revista da Faculdade de Educação e do programa de Pós-Graduação em educação da UPF. v.20, n.2. jul.dez. 2013, Editora: UPF p.24 of effects.London: Penguin Books, 1967.

PONTE, João Pedro. Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Ibero-americana de Educación**, n.24, 2000. p.63-90.

PUNTES, Roberto Valdés ; AQUINO, Orlando Fernández ; NETO, Armino Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência **EDUCAR EM REVISTA**. N.34, EDITORA UFPR: 2009. Disponível em<<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>>; Acesso: dez.2017

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, v. 9, 2001. p.1-6. Disponível em < <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/10748120110424816>>; Acesso : nov.2017

RAPOSO, Miriam. MACIEL, Diva Albuquerque. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia:Teoria e pesquisa**. v.21, n.3,2005, p 309-317

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa Social: Métodos e técnicas.** São Paulo: Editora Atlas, 2014. 334 p.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** São Paulo: Editora Braziliense: 1983

_____. **Navegar no Ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Matrizes da Linguagem e pensamento** :sonora visual e verbal. aplicações na hipermídia.3ed.São Paulo :Iluminuras(FAPESP), 2005.

SANTOS, Antônio Costa. **Proibido!** Edição: Guerra & Paz, 2007

SANTOS, Vanda Alexandre Marques *et al.* Web geometry laboratory: case studies in Portugal and Serbia. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/311731627_Web_geometry_laboratory_case_studies_in_Portugal_and_Serbia; Acesso: nov.2017

SEBASTIÃO, João ; CORREIA, Sónia Vladimira. A Democratização do Ensino em Portugal. In: VIEGAS, José Manuel Leite, CARREIRAS, Helena; MALAMUD, Andrés (Eds). **Instituições e Política: Portugal no Contexto Europeu.** v.1,Lisboa: Celta Editora, 2007. p.101-126.

SEEGGER, Vania; CANES, Suzy Elisabeth; GARCIA, Carlos Alberto Xavier. **ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.** , v.8, n.8, 2012, p. 1887 – 1899.

SILVA, Andrezza Regina Lopes da; SARTORI, Ademilde Silveira; SPANHOL, Fernando José. Convergência das mídias na educação a distância. In: **Tecnologia e novas mídias da educação: às práticas culturais e de consumo.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2013. 274p.

SILVA, Marianela Costa Figueiredo Rodrigues da . **A PRÁTICA EDUCATIVA BASEADA EM EVIDÊNCIAS:** contribuições na formação de docentes interdisciplinares. Disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/20744-52999-1-SM.pdf; Acesso: Nov.2017

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento.** Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUSA, RP;, MIOTA, FMCS., CARVALHO, ABG., (Orgs). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em < <http://books.scielo.org>>. Acesso: Dez.2017

SPINK, Mary Jane (Org). **Práticas discursivas e produção no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**. Estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMSON, Alex. **Compreender Adorno**. Tradução de: Rogério Bettoni. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

URRY, John. Mobile Sociology. *British Journal of Sociology*, v. 51, n. 1, 2000.p. 185-203.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão Analítica da Informática no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.1, n.1, 1997.

VALENTE, José Armando.(Org.).**Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

_____ Prefácio. In: **LOGO**: Computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____ O USO INTELIGENTE DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO. Revista PATIO, 1997 Disponível em http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/computador/USOINTELIGENTE.pdf

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____ Filosofia da Práxis.4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____ Filosofia da práxis. Tradução por María Encarnación Moya. 1 Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 488p. 2007.

VEEN, Wim; VRAKING, Bem. Homo Zappiens: Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed. 2009

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. 13., **Anais**. Recife: 2006. p.467-484.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira História**. v.23, n.45, 2003. p.37-70.

VILLA Vivian.; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Por uma verdadeira práxis educativa: aproximações das teorias de Paulo Freire e Antônio Gramsci. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 7., **Anais**. Curitiba: Editora Champagnat, 2007. p. 3751-3762.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VILLIERS, Michael de. Some Pitfalls of Dynamic Geometry. *Learning and Teaching Mathematics*, n. 4., 2007. p. 46-52. Disponível em < <http://mysite.mweb.co.za/residents/profmd/pitfalls.pdf>>; Acesso: nov.2017

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

YIN, Robert K.. **ESTUDO DE CASO**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman , 2015.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE I: PROTOCOLO DA PESQUISA DE ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

1. Visão geral do estudo de caso

1.1 Tema

Identificar como ocorrem as práticas pedagógicas durante a formação de professores na visão de docentes formadores com o uso de TDIC. e por que há um uso destas tecnologias ainda tradicional mantendo o professor no centro da condução destas práticas.

1.2 Título

AS OBJETIVAÇÕES DE AGNES HELLER SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES COM O USO DE TDIC: BRASIL E PORTUGAL NUM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO INTEGRADO

1.3 Pressupostos

Verificar como e por que ocorrem as Práticas Pedagógicas com o uso de TDIC (de lineares a transmidiáticas) realizadas durante a formação inicial ou continuada de professores, dando continuidade a uma formação centrada no professor como maior interlocutor (e às vezes como único) reconhecida no cotidiano educacional, como sem maiores inovações. Para realizar esta pesquisa considera-se a atualidade, que tem no mundo digital, a reconhecida constituição de um marco onde o uso de *internet* é uma ferramenta presente tanto nas universidades (onde ocorrem as formações) como nas escolas, onde atuam esses professores formados. Também se considera verificar se os efeitos deste uso em relação às práticas pedagógicas dos professores em formação têm ocorrido com o viés de alterar ou de manter estas práticas centradas no professor. Em relação à prática pedagógica buscamos elucidá-la por meio da definição de Sacristán (1999, p.73) na qual o autor assume que essa prática “é um produto final a partir do qual os profissionais adquirem conhecimento prático”. No entanto, faz-se necessário perceber que há um elemento básico da própria ação do professor que, dificulta a sua percepção sobre a própria prática. Isso é compreendido por meio de Charlot (2005), pois a prática profissional de um professor é um saber que ele possui e não percebe que possui. Disto emergem necessidades e dificuldades de ações intencionais sobre esta prática. Tardif (2014, p.151), afirma que, isso é possível, pois considera que “uma atividade consciente de si mesmo, é a ação que o ser humano exerce voluntária e conscientemente sobre si mesmo ou sobre outro ser humano a fim de se formar ou de formá-lo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza”. Ao atuar sobre si e sobre outras pessoas, o professor faz objetivações. Para melhor compreender estas objetivações identificaremos nas descrições dos docentes que trabalham em cursos de formação de professores as suas práticas pedagógicas. Essa identificação ocorrerá em dois modos complementares. Do que emergir explicitamente faremos uso de categorias emergentes que serão obtidas pelo uso de ATD, com referência em Moraes e Galiuzzi (2011). Sobre

as ações implícitas destes docentes contidas nestas categorias emergentes faremos uma análise por meio de categorias teóricas, sustentadas em Heller (1970), presentes em sua Teoria do Cotidiano.

1.4 Objetivos do estudo

A pesquisa constitui-se de objetivo geral e objetivos específicos que reiteram os procedimentos adotados para a consecução do objetivo geral. Os objetivos específicos que encaminharam os aos procedimentos foram:

- Compreender o que é a cotidianidade;
- compreender como a cotidianidade perpassa a prática pedagógica dos docentes;
- explicitar as objetivações dos docentes formadores de professores implícitas/explicitas em suas práticas pedagógicas.

Em relação ao objetivo geral temos a seguinte ação: localizar as objetivações de Agnes Heller nas práticas pedagógicas de docentes formadores de professores, num ambiente com o uso de TDIC.

1.5 Problema da pesquisa

A questão de pesquisa, pretende indagar quais são as características presentes nas práticas pedagógicas de docentes formadores que evidenciam as ações cotidianas e não-cotidianas.

1.6 Perguntas da pesquisa

Em relação aos docentes formadores de professores indagamos:

- Como e por que os formadores e os professores em formação utilizam as TDIC em suas -práticas pedagógicas?
- Como e por que ocorre a presença de mimese nas práticas pedagógicas dos professores em formação?
- Como ocorre a explicitação da mediação na prática pedagógica, do docente formador?
- Como os docentes formadores tratam as TDIC em termos conceituais ?

1.7 Proposições teóricas utilizadas

Teoria do Cotidiano de Agnes Heller.

1.8 Estrutura do trabalho

I CONSTITUINDO A TESE : DAS AÇÕES INDIVIDUAIS AO ESTADO DA ARTE

Neste capítulo apresentamos uma breve descrição do percurso da pesquisadora, enquanto professora; a delimitação e justificativa da pesquisa; os objetivos específicos e geral; a questão de pesquisa (como e por que); o estado da arte, em relação ao uso de tecnologias na educação presentes em dois eventos nacionais, em artigos, em s e dissertações na última década e os instrumentos de coleta via *google forms*.

II CAPÍTULO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

Neste capítulo abordam-se as Práticas pedagógicas na formação de professores (unidade de análise do estudo de caso múltiplo); temas essenciais em Vygotsky, Papert;

Piaget e Wallon; Agnes Heller e a relação entre a filosofia e a razão; da antologia social a cotidianidade; a existência cotidiana na visão de Agnes Heller; os elementos da Teoria do Cotidiano e os usos da Teoria do Cotidiano na educação.

III CAPÍTULO: TECNOLOGIAS

Neste capítulo aborda-se o conceito de técnica (arte/ciência), como instrumento ou ferramenta, como tecnologias na/da educação, como tecnologias intelectuais, do professor interface ao professor conteúdo (*BYOD*), histórico da internet, *Apps for good* em Portugal, uso dos tempos docentes (Vani Kenski, Aniko Husti e Pierre Lévy) e a mudança de tecnologias de linear a transmidiáticas.

IV CAPÍTULO: O MUNDO DIGITAL COMO MARCO DE UMA ERA

Neste capítulo aborda-se o mundo digital como marco de uma era; descrições sobre o cenário educacional no Brasil; o Brasil e relação ao uso mundial de internet; notas estatísticas do censo escolar de 2016 (perfil de professores no Brasil); descrições do cenário educacional em Portugal; notas estatísticas do retrato de Portugal de 2017, perfil dos professores; notas estatísticas do retrato de Portugal de 2017 (perfil de professores); o Brasil em relação ao uso mundial de internet e um olhar sobre a história da educação em Portugal.

V CAPÍTULO: PERCURSOS METODOLÓGICOS QUANTO A PARTICULARIDADE DA PESQUISA

Neste capítulo aborda-se a estratégia de pesquisa, no caso o estudo de Caso Múltiplo, os instrumentos de coleta (questionários via google forms), quanto particularidade dos respondentes docentes; a ATD como método de análise das particularidades (A ATD: etapas do método da particularidade a genericidade; A ATD: Categorias emergentes dos blocos Brasil e Portugal; validação das categorias encontradas; a produção do metatexto: fase final da ATD; O metatexto como etapa do processo de estudo de caso múltiplo; metatexto estudo de caso múltiplo- bloco Brasil)

VI CAPÍTULO: CATEGORIAS TEÓRICAS DE AGNES HELLER: ANÁLISE DO METATEXTO

Neste capítulo finalizamos a apresentação da pesquisa apresentando as conclusões deste percurso de em dois momentos: quanto a questão de pesquisa e quanto a questão de . Verifica-se se de fato, a questão de foi atendida ou negada., por meio das categorias teóricas de Agnes Heller. Dessa forma é que serão submetidas a estas categorias, os metatextos resultantes da ATD, e produzidos com as categorias emergentes, levantadas, naquela análise.

VII CAPÍTULO: CONCLUSÕES DESTE PERCURSO DE TESE

A Teoria do Cotidiano possibilitou identificar nas ações dos docentes descritas em suas práticas pedagógicas as características referentes às categorias teóricas hellerianas. Assim, identificamos que os resultados das categorizações apontaram as seguintes categorias finais: Prática Docente em relação a Portugal e Prática Pedagógica do Professor, em relação ao Brasil. No entanto apenas reconhecer categorias não nos parecia ser uma ação que contribuísse para um estudo sobre as práticas pedagógicas formadoras de professores. Por isso, optamos pelo uso da estratégia de pesquisa descrita pelo Estudo de Caso Múltiplo Integrado. Esse estudo foi Múltiplo por envolver a docentes formadores de três países. Desse modo, participaram desta pesquisa, 25 docentes, sendo que foram 12 participantes, do Brasil; 11 de Portugal e 1 da Espanha. A característica de Integrado deve-se ao fato de ter sido escolhida como unidade de análise as ações presentes nas práticas pedagógicas docentes formadoras. Assim sendo, na Teoria do Cotidiano ocorrem ações que distinguem as ações cotidianas e não-cotidianas. Essas ações se relacionam exatamente pelo modo como as objetivações (ações abstratas que se materializam no teor

concreto das atitudes) passam a existir na dinâmica entre o agir individual (particular) e o coletivo (genérico). Analisando todo o grupo pesquisado percebemos a presença de um docente formador de professores que admite, na realização de suas práticas pedagógicas, ter a coragem de assumir riscos e de aprender a utilizar um software junto aos professores em formação.

Nossa pesquisa apontou que, professores em formação inicial repetem as práticas de professores de educação básica, pois estão muito próximos destes, tanto por estarem exercendo a sua profissão em escolas, como por serem alunos recentes da própria educação básica. Desse modo, uma graduação de apenas 4 anos, no Brasil, ou de até 5 anos, em Portugal, não tem sido eficiente para que o professor, tenha contato com outros modos de agir. Professores que estão em formação continuada, em nível *Stricto Sensu*, realizam práticas demonstrando menor resistência a novas metodologias. Considerando os processos de formação de professores, reiteramos que ao levantar esta possibilidade de análise sobre as ações referentes as práticas pedagógicas dos professores, estamos realizando um movimento de teorização sobre estas práticas. E, foi por perceber que isto não ocorre conscientemente que julgamos pertinente que as práticas pedagógicas sejam constituídas considerando a presença deste pressuposto teórico. Considerando o apoio teórico situado em Heller (1970) sabemos que, não há uma ação permanente em categoria não cotidiana. Diante disso, é possível afirmar que há momentos de elevação categorial que imprimem ações com *status* de cotidianidade (não cotidianas). As categorias em-si (particularidades/cotidianos) e para-si (genericidade/cotidianidades), estão sempre presas umas as outras. Variam em intensidades, mas não de desvinculam.

Embora tenhamos realizado neste texto de Tese, categorizações tanto emergentes em ATD, como categorizações teóricas hellerianas e após, a própria constituição de categorias que se enquadravam sobre as práticas pedagógicas dos docentes pesquisados, o que pretendíamos era um exame daquelas práticas realizado sob todas as nuances possíveis. Procurávamos algo nas práticas pedagógicas que fosse elemento de teorização, delas emergentes. Contudo, "descobrimos" que o potencial de mudança está não na ação, mas na forma como esta torna-se realizável. O modo de agir está vinculado ao pensamento de cada docente, sobre o que é importante saber de determinado assunto.

Mas, este saber está condicionado ao modo como o docente percebe o próprio conteúdo. Esse modo pode ser diverso e estar distante do modo como o professor em formação percebe. Por exemplo, quando um docente afirma que primeiro ele precisa aprender a utilizar uma tecnologia totalmente para depois propor aos seus professores em formação, estará admitindo que não poderá aprender junto com estes. Porque seus saberes estão colocados à frente dos saberes dos professores em formação, para que estes, o sigam. Diferente disso, quando um docente propõe que pode correr riscos sentindo-se desafiado, assume junto aos seus alunos, no caso, professores em formação, que com eles está aprendendo a fazer determinada tarefa. Aprender assim, não está previsto e pressuposto, enquanto roteiros. Estão assim ambos, docente e professor, abertos as ocorrências do processo de aprendizagem. No entanto, uma atitude assim, não é comum na docência formadora. E, tão pouco, as IES estão preparadas para ações deste porte.

Dentro disso, julgamos que é possível teorizar sobre a formação da prática pedagógica, após termos realizado o trabalho de olhar sobre as ações que descrevem a sua ocorrência. Nesta fase, propomos um estudo em que as práticas pedagógicas sejam analisadas em sua gênese com a compreensão da Teoria do Cotidiano. Dessa forma, seria possível uma análise sobre as ações docentes formadoras ainda quando estão na fase de planejamento, identificando as suas objetivações e com isso sinalizando as possibilidades

que possam apresentar de elevação da tensão através da moral, conforme predisposições a teoria aqui estudada.

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Atualidade da Filosofia**. Tradução de Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira. Piracicaba: UNIMEP. 2000. Publicação Interna, parágrafo 01, p. 01.

ALARCÃO, I., Freitas, C., PONTE, J. P., ALARCÃO, J. & TAVARES, M. **Formação de professores no Portugal de hoje** (Documento de um grupo de trabalho do CRUP Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) [on-line]. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-portemas.htm#Formacao e desenvolvimento profissional](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-portemas.htm#Formacao%20e%20desenvolvimento%20profissional) ; Acesso: jun;2017

ALMEIDA, Fernando José; VALENTE, José Armando. Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: A Questão da Formação do Professor, **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 1997. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/004.pdf>; Acesso em ago.2017

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Poética Editora, 1994.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

ANTUNES, Celso. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

ARENDT, Ronald João Jacques Construtivismo ou construcionismo? Contribuições deste debate para a Psicologia Social - **Estudos de Psicologia**, Natal, v.8, n.1,p. 5-13, 2003.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

Baranauskas, M.C.C., Valente, J.A. Editorial. **Revista Tecnologia, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, v.1, n.1,dez. 2013

BARROSO, João. Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 24 , n.82, p. 63- 92, 2003

BATISTA, S.H.S.S. Formação. In.: FAZENDA, Irani. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p.

BICUDO, Maria aparecida Viggiani. BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs). **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PESQUISA EM MOVIMENTO**. EDITORA CORTEZ, 2009 SÃO PAULO.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2008 .

BETTENCOURT, A., GUIMARÃES, A. PINTO, J. CAEIRO, T. Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucessos escolares nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: o papel das áreas curriculares não disciplinares (2006-2008). **Relatório não publicado**. Lisboa: Ministério da educação.

BORBA, Marcelo de Carvalho.; PENTEADO, Miriam. Godoy. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. 98 p.

BOCK, A. M. B.; SANTOS, L. N.; TOLEDO, R.; KULNIG, R. C. M.; PERDIGAO, S. Significações sobre escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. In: Aguiar, W.M.J; Bock, Ana M.B. (Org.). **A Dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. , v. 1, São Paulo: Cortez Editora, 2016, p. 229-248.

BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa ;MELLO, Roseli Rodrigues de Mello **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)** São Carlos : EdUFSCar, 2010.

Disponível em

http://audiovisual.uab.ufscar.br/impresso/2016/PE/Pe_FabianaMarini_AprendizagemDialogica.pdf;

Acesso: dez.2017

BUSCH, Vannevar. As We May Think. **Atlantic Monthly**. USA. v. 176, n. 1, Jul. 1945. p. 101-108.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Tecnologia Educacional: concepções e desafios. **Caderno de pesquisa** ,v. 28, p.61-66, 1979.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

CAMPOS, Helena; TEIXEIRA, Eurídice. Mathematics and Children's Literature Linked by E-Books – **TOJET** (The Turkish Online Journal of Educational Technology). v. 14 n. 4, Oct. 2015. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/282945917_Mathematics_and_Children's_Literature_Linked_by_E-Books>; Acesso Jun.2017

CARVALHO, Romulo. **História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar Caetano** .4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian , 2008. 962p.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento a Acção Política**. Lisboa: 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

CYSNEIROS, Paulo Gimeno. Fenomenologia das Novas Tecnologias na Educação. **Revista da FAGED** (Faculdade de educação)– Universidade Federal da Bahia. Salvador, n.7, 2003, pp. 88-107. Disponível em < <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2792/1970>>; Acesso em jun.2017

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP.v.19, n.3, Set./Dez. 2015, p. 603-610.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DANTAS, Heloisa. OLIVEIRA, Martha Khol de. LA TAILLE, Yves de. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. Disponível em :<https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/piaget-vygotsky-wallon-teorias-psicogeneticas-em-discussao-1.pdf>; Acesso jun.2017

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

_____ APRENDIZAGENS E NOVAS TECNOLOGIAS **Revista Brasileira de Docência**, Ensino e Pesquisa em Educação Física .v. 1, n. 1, 2009, p.53-75

DONATO, Marcia Ermelinda. FORMACIÓN. In: FAZENDA, Irani (Org.). **DICIONÁRIO EM CONTRUÇÃO**. 2. ed. - São Paulo : Cortez, 2002, p.136-140.

FAZENDA, Ivani C (Org.). **DICIONÁRIO EM CONTRUÇÃO**: Interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2002.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165

FERNANDES. Gildásio A semelhança entre a mediação em Vygotsky e a medição na interface humano-computador. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3 CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, **Anais**. Teresina: Edufpi, 2004b. (CD-ROM e livro de resumos).

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortes, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**- O Cotidiano do Professor Trad. LOPES, Adriana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. revista. São Paulo: UNESP, 2002.

FERREIRA, J Brites. Desarticulações no Ensino Básico: de 1986 a 2007. In: **Textos das Conferências Plenárias e Painéis do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Computação**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007. p.: 78-86.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FIORENTINI, Dário. SOUZA e MELO, Guiomar .Fernandes. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente**: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **EDUCAÇÃO E MUDANÇA [RECURSO ELETRÔNICO]** .RIO DE JANEIRO:PAZ E TERRA, 2013

GABRIEL, Martha. **EDUCAR**: A (R) Evolução Digital Na Educação. SÃO PAULO: SARAIVA, 2013.-

GALIAZZI, Maria do Carmo. educar pela pesquisa.Editora;uNIJUI, 2003

GALVÃO, Izabel. **HENRY WALLON**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.133p.

GATTI, . Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GÓMEZ, Angel. Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

GRANJO, Maria Helena Bittencourt .**AGNES HELLER**: filosofia, moral e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. **Historiografia da cotidianidade**: nos labirintos do discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho; Leandro Konder. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____ **A MALDADE MATA MAS A RAZÃO LEVA A COISAS MAIS TERRÍVEIS**. [2SET.2017]. Guilherme Altares. BRASIL: EL PAÍS. JORNAL GLOBAL ONLINE. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/02/eps/1504379180_260851.html; Acesso em nov.2017

_____ **NÓS: OS ÓRFÃOS DA UTOPIA**. [27MAI.2016] . SÃO LEOPOLDO: REVISTA IHU-ONLINE. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/02/eps/1504379180_260851.html Acesso: nov.2017

HUSTI, Aniko. **Gagner/perdre du temps dans l'enseignement**: opinions d'élèves et de professeurs. Paris : INRP, 1994, p.129-130. Disponível em < http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_2539_t1_0129_0000_2 >; Acesso: mai.2017

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Maria. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

_____ **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA,12.**, 2005. p.71-80. Disponível em < <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/trabalhos1.htm>>; Acesso: jun.2017

_____ **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

LEITE, Lígia Silva et al. (Org.). **TECNOLOGIA EDUCACIONAL**: Descubra suas possibilidades na sala de aula. 5. ed. Petrópolis :Vozes, 2010. 134 p.

LEITE, Márcia C. Onde está a tecnologia no Curso de Pedagogia? In: Reunião Anual da ANPEd, 25., 2002, Caxambu. **Anais**

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2014.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1996.

_____ **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____ **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: ed.34, 2008.

_____ **Introdução: dilúvios**. In: **CIBERCULTURA**. São Paulo: Editora 34,1999.

LINS, Romulo Campos. Matemática, Monstros, significados e educação Matemática. In: BICUDO, Maria aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho. (Orgs). **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIVINGSTONE, Sonia . Critical reflections on the benefits of ICT in education. **Oxford Review of Education**, v. 38, n.1, p. 9-24, 2012.

LINHARES, Célia Frazão. Sujeitos históricos seus lugares na escola e na formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, n.185, p.136-168, jan-abr,1996

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

MARTINS, José Alexandre dos Santos Vaz. **Estudo das atitudes em relação à Estatística dos professores do 1º ciclo e dos professores de Matemática do 2º ciclo do ensino básico**. 2015. 296f. (Doutorado em Didática das Ciências e Tecnologia) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real:2015.

MATTAR, João **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013

MAYORAL, María Rosa Palazón. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. Tradução: SILVA, Simone Rezende da. 2007. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.br>. Acesso: 10/ 12/ 2017

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensores do homem**. São Paulo: Cultrix, 1979.

MCLUHAN, M.; FIORE, Q. **The medium is the message: an inventory of effects**. London: Penguin Books, 1967.

MENDONÇA, Alice. **O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais: Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2009.

MENEZES, Luís Carlos de. (Org.) Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano. Campinas. **Coleção Formação de professores**. São Paulo: Autores Associados, 1996. 170 p.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999. 142 p.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**, 4., Brasília:1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. **PESQUISA SOCIAL: Teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 108 p.

MIZUKAMI, Maria da . Graça. Nicoletti. Aprendizagem na docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. jul. 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, Roque. UMA TEMPESTADE DE LUZ: A COMPREENSÃO POSSIBILITADA PELA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003, p. 191-211.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 169-189, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Codex,1992.

_____. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1995.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educacion**. Madrid: 2009. p.203-218.

NUNES, Celia Maria Fernandes, Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**,v.22, n 74, 2001

OLIVEIRA, Maria Rita. 20 Anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **LOGO: Computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo: 1983. p.119-141.

_____. Education for the knowledge society: a Russia-oriented perspective on technology and school. **IITE Newsletter**. UNESCO, nº. 1, janeiro-março 2001.

PAULA, M. C.; VIALI, L.; GUIMARAES, G. T. D. . O uso de tecnologias educacionais: mapeamento. In: SIEC 2016 - **Congresso Internacional de Ensino das Ciências**,3., 2016, Vigo, Espanha: 2016.

PAULA, Marlúbia Corrêa de. **Um novo olhar sobre a transposição didática**: o início de uma proposta. Porto Alegre, 2014. 174f. Dissertação (Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

PAULA, Marlúbia Corrêa de ; Viali, Lorí ; Guimarães, Gleny Terezinha Duro. Análise textual discursiva: possibilidades de imersão. In: GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro (Org) **Ressignificando os labirintos da pesquisa qualitativa exercícios práticos de análise de discurso**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2015.p. 15-38.

PEIRCE, Charles Sanders. SEMIÓTICA. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PERRENOUD, P. Prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira Petrópolis: Vozes, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma .Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Caderno Pesquisa**, n. 94, 1995. p.58-73

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ **Estágio e Docência**. Revista Poésis. v.3, n.3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

PINTASSILGO, Joaquim, MOGARRO, Maria. João, HENRIQUES, Raquel Pereira. (Coord). **A formação de professores em Portugal**. Lisboa: Colibri, 2010.

PIREDDU, Mario. EDUCAÇÃO E CULTURA DIGITAL. In.: Hacking education: A formação entre a abertura e a tecnologia. Revista da Faculdade de Educação e do programa de Pós-Graduação em educação da UPF. v.20, n.2. jul.dez. 2013, Editora: UPF p.24 of effects.London: Penguin Books, 1967.

PONTE, João Pedro. Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Ibero-americana de Educación**, n.24, 2000. p.63-90.

PUENTES, Roberto Valdés ; AQUINO, Orlando Fernández ; NETO, Armindo Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência EDUCAR EM REVISTA. N.34, EDITORA UFPR: 2009. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>>; Acesso: dez.2017

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. **On the Horizon**, v. 9, 2001. p.1-6. Disponível em < <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/10748120110424816>>; Acesso : nov.2017

RAPOSO, Miriam. MACIEL, Diva Albuquerque. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia:Teoria e pesquisa**. v.21, n.3,2005, p 309-317

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 2014. 334 p.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**.4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Braziliense: 1983

_____ **Navegar no Ciberespaço: O perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____ **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

_____ **Matrizes da Linguagem e pensamento** :sonora visual e verbal. aplicações na hipermídia.3ed.São Paulo :Iluminuras(FAPESP), 2005.

SANTOS, Antônio Costa. **Proibido!** Edição: Guerra & Paz, 2007

SANTOS, Vanda Alexandre Marques *et al.* Web geometry laboratory: case studies in Portugal and Serbia. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311731627_Web_geometry_laboratory_case_studies_in_Portugal_and_Serbia; Acesso: nov.2017

SEBASTIÃO, João ; CORREIA, Sónia Vladimira. A Democratização do Ensino em Portugal. In: VIEGAS, José Manuel Leite, CARREIRAS, Helena; MALAMUD, Andrés (Eds). **Instituições e Política: Portugal no Contexto Europeu**. v.1,Lisboa: Celta Editora, 2007. p.101-126.

SEEGGER, Vania; CANES, Suzy Elisabeth; GARCIA, Carlos Alberto Xavier. **ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**. , v.8, n.8, 2012, p. 1887 – 1899.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; SARTORI, Ademilde Silveira; SPANHOL, Fernando José. Convergência das mídias na educação a distância. In: **Tecnologia e novas mídias da educação: às práticas culturais e de consumo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2013. 274p.

SILVA, Marianela Costa Figueiredo Rodrigues da . **A PRÁTICA EDUCATIVA BASEADA EM EVIDÊNCIAS**: contribuições na formação de docentes interdisciplinares. Disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/20744-52999-1-SM.pdf; Acesso: Nov.2017

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUSA, RP;, MIOTA, FMCSC., CARVALHO, ABG., (Orgs). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em < <http://books.scielo.org>>. Acesso: Dez.2017

SPINK, Mary Jane (Org). **Práticas discursivas e produção no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**. Estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMSON, Alex. **Compreender Adorno**. Tradução de: Rogério Bettoni. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

URRY, John. Mobile Sociology. *British Journal of Sociology*, v. 51, n. 1, 2000.p. 185-203.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão Analítica da Informática no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.1, n.1, 1997.

VALENTE, José Armando.(Org.).**Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

_____ Prefácio. In: **LOGO**: Computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____ O USO INTELIGENTE DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO. Revista PATIO, 1997 Disponível em http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/computador/USOINTELIGENTE.pdf

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____ Filosofia da Práxis.4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____ Filosofia da práxis. Tradução por María Encarnación Moya. 1 Ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 488p. 2007.

VEEN, Wim; VRAKING, Bem. Homo Zappiens: Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed. 2009

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

_____ Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. 13., **Anais**. Recife: 2006. p.467-484.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira História**.v.23, n.45, 2003. p.37-70.

VILLA Vivian.; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Por uma verdadeira práxis educativa: aproximações das teorias de Paulo Freire e Antônio Gramsci. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE,7.,**Anais**. Curitiba: Editora Champagnat, 2007. p. 3751-3762.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VILLIERS, Michael de. Some Pitfalls of Dynamic Geometry. **Learning and Teaching Mathematics**, n. 4., 2007. p. 46-52. Disponível em < <http://mysite.mweb.co.za/residents/profmd/pitfalls.pdf>>; Acesso: nov.2017

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

YIN, Robert K.. **ESTUDO DE CASO**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman , 2015.

ZABALZA, Miguel Angel. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004

APÊNDICES

APÊNDICE I: PROTOCOLO DA PESQUISA DE ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

APÊNDICE II: MAPEAMENTO I – S SELECIONADAS EM MAPEAMENTOS

APÊNDICE III: MAPEAMENTO II DE S E DISSERTAÇÕES

APÊNDICE IV: MAPA DE IDENTIFICAÇÃO

APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA UTILIZADO NO BRASIL

APÊNDICE VI: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA UTILIZADO EM PORTUGAL

APÊNDICE VII: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA NO BRASIL

APÊNDICE VIII – DESMONTAGEM E UNITARIZAÇÕES – QUESTIONÁRIOS BRASIL

APÊNDICE IX– UNITARIZAÇÕES E CATEGORIZAÇÕES

APÊNDICE X: DOCENTES FORMADORES (NÃO PESQUISADOR)

APÊNDICE XI: METATEXTO 1-UNIDADES DE SENTIDO - BRASIL

APÊNDICE XII: METATEXTO 2- CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS – BRASIL

APÊNDICE XIII: METATEXTO 3- CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS - BRASIL

APÊNDICE XIV: METATEXTO 4 – CONSTITUIDO DAS UNIDADES DE SENTIDO DOS DOCENTES NÃO PESQUISADORES - BRASIL

APÊNDICE XV: IDENTIFICAÇÃO DE CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 3- BRASIL

APÊNDICE XVI QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DE COTIDIANOS- CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 3- BRASIL (COTIDIANOS/COTIDIANIDADES)

APÊNDICE XVII - QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA EM PORTUGAL - CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES PESQUISA DE PORTUGAL

APÊNDICE XVIII - QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA EM PORTUGAL

APÊNDICE XIX - DESMONTAGEM E UNITARIZAÇÕES – QUESTIONÁRIOS PORTUGAL

APÊNDICE XX- DOCENTES FORMADORES (NÃO PESQUISADOR

APÊNDICE XXI- METATEXTO 1 – CONSTITUIDO DAS UNIDADES DE SENTIDO DOS DOCENTES PESQUISADORES - PORTUGAL

APÊNDICE XXII-- IDENTIFICAÇÃO DE CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 1- PORTUGAL

APÊNDICE XXIII- QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DE COTIDIANOS- CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 1- PORTUGAL (COTIDIANOS/COTIDIANIDADES)-

APÊNDICE XXIV- METATEXTO CROSS-CASE – PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO

1.9 Pessoal envolvido

Pesquisadora: Msc. Marlúbia Corrêa de Paula

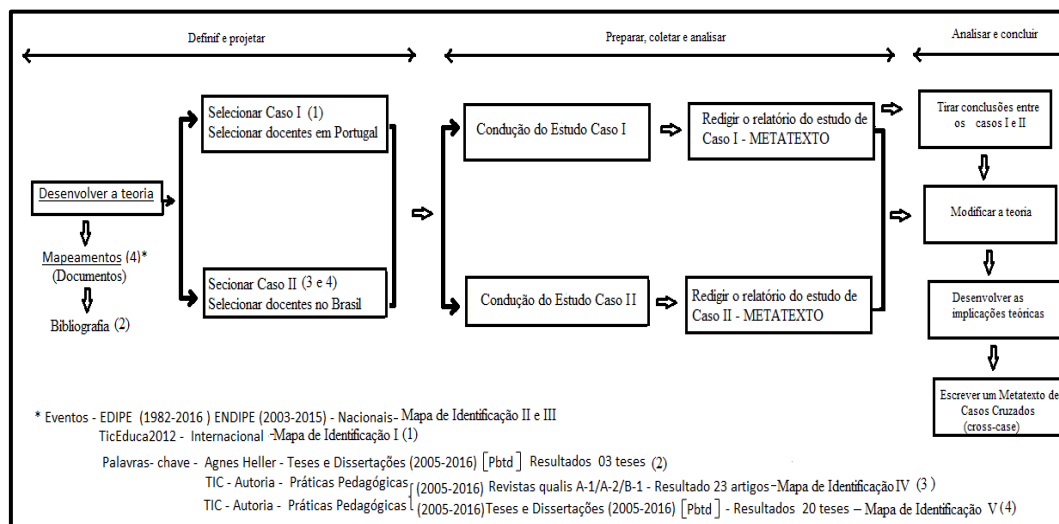
Professor Orientador: Drº Lorí Viali

Professora Orientadora: Gleny Terezinha Duro Guimarães

Professora Orientadora em Portugal- UTAD: Maria Manuel da Silva Nascimento

2. Procedimentos adotados no trabalho de pesquisa

Quadro XIII- Desenvolvimento do Método de Estudo de Casos Múltiplos



Fonte: Adaptado de Estudo de Casos Múltiplos em Yin (2015, p. 64)

2.1 Aspectos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa exploratória que utilizou como método o Estudo de Caso Múltiplo com duas unidades de análise (integradas).

2.2 Setor Alvo

Instituições de Ensino Superior que desenvolvem cursos de formação (inicial e continuada) de professores no Brasil e em Portugal.

2.3 Organização realizadora

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

2.4 Coleta de dados

Questionários semiestruturados como levantamento constituindo entrevistas

2.5 Fontes de dados

a) Primárias

Professores formadores aos quais chamamos neste trabalho de docentes que, realizam cursos de formação em universidades no Brasil e, em Portugal.

b) Secundárias

Internas: s de Portugal e documentos estatísticos do Brasil e de Portugal.

Externas: s, dissertações e artigos publicados em portais respectivamente da Bbtd, CAPES-qualis A-1/A-2 E B-1, para revistas.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

- a) Dados primários: Levantamento histórico.
- b) Dados secundários: Mapeamentos

2.7 Docentes respondentes dos questionários

Responderam aos questionários 12 docentes do Brasil, 13 docentes de Portugal e 01 docente da Espanha.

3. As questões do estudo de caso múltiplo

A pesquisa buscou saber como são realizadas as práticas pedagógicas de professores com o uso de TDIC e por que estes professores realizam suas práticas de modo a manter suas ações cotidianas.

4. Roteiro do questionário

O modelo de questionário utilizado encontra-se no Apêndice 2, (p.287).

5. Análise de dados

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos com seis questões cada um e aplicados a vinte e cinco professores (1 Espanha, 12 Brasil e 13 Portugal) foi realizada utilizando-se para isso da ATD (ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA), de Moraes e Galiazzi.(2011). E, num segundo momento da análise categorial de Agnes Heller.

6. Guia para o relatório do estudo de caso

O relatório deste estudo foi constituído seguindo a fundamentação de Yin (2015) sobre forma analítico linear para ser apresentado a uma audiência de TESE.

APÊNDICE II: MAPEAMENTO I – TESES SELECIONADAS EM MAPEAMENTOS

-1	Tecnologias na prática docente de professores de matemática: formação continuada com apoio de uma rede social na internet (2011, UFRGS).
	Esta teve por objetivo construir uma proposta de formação continuada para egressos de um curso de licenciatura em matemática e analisar a influência dessa formação na prática docente. Quanto às concepções dos autores fundamentou-se na teoria Vygotskyana, em particular, na importância do contexto social e da mediação para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Como resultados, sinaliza que o processo de letramento digital é pré-condição para o alcance dos objetivos dessa formação, e confirma que a flexibilidade da formação e da configuração de recursos da RSI (Rede Social e Internet) permitiu atender particularidades de cada professor.
-2	Construção de funções em matemática com o uso de objetos de aprendizagem no ensino médio noturno (UFRGS, 2007).
	Esta teve por objetivo analisar a aprendizagem do conteúdo de funções, utilizando a metodologia de resolução de problemas com utilização das TIC. Quanto ao referencial teórico, utilizou a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel e a construção da aprendizagem por meio dos conhecimentos prévios de Porlan. Como resultado, mostra que a metodologia alternativa no laboratório de informática, além de proporcionar maior integração e autonomia entre os alunos, facilitou a cooperação entre esses. Mostrou, ainda, que a matemática pode trazer a vida cotidiana para a aula, auxiliando os professores a perceberem que a utilização de objetos de aprendizagem combinada com o uso da <i>Internet</i> e com a metodologia de resolução de problemas potencializa a aprendizagem de funções em matemática.
-3	Formação do professor do ensino básico para a educação para a mídia: Avaliação de um protótipo de currículo (UNESP, 2012).
	A pesquisa teve por objetivo tratar da formação de docentes do ensino médio, visando ao trabalho com a educação para a mídia, fundamental para o alcance da meta inscrita nos documentos norteadores da educação brasileira. Quanto ao referencial teórico, utilizou-se as obras de Soares (2000; 2009; 2011) para tratar do conceito de educomunicação, e do pesquisador britânico David Buckingham para conceituar educação para a mídia. Os docentes sentiram-se responsáveis por sua formação por terem tido participação ativa nas decisões que nortearam todo o processo.
-4	Abordagem ciência, tecnologia e sociedade em uma disciplina do curso de especialização em ensino de ciências por investigação (UFMG, 2014).
	A teve como objetivo discutir uma abordagem curricular orientada pela relação Ciência, Tecnologia e Sociedade. Quanto ao referencial teórico, utilizou autores como Santos e Mortimer (2002) que apontam a insuficiência de contextualizar os conteúdos científicos para formação da cidadania, por meio da matriz proposta por Strieder (2012), para categorizar e melhor compreender a abordagem CTS na disciplina CTS I. Nas considerações finais foram apresentadas contribuições da pesquisa para a disciplina CTS I.
-5	Fotografia e interação: modos de apresentação do adolescente e da escola no ciberespaço (UFES, 2012).
	Este trabalho propõe compreender os sentidos presentes nas fotografias de adolescentes nos álbuns do <i>Orkut</i> e os modos como a escola é apresentada pelos adolescentes nesses álbuns e na própria rede social digital. O referencial teórico envolve os estudos atinentes à análise do discurso que permeiam a Semiótica Discursiva, os estudos acerca do regime de visibilidade e os regimes de interação e sentido propostos por Eric Landowski, dentre outras reflexões pertinentes à sociossemiótica. Como conclusões, reflete sobre o poder da imagem fotográfica e seu caráter de veridicção, e sobre questões inerentes à construção da identidade/alteridade por meio das práticas sociais vividas no ciberespaço.
-6	Espaço de aprendizagem digital da matemática: aprender a aprender por cooperação (UFRGS, 2012).
	Esta pesquisa tem como objetivo analisar e compreender o processo de aprendizagem cooperativa dos conceitos de Matemática no espaço de aprendizagem digital. Como referencial teórico, define espaço de aprendizagem digital no contexto da cultura digital e no processo cooperativo de aprendizagem, apoiando-se nas teorias de Peters, Papert, Piaget, Freire e D'Ambrósio. A aprendizagem dos conceitos de matemática, fruto do trabalho cooperativo e da compreensão do próprio processo de aprendizagem dos estudantes, é um dos resultados desta pesquisa.
-7	Tecnologias na sala de aula de matemática: resistência e mudanças na formação continuada de professores (UFMG, 2008).
	Esta buscou compreender como se relacionam resistência e mudança do sujeito, o professor de matemática, que busca incorporar o computador em sua prática docente. Quanto ao referencial teórico, utilizou da Teoria da Atividade (TA). Quanto às conclusões, por meio da TA, foi possível tirar o foco do sujeito dito resistente a inovações tecnológicas em sua sala de aula e entender que participantes do grupo (formadores e formandos) reorganizam-se coletivamente, articulando mudança e resistência em suas ações em resposta às contradições internas do sistema de atividades, que se forma quando a atividade de formação continuada encontra a atividade de sala de aula do professor de matemática.
	O professor que ensina matemática formado em ambientes virtuais de aprendizagem a distância (UNESP,

-8	2015).	que apresentou como tema a formação inicial do professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, formado em ambientes virtuais de aprendizagem à distância. A análise dos dados baseou-se na teoria de Análise de Conteúdo, que resultou em duas categorias: um olhar sobre os alunos e um olhar sobre os responsáveis acadêmicos nos polos. Quanto ao referencial teórico, utilizam Fusari (2002) e Curi (1995) para tratar da questão da formação inicial de professores. Quanto às conclusões, esta pesquisa traz contribuições valiosas para os docentes que trabalham com formação de professores que ensinam matemática para os anos iniciais, pois, entre outras prerrogativas: analisou os projetos pedagógicos dos cursos; pesquisou a respeito das disciplinas desses cursos que abordam o conteúdo matemático e seu ensino; buscou o conhecimento a respeito das tecnologias disponíveis e como se integram.
-9	O professor de matemática e as tecnologias de informação e comunicação: abrindo caminho para uma nova cultura profissional (UNICAMP, 2004).	Esta pesquisa, de cunho qualitativo, buscou responder a seguinte questão diretriz: o que acontece em termos de indícios de uma nova cultura profissional, quando professores de matemática constituem um grupo colaborativo na escola, visando à utilização das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica? Como referencial teórico utiliza Schön (1995), Zeichner (1998) e Tardif (1991). Como conclusões, aponta que a utilização das TIC desencadeia um processo catalisador do desenvolvimento profissional das docentes de matemática, iniciando uma mudança na cultura docente. As professoras passaram a duvidar da necessidade de organizar rigidamente os conteúdos por série e se dando conta de que os estudantes, independente da série, podem aprender um certo conteúdo.
-10	A formação do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível (UNESP, 2013).	Esta produção teve como objetivo investigar a negociação de significados que pode ocorrer em um processo de formação do professor de Matemática, em um grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O referencial teórico é pautado em discussões teóricas sobre as Comunidades de Prática no contexto de formação de professores de Matemática com a mediação das tecnologias. A pesquisa foi realizada com um enfoque qualitativo, apresentando uma análise de conteúdo no contexto prático da pesquisa. Os dados apontaram para a negociação de significados que ocorreram enquanto os participantes planejavam, experimentavam, vivenciavam e refletiam sobre a complexidade de se ensinar e aprender Matemática no contexto das tecnologias.
-11	Tecnologias digitais e ensino da matemática: compreender para realizar (UFSC, 2008).	A pesquisa desenvolveu estratégias de sistematização para o acompanhamento metodológico de ensino, que possibilitem o uso do computador integrado com os objetivos de aprendizagem e programas escolares. A metodologia empregada aplicou princípios da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa participante, fundamentação teórico-metodológica a Sequência Fedathi e a Engenharia Didática. Os resultados evidenciaram que as estratégias de ensino com o uso do computador proposto neste trabalho dependeram de um conjunto de ações diretas, que agiram principalmente no componente humano exigindo mudanças significativas na organização da escola, na ergonomia do LIE e nas formas de pensar e agir dos pesquisados.
-12	Educação matemática: favorecendo investigações matemáticas através do computador (UFC, 2006).	Nesta foi investigada a passagem do Novo PC ao Velho PC como possibilidade metodológica para dimensionar o uso do computador no ensino de matemática. Como referencial teórico, fez uso da engenharia didática e da Sequência Fedathi. Tendo como conclusão que as atividades para formação matemática escolar em ambientes informatizados se tornam pouco reflexivas e acabam por valorizar manipulações e simulações em detrimento do método matemático através de provas e refutações. Os resultados mostraram que as situações-surpresa podem decorrer de limitações computacionais, mas também resultam da ação-instrumental realizada na interação homem-computador-saber.
-13	A formação continuada de professores de matemática: uma inserção tecnológica da plataforma Khan Academy na prática docente (UFRGS, 2015).	A pesquisa objetivou analisar como professores de Matemática da educação básica podem aprimorar sua prática docente, levando em consideração a realidade da nova cultura digital e o conhecimento do processo de desenvolvimento e do raciocínio do estudante. Como referencial teórico, utiliza a Epistemologia Genética de Piaget, com a intenção de, posteriormente, compreender a influência das tecnologias na prática pedagógica dos professores. Observou, a partir dos resultados, que o curso de formação continuada proposto favoreceu a integração de tecnologias digitais no contexto escolar, promovendo mudanças na prática docente e favorecendo a aprendizagem de conteúdos de Matemática.
-14	Concepções e práticas declaradas de ensino e aprendizagem com TDIC em cursos de licenciatura em matemática (UNESP, 2014).	O objetivo geral envolveu investigar a formação mencionada no plano concreto dos cursos, segundo as concepções e práticas declaradas daqueles que a protagonizam. O referencial teórico explana as seguintes temáticas: tecnologias na sociedade e na Educação; formação de professores; ensino e aprendizagem sem/com tecnologias; conhecimentos para

	aprender a ensinar com TDIC (COLL; MONEREO, 2010). Conclui, levando em conta, de um lado a licenciatura enquanto construção social e histórica, e, de outro, a realidade escolar, que não se mostra animadora aos futuros professores quando se trata do uso das tecnologias no ensino, talvez se possa delinear uma formação que se torne realidade.
-15	Educação matemática e ambientes virtuais: uma análise das interações ocorridas em um chat educacional (UNESP, 2013).
	O objetivo do estudo foi verificar a dinâmica discursiva entre alunos e professor e o modo como este mediou o desenvolvimento das interações. O estudo também buscou investigar a presença de discursos argumentativos na atividade desenvolvida, reconhecidos instrumentos de construção coletiva de significados. Quanto aos aspectos metodológicos, assume a pesquisa participante como norteadora. O contexto da presente pesquisa se dá na troca de mensagens via <i>chats</i> da <i>Internet</i> , e os dados são analisados segundo contribuições da psicanálise e do referencial teórico de grupo operativo de Pichon e Rivière. Conclui que o <i>chat</i> se mostrou profícuo para o favorecimento das dinâmicas discursivas e a construção de conhecimentos dos estudantes.
-16	A natureza da aprendizagem matemática em um ambiente online de formação continuada de professores (UNESP, 2007).
	A presente pesquisa analisou a natureza da aprendizagem matemática em um curso <i>online</i> de formação continuada de professores, denominado Geometria com <i>Geometricks</i> . Nessa proposta pedagógica, a telepresença condicionou a comunicação e oportunizou o estar-junto-virtual-com-mídias. Utiliza Zulatto (2001a) e suas discussões sobre geometria dinâmica. Os resultados levam a inferir que, nesse contexto, a aprendizagem matemática teve natureza colaborativa, na virtualidade das discussões, tecidas a partir das contribuições de todos os participantes; coletiva, na medida em que a produção matemática era condicionada pelo coletivo pensante de seres-humanos.
-17	Formação do professor reflexivo com a metodologia sequência Fedathi para o uso das tecnologias digitais (UFC, 2015).
	Esta pesquisa promoveu a inserção da Metodologia Sequência Fedathi (SF) no trabalho pedagógico docente, visando contribuir com o desenvolvimento da postura do professor reflexivo para o contexto digital. Considerando a SF o referencial metodológico, estabeleceu uma conexão com as ideias de Donald Schön (2000) para discutir a prática reflexiva. Quanto ao referencial teórico, tem-se para a SF autores que tratam da formação do professor reflexivo e autores que tratam da utilização das TIC no ensino. Os resultados apontam que a inserção da Metodologia SF, no trabalho pedagógico do professor, contribui com o desenvolvimento da postura do professor tradicional, como professor reflexivo. Contribui, ainda, para acabar com a improvisação da aula.
-18	Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação (UFSC, 2014).
	O ponto de partida desta pesquisa foi estabelecido pela questão norteadora: quais as barreiras enfrentadas pelo docente na inserção da TIC em sua prática docente? Caracterizou-se como objetivo desta investigação o relato e a classificação do surgimento das barreiras e suas origens, quando da inserção das TIC no Ensino. Os resultados da análise apontam para um professor interessado em usar a TIC em sua prática, consciente de sua potencialidade, mas desprovido do conhecimento necessário para lançar mão desta em situações de ensino-aprendizagem.
-19	Curso de licenciatura de matemática a distância: o entrelaçar dos fios na (re)construção do ser professor (2012, PUCRS)
	Este trabalho problematiza as identidades docentes que estão sendo (re)criadas em nome de um novo modelo educacional - o curso de formação de professores na modalidade a distância. O objetivo principal foi compreender se a formação do professor em um curso a distância favorece a construção de uma nova identidade docente e, em caso afirmativo, quais são os elementos que a constituem. Ou se está reforçando, através da tecnologia, as representações hegemônicas da nossa sociedade sobre a docência. O referencial teórico, selecionado, perpassou pelos pressupostos sobre EaD apresentados por Formiga (2009), Belloni (2008), Moore e Kearsley (2007) e Peters (2006). No âmbito da formação de professores, amparo-me nos estudos desenvolvidos por Nóvoa (1995), Tardiff (2002 e 2008) e Pimenta (2008, 2009). As questões de identidade apóiam-se em Hall (1997) e Woodward (2000). Como resultados a pesquisa confirmou a : a identidade no CLMD é uma construção individual e social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os sujeitos fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecidas consciente e inconscientemente.
-20	Farma: uma ferramenta de autoria para objetos de aprendizagem de conceitos matemáticos (2014, UFPR).
	Neste trabalho, uma ferramenta web de autoria, chamada FARMA, com enfoque no conceito de mobilidade tecnológico-educacional, foi apresentada como alternativa às abordagens pedagógicas existentes que se apoiam em aparatos tecnológicos. A teoria ACT (<i>Adaptive Control of Thought</i>) embasou o modelo de criação e apresentação de exercícios do arcabouço proposto. O erro do aprendiz é destacado como abordagem cognitivista central da aprendizagem no contexto da atual versão da FARMA. Os resultados mostraram que o arcabouço apresentado, com a proposta da utilização dos erros no processo de aquisição de conhecimento, que fundamentalmente difere das encontradas em ambientes educacionais, têm grandes potencialidades para o ensino e aprendizagem.

APÊNDICE III: MAPEAMENTO II DE TESES E DISSERTAÇÕES

D-1	Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a infância (2004 - UNESP)
<p>Observando os pressupostos gerais do método materialista dialético, este trabalho pesquisou o desenvolvimento da consciência de crianças pré-escolares em relação com as atividades pedagógicas realizadas numa instituição de ensino brasileira. Analisando a dialética da humanização e alienação no trabalho educacional, adotou a teoria histórico-cultural e a teoria do cotidiano para a pesquisa e discussão de uma psicologia concreta. A pesquisa de campo enfocou uma classe de educação infantil, realizando os seguintes procedimentos para coleta de dados: entrevista, observação e experimentos com três crianças e a professora, enquanto a análise procurou esclarecer a relação sentido-significação no interior das práticas discursivas. Os resultados indicam a interação entre significações concretas e abstratas concernentes a um ensino espontâneo de costumes, cuja referência foi uma concepção cotidiana de infância. O reforçamento, a imitação e o desdobramento de funções no contexto de uma hierarquia grupal determinaram um incessante processo de formação da individualidade em-si; as principais funções psíquicas superiores desenvolvidas foram a memória e a atenção. Observou-se que as crianças, por amor à educadora, aprenderam com ela a desejar os valores hegemônicos, os quais também mediavam as relações com seus pares. Tais processos embasaram seu desenvolvimento cognitivo, moral e emocional, caracterizado pela submissão ensinada pelos adultos. Como contribuição final, relacionou-se a pesquisa de campo ao todo da sociedade brasileira e se discutiram implicações gerais da pesquisa para o trabalho de psicólogos e professores.</p>	
T-2	Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil (2008 – UFSC)
<p>Este trabalho é uma pesquisa teórico-bibliográfica no campo científico da Educação. Objetiva examinar e analisar como tem sido entendida a formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil na produção científica portuguesa e brasileira no período de 1995-2006. Trata-se, portanto, de averiguar o conteúdo teórico, ou seja, a base epistemológica sobre a qual se constrói a concepção dessa formação presente: 1) nas s, nos livros e nos artigos de autoria de pesquisadores portugueses que têm exercido importância na difusão do tema; 2) e em textos brasileiros referentes aos trabalhos sobre formação de professoras de Educação Infantil apresentados nas reuniões anuais da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no grupo de trabalho Educação de Criança de 0 a 6 anos (GT 07). A partir da década de 1990, uma série de críticas advindas da esfera científica direcionam-se tanto às políticas para a formação docente quanto às produções científicas da educação, entre as quais a Educação Infantil. Estas críticas incidem, sobretudo, sobre o esvaziamento do conteúdo da escola e também do próprio conhecimento na formação de professores. A maioria destes estudos inclui análises sobre o construtivismo, bem como sobre suas novas filiações a outras tendências, evidenciando sua forte vinculação a processos ideológicos mais amplos, isto é, às políticas neoliberais articuladas ao pensamento pós-moderno. A partir desta problemática, o trabalho seguiu uma metodologia comparativa por meio do método que evidencia a primazia da ontologia do ser social. Para isso, buscou referências entre autores clássicos e atuais, em particular Georg Lukács e Agnes Heller, os quais, baseando-se fundamentalmente em Marx, elaboraram uma ontologia do ser social, em que os processos sociais são analisados com base científica e filosófica que permite a compreensão de seus complexos e contraditórios movimentos. A pesquisa possibilitou demonstrar que as definições políticas de cada país, no campo da educação das crianças de 0 a 6 anos, geraram a maioria das concepções de formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil nas produções científicas portuguesas e brasileiras analisadas, evidenciando que o percurso dessa formação é resultado da articulação de tempos e influências; que as concepções de formação presentes nas produções científicas dos dois países apresentam diferentes conceitos, tendo a maioria deles, no entanto, os mesmos aportes epistemológicos reveladores de uma formação centrada no cotidiano em si, cujo significado se expressa no esvaziamento do conhecimento nessa formação e se objetiva na desintelectualização tanto das educadoras de infância portuguesas quanto das professoras de Educação Infantil brasileiras.</p>	
D -3	continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e professores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente (2015- USP)

<p>O presente estudo buscou identificar os saberes construídos por diretores e coordenadores da rede municipal de educação no município de São Bernardo do Campo na realização do trabalho de formação de professores em serviço, bem como a relação entre esses saberes e a formação oferecida aos diretores no período entre 1998 e 2008. O trabalho inicia pela construção dos pressupostos teórico-metodológicos a partir da revisão da literatura atual sobre formação continuada de professores, na qual se destacaram alguns conceitos que nortearam a pesquisa empírica, dentre eles, o de saber docente (Ruth Mercado), vida cotidiana (Agnes Heller), mediação (Lev Vigotsky), atividade (Alexis Leontiev) formação em serviço (Antônio Nóvoa), profissionalização (Maria Roldão), gêneros profissionais (Yves Clot) e saberes do formador de professores (Marguerite Altet). O trabalho empírico, em moldes qualitativos, investigou os percursos realizados por diretores e coordenadores pedagógicos, na construção de saberes necessários à formação docente, dentro das escolas da rede municipal. Os procedimentos adotados incluem entrevistas com diretores, coordenadores e gestores do sistema de ensino, análise de documentos produzidos sobre a escola e relativos à formação dos formadores de professores. Também foram realizadas observações em momentos formativos, como HTPC e reunião pedagógica, procurando evidenciar situações que explicitem os saberes construídos por eles: a escuta ativa, o planejamento da ação formativa, a articulação teoria e prática, a mediação e os procedimentos metodológicos (a devolutiva, a intervenção e o encaminhamento). A pesquisa mostra que o estabelecimento de um compromisso com a aprendizagem como finalidade da gestão escolar resulta de investimento formativo realizado pelo sistema de ensino. O estudo pode contribuir com o reconhecimento desses profissionais como atores de valor legítimo na formação de professores.</p>	
T-4	Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores (PUCSP, 2006)
<p>Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa intervenção que teve como foco a violência nas escolas. Em reflexões sobre violência, comumente são enfatizados aspectos biológicos, imprimindo ao fenômeno caráter inatista. No entanto, partimos do princípio de que a violência não é inata, os indivíduos se apropriam de formas violentas de se relacionar durante o processo de desenvolvimento. A escola e o professor, que desempenham papel fundamental de mediadores na construção do processo de sociabilidade dos indivíduos, podem contribuir na construção de relações que prescindam da violência. Para realização deste trabalho, valemo-nos de contribuições teóricas do Materialismo histórico-dialético, da Psicologia histórico-cultural, da Pedagogia histórico-crítica e da teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. Foram investigados, por meio de questionários, entrevistas e pelo processo grupal decorrente da intervenção realizada em uma unidade escolar, os seguintes aspectos: 1- a realidade da violência nas escolas e suas implicações no cotidiano da atividade do professor; 2- o conceito de violência subjacente à prática dos professores; 3- a concepção dos professores sobre o processo de aprendizado, pelas pessoas, de formas violentas de se relacionar; 4- as concepções de desenvolvimento que estavam subjacentes à representação que tinham de violência. A intervenção realizada durante o desenvolvimento da pesquisa, relacionada ao processo de formação continuada de professores, teve como objetivo oferecer subsídios teórico-metodológicos para superação das representações cotidianas sobre violência, em direção a uma concepção crítica que contribuísse para o enfrentamento, no âmbito da atividade do professor, das situações permeadas pelo uso da violência. No processo grupal foi possível enfrentar muitas das questões imediatas em relação à violência na escola. No entanto, para a construção de relações sociais na escola que prescindam do uso da violência, faz-se necessário desenvolver ações formativas junto aos atores da escola: professores, alunos, pais, direção, funcionários e aos agentes externos a ela: família, agentes comunitários, etc. No processo de pesquisa confirmou-se que os professores possuíam concepções de violência fundamentadas em perspectivas inatistas ou religiosas, que os impediam de enfrentá-la, mesmo em situações nas quais poderiam intervir. Conclui-se, também, que é possível ampliar os limites de compreensão sobre o fenômeno da violência por meio da apropriação de conhecimentos científicos que mostrem que a violência está condicionada histórica e socialmente, ou seja: são os homens, nas suas relações, que determinam seu uso e alcance. Observamos que, no caminho em direção à abolição da violência, nos depararemos com a necessidade da superação da alienação, posto que, objetivamente, esta tem suas raízes na estrutura econômica e social, não é uma entidade metafísica. Este trabalho apresentou uma contribuição concreta de pesquisadores, auxiliares de pesquisa, professores, dirigentes escolares, familiares e discentes que pensam ser possível prescindir do uso da violência nas relações escolares e sociais</p>	
TD-5	Narrativas de professores de matemática sobre seus enfrentamentos cotidianos (UNESP – 2013)

Registrar narrativas de professores de matemática sobre suas vidas cotidianas e investigar o cotidiano do professor de matemática, no que diz respeito aos seus enfrentamentos, foram os objetivos deste trabalho. O estudo fundamentou-se acerca da noção de cotidiano, segundo a perspectiva de Agnes Heller. A proposta de pesquisa foi conduzida a partir de entrevistas com três professores do Ensino Médio sobre o que tematizamos como enfrentamentos cotidianos e também sobre os modos como dão significados a esses enfrentamentos e tomam decisões a partir deles. A História Oral foi utilizada como metodologia de pesquisa qualitativa, fundamentando os propósitos investigativos, a preparação, a elaboração e a proposta de análise de entrevistas. Deste modo, consideramos que o alicerce do nosso trabalho são as narrativas geradas a partir das entrevistas registradas. Construimos na análise das narrativas, uma trama argumentativa a partir das experiências narradas pelos professores colaboradores, apresentando e discutindo seus enfrentamentos cotidianos e buscando trazer à tona convergências, singularidades e particularidades dos elementos dos discursos analisados, visando produzir contribuições para as reflexões e discussões sobre o papel, a formação e a prática do professor de matemática do Ensino Básico. Como resultados, ganham destaque a falta de preparação para lidar com alunos com algum tipo de necessidade especial, bem como com a educação sexual, alterações na prática pedagógica e a carga horária atribuída salientada pelos colaboradores.

TD-6 Nem sacerdotes, nem guerrilheiros: professores de história e os processos de consciência histórica na construção de identidades (UEPG- 2007)

Discute-se o fenômeno da consciência histórica e da formação de identidades de professores de história a partir do depoimento de cinco professores de história e de dados estatísticos envolvendo outros 67 professores de história, obtidos através de questionário. Movem o trabalho: necessidade de pesquisa sobre o fenômeno da consciência histórica e os questionamentos a respeito da formação de identidades e representações por parte de professores de história, com e apesar da formação institucional. Objetiva-se compreender como os professores mobilizam a consciência histórica através de suas narrativas, identificando, com o auxílio dos dados mais amplos, componentes que influenciam nos processos de criação e manutenção de identidades. Os principais referenciais utilizados são os escritos sobre consciência histórica, narrativa e identidade de Jörn Rüsen e Agnes Heller e as considerações de Bauman, Hall e Edson Silva sobre identidades. A metodologia utilizada diferiu em duas fases. A fase um corresponde à coleta de depoimentos orais e escritos através de três tipos de questionário: a) semi-estruturado com perguntas referentes à relação do professor com o processo histórico e as três dimensões temporais, sob o ponto de vista da mobilização de identidades; b) estruturado, relativo à trajetória de vida e formação do professor e c) fechado, incluindo narrativas históricas e alternativas de tomada de decisões. As questões tratam de momentos da história de vida, questionamentos sobre o papel do professor de história, compreensões a respeito de processo histórico e sobre tópicos da história que se mostram fundamentais para os entrevistados. A fase dois corresponde à aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas a todos os professores de história da rede estadual de ensino na zona urbana de Ponta Grossa. As análises são realizadas em três momentos: a) análise vertical, em que cada professor da fase um é analisado em relação a si próprio b) quantificação dos dados da fase dois através de gráficos, analisados dentro de suas categorias próprias e c) horizontal, buscando semelhanças, diferenças e complementaridades entre os depoimentos e os dados quantitativos. Observou-se que a narrativa histórica pode ser entendida como parte do processo de atribuição de sentido e significado à passagem do tempo e à manutenção/modificação da identidade histórica, sendo que a forma de atribuição de sentido predominante foi a genética, seguida da crítica.. Percebeu-se também que narrativas históricas levam às estratégias de convivência com ambigüidades e desafios (freqüentemente profissionais) frente aos quais se oscila entre o sonho e o contingente. Considera-se que os professores são capazes de constituir significado para sua profissão perante as representações dominantes em diferentes graus de intensidade crítica. A política é um fator de identificação forte entre os professores de história, a religiosidade aparece em menor grau e, freqüentemente, o professor pinça em cada uma apenas os elementos passíveis de coerência com sua concepção de saber histórico e suas vivências pessoais, mesmo que em alguns casos aconteçam processos inversos.

D-7 Intencionalidade docente: as significações contidas no ensino/aprendizagem de filosofia no ensino médio (UFPR- 2016)

Resumo: A presente dissertação situa-se no âmbito do ensino/aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio, tendo como ponto central as significações contidas na intencionalidade docente, portanto, os sujeitos de pesquisa são os professores de Filosofia no Ensino Médio. A pesquisa possui como objetivo geral investigar em que medida o ensino/aprendizagem de Filosofia realiza contribuições por meio da intencionalidade docente: quais seriam/são estas intencionalidades no processo de formação de sujeitos. Especificamente, tem-se como objetivos, problematizar alguns pressupostos teórico metodológicos do ensino/aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio; analisar a aprendizagem da filosofia no Ensino Médio como recepção filosófica. **Deste** modo, esta pesquisa realizou um caminho metodológico fundamentando-se teoricamente em Agnes Heller, Antonio Gramsci, Karl Marx e outros - para que um diálogo entre a educação e filosofia pudesse ser estabelecido - e, posteriormente, a pesquisa empírica e qualitativa. Para tanto, realizou-se a aplicação de questionários e entrevistas com professores de Filosofia no Ensino Médio - foram observados cinco pontos convergentes nos instrumentos utilizados e, a partir de uma abordagem de cunho qualitativo, realizou-se as análises a fim de identificar as perspectivas e compreensões contidas nas falas dos próprios docentes. Baseado nas análises concluiu-se que, a partir do momento que a ação docente do/da professor/professora de Filosofia seja guiada pela conexão entre teoria e prática, os conteúdos não serão apenas transmitidos, como também questionados e, assim, a significação para/nos sujeitos exista/se estabeleça. Palavras-chave: Ensino

de Filosofia. Ensino Médio. Intencionalidade Docente. Aprendizagem Filosófica. Educação.	
D-8	Estudo de caso sobre os usos do tempo entre alunas em curso de pedagogia na modalidade a distância (UFRGS-2010)
	A pesquisa tem por objetivo analisar os usos do tempo das alunas-professoras do Curso de Pedagogia Modalidade a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD). É um estudo de caso entre as alunas-professoras que estão em formação e compõem grupos distintos, ou seja, as casadas com filhos, as casadas sem filhos e as solteiras. Na vida cotidiana, tempo e gênero se entrelaçam nas tomadas de decisões e ações dos grupos especificados acima. Para compreender essa cotidianidade, utilizei os conceitos de vida cotidiana na perspectiva de Agnes Heller. Nesse cotidiano, a generacidade e a particularidade mobilizam as questões que envolvem o tempo e as relações de gênero. Os registros das atividades foram feitas durante as 24 horas no instrumento denominado diário dos usos do tempo. As categorias analisadas foram: tempo de trabalho doméstico, tempo de estudo, tempo de vida social e tempo livre. O tempo para o estudo nos três grupos é desenvolvido a noite de maneira ininterrupta. A vida social das casadas acontece no âmbito familiar. Para as solteiras o tempo de socialização com a família é menor. É o único grupo que registra tempo livre. Os usos do tempo das casadas são compostos de uma rotina em que o estudo é inserido na cotidianidade do trabalho doméstico. Em relação às solteiras, o que as afasta do grupo das casadas são os eventos de cuidado com a casa e do turno em que ocorre o estudo. O fator tempo deve ser pensado em sua complexidade, que envolve as relações de gênero na organização do tempo de estudo.
D-9	Convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos (UFSCAR-2007)
	O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado, que tem como objetivo destacar e analisar os processos educativos presentes em uma orquestra comunitária que se originam na prática social da convivência de um grupo de músicos. A Orquestra Experimental da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde a coleta de dados foi realizada, é formada por músicos amadores e profissionais advindos de diversas comunidades, com diferentes graus de desenvolvimento e conhecimento musical. O referencial teórico adotado é baseado nas obras de Paulo Freire, Ernani Fiori, Moacir Gadotti, Agnes Heller, Maria Waldenez Oliveira, entre outros específicos da linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos. Na área de Educação Musical foram adotadas obras de Viviane Beineke, Teça Brito, Vanda Freire, Marisa Fonterrada, Carlos Kater, Hans Koellreuter, entre outros. Esta é uma pesquisa qualitativa, com observação participante cujos dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas com cinco participantes da orquestra. A partir da análise dos dados foi possível destacar algumas aprendizagens musicais, humanas e sociais, como o respeito às diferenças, paciência com o outro, amizade, solidariedade, entre outras que se dão através da convivência na diversidade.
T-10	O ensino de ciências na problemática da contradição ou coexistência entre ciência e religião (UNICAMP-2010)
	Resumo: Neste trabalho analisa-se o papel do ensino de ciências na problemática da contradição ou coexistência entre ciência e religião. Trabalhando como professora de química no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério Campinas, a observação do comportamento dos alunos pentecostais - passivos frente à Idéias científicas abordadas no meu ensino que contradiziam suas crenças religiosas - motivou-me a Investigar como tais alunos enfrentam o conflito entre concepções sobre os fenômenos da natureza ensinados nas aulas de ciências e Idéias e crenças desenvolvidas através de sua formação religiosa. Através de entrevistas com esses alunos e da análise de participações em um debate sobre Teorias da Evolução constatei que eles convivem de forma não conflituosa com Idéias científicas e religiosas. Isto porque para eles as explicações científicas são importantes para resolver problemas do dia a dia enquanto que as concepções religiosas fornecem as explicações para as questões de valores e para as finalidades da existência. Eles, conseqüentemente defendem a necessidade da neutralidade do professor e da escola frente a concepções diferentes, consideram papel do professor ensinar sem se posicionar valorativamente sobre o que ensina. Passei a me perguntar que concepção de ciência vem predominando no ensino escolar de forma a permitir aos alunos considerarem os ensinamentos científicos úteis para o dia a dia, porém não importantes para pensar sobre grandes questões da existência. Seria a profunda religiosidade dos pentecostais a responsável por esta concepção de ciência essencialmente utilitarista Ou esta seria decorrente do ensino de ciências como vem sendo ministrado na escola? A busca de respostas para tais questões levou-me a ampliar a investigação junto a um grupo de 28 alunos, ingressantes no CEFAM em 1994, religiosos mas não exclusivamente pentecostais e mesmo não religiosos. Foram utilizados como procedimentos investigativos: entrevistas, questionários, debates e produção de textos pelos alunos. Esta segunda parte da pesquisa veio confirmar resultados obtidos na Investigação exploratória, Isto porque: i) não só os alunos pentecostais mas também aqueles ligados à religiões menos inseridas no cotidiano dos fiéis mostraram desconfiança em relação às explicações científicas quando comparadas às explicações da Bíblia Sagrada; U) foi comum entre os demais alunos, mesmo aqueles que se dizem sem religião, a associação entre conhecimento científico e valor utilitário; III) predominou a Idéia de que a ciência é construída a partir de observações seguras e objetivas dos fenômenos da natureza e que seus postulados são afirmações sempre comprovadas experimentalmente; Iv) foram explicitadas pelos alunos, não só os religiosos. a função da escola e do professor como essencialmente burocráticas. Essas constatações levaram-me a questionar se a visão

	<p>utilitarista de ciência e a concepção burocrática da função do professor manifestadas pelos alunos estão ligadas à concepção de ciência que vem predominando no ensino escolar. Nessa perspectiva considerarei ser necessária a busca de explicações na análise da epistemologia subjacente ao ensino de ciências. Três autores embasaram a formulação das conclusões: Horkheimer, com seu trabalho de caracterização da razão instrumental, em oposição à razão especulativa; Heller, através de suas categorias de análise do pensamento cotidiano, e Bachelard, com suas obras sobre a construção do conhecimento científico como processo de ruptura e oposição ao conhecimento comum. Na análise desenvolvida a escola aparece como Instituição eficientemente. Incorporada às necessidades da razão instrumental, trabalhando principalmente como difusora de idéias "úteis" para o desempenho adequado das funções exigidas pela sociedade contemporânea. Neste contexto, o ensino escolar continua enfatizando a concepção de ciência empirista-indutivista associada a uma prática escolar cujo papel favorece as formas de pensar do cotidiano. Propõe-se, ao final, a necessidade de reflexão sobre cursos de ciências abertos à especulação criadora, que possibilitem aos alunos formas de pensar diferentes daquelas cotidianas. Com Isto, não se tem a pretensão de que os alunos abandonem suas crenças religiosas, mas sim a de abrir-lhes outros caminhos para a busca de explicações sobre questões de fundo valorativo e ético e para a construção de utopias</p>
D-11	<p>Enfermeiros pós-graduados: continuidades e rupturas no cotidiano profissional de hospitais universitários (UFRN-2013)</p>
	<p>A presente pesquisa teve como objetivo analisar as transformações do cotidiano profissional do enfermeiro do hospital universitário após a realização do curso de mestrado. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, realizado no Complexo Hospitalar Universitário da UFRN, composto pelo Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL), Maternidade Escola Januário Cicco (MEJEC), e Hospital de Pediatria Professor Heriberto Ferreira Bezerra (HOSPED) localizados em Natal-RN; e pelo Hospital Universitário Ana Bezerra (HUAB) situado em Santa Cruz-RN. A população foi composta por vinte e dois enfermeiros, com título de mestre em enfermagem, que trabalham nessas instituições. Após encaminhamento e aprovação pelo Comitê de ética em pesquisa, conforme Parecer nº 268.498 e CAAE: 13922713.1.0000.5537, as entrevistas foram iniciadas, utilizando-se um roteiro semiestruturado, organizado em questões orientadas em conformidade com os objetivos do estudo. Do material empírico, emergiram as categorias que foram trabalhadas com base na análise de conteúdo temática, tendo como aporte teórico os estudos de Agnes Heller acerca do cotidiano e os de Paulo Freire sobre educação e mudanças, buscando a possível interlocução entre esses autores. Os resultados demonstram que o cotidiano dos enfermeiros nos hospitais universitários, após cursarem o mestrado, modifica-se a partir da própria motivação em cursá-lo e do apoio institucional recebido. As continuidades e rupturas apontadas estão distribuídas nas categorias: a inércia da cotidianidade, na qual os enfermeiros relatam a dificuldade em mudar seu cotidiano devido à rotina exaustiva e à falta de apoio; reconhecem mudanças particulares, compreendendo a formação de um olhar crítico/reflexivo/analítico, e a qualificação para o ensino e pesquisa; e as rupturas do cotidiano, que se referem às mudanças ocorridas no serviço, como a melhoria da assistência, pela implantação de resultados; e uma prática diferenciada por ter um profissional qualificado. Portanto, considera-se que a realização do mestrado contribuiu para o crescimento do intelectual e profissional do enfermeiro e, conseqüentemente, para o serviço, no cotidiano do Complexo Hospitalar Universitário, sendo reconhecido pelos enfermeiros o compromisso com uma maior responsabilidade social. Porém, ainda são necessárias reflexões sobre maneiras de minimizar as dificuldades apontadas, como forma de incentivar essa qualificação.</p>
D-12	<p>O trabalho da equipe do centro de atenção psicossocial álcool e outras drogas no atendimento às mulheres (UFSCAR, 2015)</p>
	<p>O consumo de drogas lícitas e ilícitas tem aumentado de forma considerável entre as mulheres, o que se torna uma grande preocupação para os gestores e um problema de saúde pública. As mulheres possuem diferenças físicas que potencializam os efeitos danosos do uso das substâncias psicoativas, além de sofrerem autoestigma, preconceito e processo de estigmatização pela sociedade. Tal fato requer da equipe de saúde a implementação de ações diferenciadas para esta população específica. Este estudo teve como objetivo analisar a percepção da equipe de saúde de um CAPS AD de uma cidade do interior paulista sobre o seu trabalho desenvolvido, diante da mulher que faz uso problemático de álcool e outras drogas. Trata-se de um estudo de caso, de método qualitativo, realizado no período de novembro de 2013 a março de 2014, com 12 profissionais de saúde de uma equipe de CAPS AD, utilizando-se entrevista semiestruturada, observação participante e, como técnica de análise, a análise de conteúdo temática. O estudo teve como referencial teórico-interpretativo os conceitos de cotidiano e não cotidiano de Agnes Heller. Surgiram três categorias temáticas: desenvolvimento do trabalho assistencial; desenvolvimento do trabalho administrativo e educacional e dificuldades no cotidiano do trabalho com as usuárias mulheres. Os resultados apontaram a valorização das atividades de acolhimento e escuta qualificada pela equipe de saúde, apesar do predomínio de trabalho assistencial direcionado para o público masculino. A reunião de equipe foi uma estratégia de gestão coletiva identificada pelos profissionais de saúde, na dimensão administrativa. No âmbito educacional, o CAPS AD consistiu em cenário prático de ensino-aprendizagem, fortalecendo o processo de formação dos acadêmicos e trabalhadores de saúde. As principais dificuldades consistiram nas condições materiais, ambientais e humanas no CAPS AD, no cotidiano de trabalho. As fragilidades encontradas na organização da rede de atenção psicossocial do município refletiram no desenvolvimento do trabalho destes profissionais, gerando sobrecarga física e emocional. Concluiu-se que, apesar do predomínio de um trabalho pragmático, repetitivo e alienado, os profissionais de saúde conseguiram refletir discretamente sobre o trabalho desenvolvido com o público feminino.</p>

T-13	A democracia no pensamento político dos comunistas brasileiros (1979-1983) (2013- UFSCAR)
	<p>Esta pesquisa investiga a questão democrática no pensamento político dos comunistas brasileiros. Analisa o modo como esta foi concebida e tratada no interior e no entorno do Partido Comunista Brasileiro (PCB) ao longo de sua trajetória, com maior interesse no período entre 1979 e 1983. Procura demonstrar a existência de um processo de emergência da questão democrática com seu deslocamento à centralidade deste pensamento. Este processo teria sido acompanhado de uma ressignificação do conceito de democracia enquanto fundamento de sua prática política. Além de ampla bibliografia, as fontes pesquisadas estão classificadas, basicamente, em três tipos: a) documentos do partido, como resoluções, notas e informes; b) publicações vinculadas ao partido, como jornais e revistas; c) produção teórica dos intelectuais orgânicos do partido. O primeiro capítulo resgata a gênese deste pensamento, identificando-a nos anos 1940; O segundo capítulo analisa a formulação da nova política do PCB a partir de 1956 com o processo de desestalinização que culmina no documento conhecido como Declaração de Março de 1958. O terceiro capítulo procura demonstrar a mudança que sofre este pensamento no momento decisivo entre 1979 e 1980, analisando a influência teórica e política de autores como Lukács e Gramsci e do movimento eurocomunista e também os efeitos do rompimento entre Luiz Carlos Prestes e o PCB. O quarto capítulo aborda a expressão deste novo pensamento entre 1980 e 1983, especialmente no modo como foi tratado no jornal Voz da Unidade. Os resultados indicam alguns traços fundamentais que delinearão este pensamento democrático. Como expressão de continuidade em relação à sua gênese e desenvolvimento identifica a permanência da concepção politicista, entendida como opção pela política institucional, pela defesa reiterada de frente ampla pluriclassista e pluripartidária, de processos Constituintes e a participação em eleições. Como expressões de rupturas (ou tentativa de rupturas), identifica o distanciamento da dupla lealdade em relação ao marxismo de matriz soviética e o modo como procurou assimilar e se adaptar às mudanças na agenda política do país, que nas última décadas se caracterizou por uma sensível alteração na correlação forças, por um lado, entre economia e política, e por outro, entre Estado e sociedade, especialmente pela valorização da sociedade civil</p>

APÊNDICE IV: Mapa de Identificação

MAPA DE IDENTIFICAÇÃO V: REVISTAS DA ÁREA DE ENSINO (QUALIS A-1/A-2/B-)/

1. Revista: BOLEMA – Boletim de Educação Matemática - On-line (v. 29, n. 53, dez. 2015)
T-1: O Uso das TIC nas Práticas dos Professores de Matemática da Rede Básica de Ensino: o projeto Mapeamento e seus desdobramentos
T-2: Tecnologias Digitais e a relação entre teoria e prática: uma análise da produção em trinta anos de BOLEMA
2. Revista: CALIDOSCOPIO
T-3: Moodle como um ambiente de aprendizagem amplo e útil
T-4: Facebook como espaço de ação virtual: uma análise sobre as reações discursivas na fan page de um movimento ambiental
3. Ciência & Educação, v. 21, n. 4, Bauru, out./dez. 2015
T-5: O processo de construção da <i>FlexQuest</i> por professores de ciências: análise de alguns saberes necessários
4. Psicol. Esc. Educ., v. 19, n. 3, Maringá, set./dez. 2015
T-6: Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais
5. Rev. bras. educ. espec., v.21, n. 4, Marília, out./dez. 2015
T-7: Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista
6. JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION - Revista de Educación en Ciencias, v. 16, n. 2, pp. 41-43, 2015
T-8: Embracing the critical pedagogical issues in higher education: strategic implementation of appropriate, relevant technology
7. Educ. rev., v. 31, n. 4, Belo Horizonte, out./dez. 2015
T-9: Educação na Era Digital: A escola educativa
8. Revista ALEXANDRIA, v. 8, n. 3, 2015
T-10: A formação inicial do professor na modalidade a distância para o uso das tecnologias digitais no ensino de matemática: o caso de uma disciplina de prática de ensino
9. REVISTA CADERNOS DE EDUCAÇÃO, n. 52, 2015
T-11: Tecnologias educacionais digitais: conhecendo as práticas dos professores da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique
10. REVISTA CIÊNCIA & ENSINO, v. 4, n. 1, 2015 – semestral
T-12: Alfabetização Científica e Tecnológica e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais: uma necessidade
11. Creative Education, n. 6, 2160-2168, 2015
T-13: Reflective thinking: an analysis of students' reflections in their learning about computers in education
12. REVISTA CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v. 15, n. 3, set./dez. 2015
T-14: Tecnologias e formação de professores indígenas: cruzando fronteiras
13. REVISTA EMP (EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E PESQUISA), v. 17, n. 5 (2015): [Número temático]. A pesquisa em tecnologias digitais e educação matemática: rumos e perspectivas
T-15: Retratos da pesquisa em Educação Matemática online no GPIMEM: um diálogo assíncrono com quinze anos de intervalo
T-16: Desenvolvimento do pensamento estatístico com suporte computacional
T-17: Representações numéricas e tecnologias: possibilidades a partir de uma configuração formada por professores-com-GeoGebra
T-18: Registro figural no ambiente de geometria dinâmica
T-19: Aprendizagem Matemática on-line: quando tensões geram conflitos
T-20: Utilização do Scratch em sala de aula
T-21: Tecnologias digitais no ensino: discussões a partir de propostas desenvolvidas por licenciandos envolvendo polinômios
T-22: Tecnologias na aprendizagem da matemática: <i>Mentoring</i> , uma estratégia para a formação de professores
T-23: Avaliação de sites por professores de matemática: a construção de um referencial de análise

Fonte: Adaptado de Quadro 1 - Mapa de Identificação – Revistas da Área de Ensino (Qualis A-1/ A-2/ B-1). Paula, Viali, Guimarães (2016, p. 82)

APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA UTILIZADO NO BRASI (MODELO)

PAÍS: BRASIL

TCLE – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PERGUNTAS
RESPOSTAS
11

Seção 1 de 7

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estimados professores

Este instrumento de coleta de dados faz parte de um levantamento, o qual tem sido utilizado com o fim de obter comprovações sobre o uso de tecnologias, em salas de aula de cursos de formação de professores (inicial ou continuada). Todos os dados aqui obtidos serão levantados de modo a preservar a identidade dos sujeitos investigados. Desde já, agradecemos por sua participação, pois você professor(a) formador de professores, é o elemento central nesse estudo, sobre processos de formação. O tempo para responder as questões não ultrapassará 15 minutos. Esse momento de levantar dados, está sendo acompanhado pelos professores doutores Lorí Viali e Gleny Guimarães, no Brasil e sob orientação da Prof^a Maria Manuel Silva Nascimento da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal.
Mestre em Educação em Ciências e Matemática: Marlúbia Corrêa de Paula
Para contatos disponibilizo e-mail: marlubia.paula@acad.pucrs.br
Fone: (55) 54 999402604 e em Portugal: (351) 964295996

Seção 2 de 7

Aceite de preenchimento do questionário.

Descrição (opcional)

Após leitura do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Concordo em preencher o questionário.

Não concordo em preencher o questionário.

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

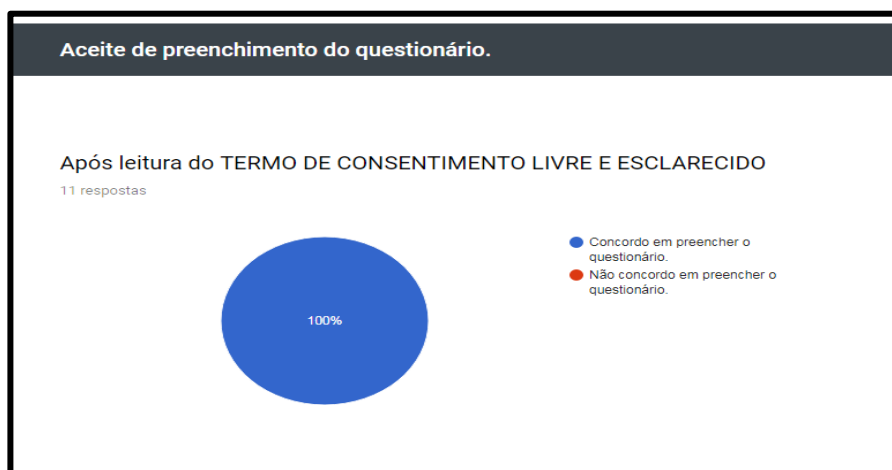
Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

DOUTORADO SANDUÍCHE

BRASIL - PUCRS e UTAD - PORTUGAL



ACEITE DO QUESTIONÁRIO – BRASIL



GLOSSÁRIO APRESENTADO NA PARTE SUPERIOR DO QUESTIONÁRIO

Seção 4 de 7

Etapa 2

GLOSSÁRIO

AUTORIA é utilizada neste questionário com o sentido atribuído por Foucault (1926-1984), em que considera o autor como o criador de uma obra, onde mesmo retirando-se o autor do contexto, ainda assim ele é reconhecido por meio, desta obra. Foucault (2000), não fez referência ao conceito de obra. Aqui utilizamos a ideia da prática pedagógica, como sendo a obra realizada pelo autor, no caso o professor e o modo como age, é o que representa a autoria.

OBJETIVAÇÃO EM SI é parte da teoria tratada por Agnes Heller (1980), em que, resumidamente, o indivíduo, tem as suas atitudes voltadas as suas questões individuais. É um pensar que move as ações no sentido de estar em contato primeiro consigo mesmo. Heller propõe uma análise no sentido de começar do interior de cada um a modificação do meio, que se deseja atingir, com as objetivações para si, assim situando um movimento do individual ao coletivo.

COTIDIANIDADE em Heller (1980), está ligada a impregnação das ações diárias no indivíduo, como algo não perceptível. As suas atitudes estão imersas num modo de ser que os impõe uma fragmentação de seus atos, prendendo-os as objetivações em si, não podendo chega assim, nesta visão as objetivações para si.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Descrição (opcional)

Nome *

Texto de resposta curta

Idade *

Texto de resposta curta

Gênero *

Masculino

Feminino

Graduado em: *

(escreva o nome completo da sua graduação)

Texto de resposta curta

Mestrado em: *

(escreva o nome completo do seu curso)

Texto de resposta curta

Doutorado em: *

(escreva o nome completo do seu curso)

Texto de resposta curta

Instituição(s) de Ensino *

Você desenvolve atividades de formação (inicial/continuada) em:

Ambas numa única instituição;

Inicial em uma instituição e continuada em outra;

Outros...

Área de investigação/Pesquisa: *

Há um tema central, em suas pesquisas acadêmicas, voltado essencialmente aos processos de formação de professores?

Sim

Não

Seção 5 de 7

Etapa 3

O formulário google, atualmente, só aceita 500 caracteres! Se desejar escrever mais, por favor, envie resposta em e-mail para marlubia.paula@acad.pucrs.br

Na pesquisa qualitativa há um modo de compreender-se as informações obtidas, o qual denomina-se de generalização naturalística, onde ocorre a apropriação dos acontecimentos e suas ocorrências justificadas, dentro do contexto, dos sujeitos investigados. Diante disso, questionamos: Embora, possa ser reconhecido que, a imitação inibe a inovação, quando se contrapõe aos processos de autoria, não podemos negar a sua presença, nas práticas pedagógicas, em salas de aula. No entanto, sabemos que, se o professor em exercício imita aos procedimentos adotados em sua formação podemos utilizar este modo de agir, a favor, das questões, as quais, desejamos que cheguem as salas de aula, de modo diferenciado.

Em relação a formação que realizo de modo: *

Inicial

Continuada

Na inicial e na continuada

No(s) curso(s) de: *

(indique os nomes dos cursos e coloque I para inicial e C para continuada)

Texto de resposta longa

PERGUNTAS RESPOSTAS 11

Questiona-se como o professor-formador, detecta os momentos, em que é nítido o quanto os professores utilizam as tecnologias, para reproduzir uma prática tradicional, centrada excessivamente no professor, imitando assim a formação inicial que receberam? *

Texto de resposta longa

Em relação a formação de professores, percebe-se que, o uso de tecnologias de informação e comunicação, ou mesmo as ubíquas, em salas de aula, oferecem potencial para mudanças, de práticas onde o professor, ainda é o único, agente em salas de aula? *

	1	2	3	4	5	
Totalmente em desacordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acordo

Justifique a sua resposta, tanto para concordar ou discordar. *

PERGUNTAS RESPOSTAS 11

Pensando assim, quais seriam as formas de alterar consciências sobre o uso de tecnologias em salas de aula, para evitar que o professor seja surpreendido em armadilhas, para apenas, por exemplo: ensinar ao discente o uso de um software e não potencializar por este as próprias descobertas.

Texto de resposta longa

Num processo de objetivação em si, os indivíduos precisam saber organizar * as suas atividades em suas vivências pessoais e, só então, depois começam um percurso evolutivo encaminhando-se a um nível coletivo. Professores são pessoas que neste movimento de construção individual, para coletiva, podem evidenciar modificações, nos formatos de práticas pedagógicas, nas escolas em que se encontram.

Dito isto, gostaria de saber quais ações são evidentes, em professores em formação (inicial ou continuada), destacando aquelas práticas em que foi perceptível a mudança de atitudes, na prática pedagógica, em que as ações passaram a ser consideradas do individual ao coletivo, em relação as aprendizagens, destes.

Texto de resposta longa

PERGUNTAS RESPOSTAS 11

Precisa-se de indivíduos, em todas as profissões, que entendam, as nuances * da cotidianidade, dentro do próprio cotidiano. Na docência isto não é diferente. Isto se diz, para esclarecer que uma prática pedagógica com uso de tecnologias, sejam TIC ou ubíquas precisa estar situada na compreensão de que as tecnologias, em si, são ferramentas. Ampliam, mas não fazem nada, por si só, em salas de aula.

Diante disso, gostaríamos de saber, em relação a você, quais são as suas concepções sobre o uso de tecnologias (TIC ou ubíqua)?

Texto de resposta longa

Em relação ao uso de tecnologias, em práticas pedagógicas, como você vê os aspectos rotineiros deste uso?

Texto de resposta longa

PERGUNTAS RESPOSTAS 11

Que modo o discente as utiliza e de que modo passa a utilizá-las após a formação? *

Texto de resposta longa

Em relação ao uso de computadores na educação, Papert (1928-2016) destacou-se não por pensar sobre a produção de softwares ou aplicativos, mas sim, por produzir, um modo de uso das estratégias no viés dos alunos. Pensar e agir por meio de ações previamente calculadas, foi um dos méritos deste pesquisador.

Quais são as estratégias utilizadas em cursos de formação para professores, em relação ao uso de tecnologias?

Texto de resposta longa

Pergunta

Questionário finalizado.

Concluir

PARA QUEM RESPONDEU NÃO A QUESTÃO ABAIXO: ESTE FOI O QUESTIONARIO PREENCHIDO

Área de investigação/Pesquisa: *

Há um tema central, em suas pesquisas acadêmicas, voltado essencialmente aos processos de formação de professores?

Sim

Não

PERGUNTAS RESPOSTAS 11

Seção 6 de 7

Etapa 4

Atualmente o formulário google aceita 500 caracteres! Se desejar escrever mais, por favor, envie e-mail para marlúbia.paula@acad.pucrs.br

Como você tornou-se professor formador de professores? *

Texto de resposta longa

Na pesquisa qualitativa há um modo de compreender-se as informações obtidas, o qual denomina-se de generalização naturalística, onde ocorre a apropriação dos acontecimentos e suas ocorrências justificadas, dentro do contexto, dos sujeitos investigados.

Considerando isso como o professor-formador detecta sobre esses professores, os momentos, em que, é nítido o quanto estes, utilizam as tecnologias, para reproduzir uma prática tradicional, centrada excessivamente no professor, imitando assim a formação inicial que receberam?

Texto de resposta longa

PERGUNTAS RESPOSTAS 11

Como ir além do perceber que há diferentes modos de agir dos discentes, em sala de aula, em relação ao uso de tecnologias e não considerá-los obra de pura sorte, ou um caso de exceção.

Considerando isso como o professor-formador detecta sobre esses professores, os momentos, em que, é nítido o quanto estes, utilizam as tecnologias, para reproduzir uma prática tradicional, centrada excessivamente no professor, imitando assim a formação inicial que receberam?

Texto de resposta longa

Num processo de objetivação em si, os indivíduos precisam saber organizar as suas atividades em suas vivências pessoais e, só então, depois começam um percurso evolutivo encaminhando-se a a um nível coletivo. Professores são pessoas que neste movimento de construção individual, para coletiva, podem evidenciar modificações, nos formatos de práticas pedagógicas, nas escolas em que se encontram.

Dito isto, gostaria de saber quais ações são evidentes, em professores em formação, destacando aquelas práticas em que foi perceptível a mudança de atitudes, na prática pedagógica, em que as ações passaram a ser consideradas do individual ao coletivo, em relação as aprendizagens, destes.

PERGUNTAS RESPOSTAS 11

Precisa-se de indivíduos, em todas as profissões, que entendam as nuances da cotidianidade dentro do próprio cotidiano. Na docência isto não é diferente. Isto se diz, para esclarecer que uma prática pedagógica com uso de tecnologias, sejam TIC ou ubíquas precisa estar situada na compreensão de que as tecnologias, em si, são ferramentas. Ampliam, mas não fazem nada, por si só, em salas de aula.

Em relação ao uso de tecnologias, em práticas pedagógicas, como você vê os aspectos rotineiros deste uso?

Texto de resposta longa

Que modo o discente as utiliza e de que modo passa a utilizá-las após a formação?

Texto de resposta longa

Pergunta *

Fim do questionário

FINAL DO QUESTIONÁRIO: PARA AMBOS OS CASOS


Seção 7 de 7

Título da seção (opcional)

Descrição (opcional)

Agradecemos por vossa contribuição para a análise que se propõe nesta tese. Muito Obrigada! *

Msc. Marlúbia Corrêa de Paula - Prof.Drª Lorí Viali - Profª Drª Gleny Guimarãens - PUCRS BRASIL e Profª Drª Maria Manuel da Silva Nascimento UTAD PORTUGAL

Mês, dia, ano 

APÊNDICE VI: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA UTILIZADO EM PORTUGAL

TCLE – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PERGUNTAS
RESPOSTAS 15

Seção 1 de 7
✕ ⋮

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estimados professores

Este instrumento de coleta de dados faz parte de um levantamento, o qual tem sido utilizado com o fim de obter comprovações sobre o uso de tecnologias, em salas de aula de cursos de formação de professores (inicial ou continuada). Todos os dados aqui obtidos serão levantados de modo a preservar a identidade dos sujeitos investigados. Desde já, agradecemos por sua participação, pois você professor(a) formador de professores é o elemento central nesse estudo, sobre processos de formação. O tempo para responder as questões não ultrapassará 15 minutos. Esse momento de levantar dados está sendo acompanhado pelos professores doutores Lori Viali e Gleny Guimarães, no Brasil e sob orientação da Profª Maria Manuel Silva Nascimento da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal.

Mestre em Educação em Ciências e Matemática: Marlúbia Corrêa de Paula
 Para contatos disponibilizo e-mail: marlubia.paula@acad.pucrs.br
 Fone: (55) 54 999402604 e em Portugal: (351) 964295996

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

O ACEITE DO QUESTIONÁRIO EM PORTUGAL



OBS.: Embora Brasil e Portugal adotem o mesmo idioma há diferenças entre o uso da Língua Portuguesa e também quanto as denominações sobre os cursos de formação. Deste modo foram elaborados diferentes glossários. E algumas perguntas foram reestruturadas no português de Portugal.

Seção 4 de 7

Etapa 2

Por este instrumento de coleta de dados ser original do Brasil realizamos a seguir explicações sobre termos que na educação, neste ambiente, possam ter sentidos diferentes daqueles empregados em Portugal.

GLOSSÁRIO

AUTORIA é utilizada neste questionário com o sentido atribuído por Foucault (1926-1984), em que considera o autor como o criador de uma obra, onde mesmo retirando-se o autor do contexto, ainda assim ele é reconhecido por meio, desta obra. Foucault (2000) não fez referência ao conceito de obra. Aqui utilizamos a ideia da prática pedagógica, como sendo a obra realizada pelo autor, no caso o professor e o modo como age, é o que representa a autoria.

CONSTRUCIONISMO de Papert (1928-2016) envolvia propiciar a construção de estratégias por meio do uso de linguagem LOGO com alunos em salas de aula.

FORMAÇÃO INICIAL, refere-se a graduação do professor, ou a sua licenciatura, que é o curso no qual este define com qual área (humanas/exatas) desenvolverá suas atividades educacionais.

FORMAÇÃO CONTINUADA refere-se a cursos realizados após, e neste caso, nos referimos à, formação para professores em exercício, professores em cursos de Mestrados e Doutorados.

GRADUADO refere-se a formação inicial, seu primeiro curso (licenciatura) realizado.

PERGUNTAS
RESPOSTAS
15

OBJETIVAÇÃO EM SI é parte da teoria tratada por Agnes Heller (1980), em que, resumidamente, o indivíduo, tem as suas atitudes voltadas as suas questões individuais. É um pensar que move as ações no sentido de estar em contato primeiro consigo mesmo. Heller propõe uma análise no sentido de começar do interior de cada um a modificação do meio, que se deseja atingir, com as objetivações para si, assim situando um movimento do individual ao coletivo.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, TIC, aqui são utilizadas em relação ao uso das ferramentas atualmente, comuns a algumas salas de aula, como o computador e a lousa eletrônica.

TECNOLOGIAS UBÍQUAS são compreendidas como todas aquelas em que o uso se dá em vários ambientes. A exemplo disso temos os celulares, que são utilizados tanto na educação do acadêmico em sala de aula, como no seu ambiente social, fora da instituição, como em suas diversificadas atividades de trabalho.

COTIDIANIDADE em Heller (1980) está ligada a impregnação das ações diárias no indivíduo como algo não perceptível. As suas atitudes estão imersas num modo de ser que os impõe uma fragmentação de seus atos, prendendo-os as objetivações em si, não podendo chegar assim, nesta visão as objetivações para si.

+

Tt

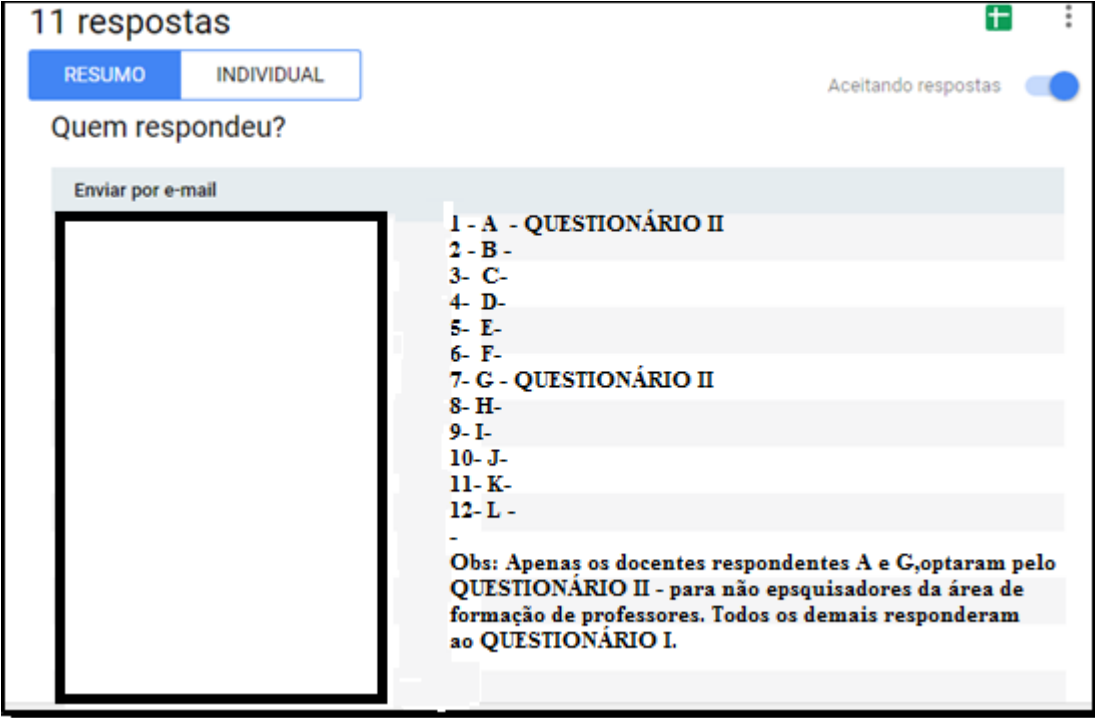
▲

▶

☰

APÊNDICE VII: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO NO BRASIL

CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES PESQUISA DO- BRASIL



11 respostas

RESUMO INDIVIDUAL

Aceitando respostas

Quem respondeu?

Enviar por e-mail

1 - A - QUESTIONÁRIO II
2 - B -
3 - C -
4 - D -
5 - E -
6 - F -
7 - G - QUESTIONÁRIO II
8 - H -
9 - I -
10 - J -
11 - K -
12 - L -
-

Obs: Apenas os docentes respondentes A e C, optaram pelo QUESTIONÁRIO II - para não pesquisadores da área de formação de professores. Todos os demais responderam ao QUESTIONÁRIO I.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

APÊNDICE VIII – DESMONTAGEM E UNITARIZAÇÕES – QUESTIONÁRIOS BRASIL

PERGUNTA 1	Questiona-se como o professor-formador, detecta os momentos, em que é nítido o quanto os professores utilizam as tecnologias, para reproduzir uma prática tradicional, centrada excessivamente no professor, imitando assim a formação inicial que receberam? 11 respostas	
Questões	Respostas	UNIDADE DE SENTIDO (desmontagem das respostas originais e reescrita (quando necessário))
Q-1	Nas atividades que desenvolvo na <u>formação inicial</u> por meio das quais <u>desafio os alunos a promoverem atividades pautadas no uso de tecnologias</u> , observo uma <u>tentativa de transcender</u> as <u>práticas convencionais</u> a que foram <u>submetidos</u> ao longo do <u>percurso escolar</u> . Na <u>formação continuada</u> , as <u>fronteiras</u> entre a <u>tradição</u> e a <u>inovação</u> são mais <u>tênuas</u> , contudo em atividades em que os <u>professores</u> buscam <u>incorporar tecnologias</u> a sua <u>prática</u> observo <u>traços das práticas convencionais (centradas no professor)</u> e um <u>esforço</u> em promover uma <u>prática distinta, centrada na comunicação e na investigação</u>	Formação inicial (A) Desafio os alunos (C) Promoverem atividades pautadas (C) Uso de tecnologias (C) Tentativa de transcender (D) Traços das práticas convencionais (D) Percurso escolar (D) Submetidos (D) Formação continuada (A) Fronteiras (A) Tradição (D) Inovação (D) Tênuas (A) Incorporar tecnologias (B) Centradas no professor (E) Esforço (B) Prática distinta centrada na comunicação (B) (prática) Investigação (B)
Q-1	Sim. É muito comum acontecer situações deste tipo	Comum práticas tradicionais (D)
	Sim, e notória a <u>reprodução das imagens de primeiros professores</u> , e principalmente <u>professores do ensino superior</u> , apenas <u>amparados por uma tecnologia, sem processo de inovação</u> , apenas um <u>novo modo de representar</u> , ou seja, apresentar novamente em outra forma e outro momento	reprodução imagens de primeiros professores (A) reprodução imagens professores do ensino superior (A) uso de tecnologia sem inovação (D) um novo modo de representar (E)
Q-1	Percebe-se nos <u>projetos de estágios dos licenciados</u> quando <u>ênfaticam os conteúdos</u> e a <u>estrutura formal dos conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos cotidianos dos alunos</u>	Projetos de estágios dos licenciados (E) Ênfaticam conteúdos (E) Estrutura formal (E) Conhecimentos científicos (B) Detrimento dos conhecimentos (B) Conhecimentos cotidianos dos alunos (B)
Q-1	Em geral o que mais acontece é o <u>professor usar as tecnologias para reproduzir o tradicional</u>	Professor usar tecnologias (A) Reproduzir o tradicional (A)
Q-1	Nas <u>discussões em sala de aula</u> , ao relatar que <u>alunos não modificam seu interesse em função do uso de tecnologias</u> em sala de aula	Discussões em sala de aula (B) Alunos não modificam seu interesse Função do uso de tecnologias
Q-1	Quando <u>copiam modelos, não usam a criatividade</u> nem as <u>possibilidades trazidas pelas tecnologias</u> para <u>melhorar as suas aulas</u> . Às vezes os <u>alunos entendem o uso das tecnologias</u> como uma <u>modernização das práticas tradicionais</u> já <u>bastante exploradas</u> . Exemplo uso do <i>prezzi</i> no lugar do <i>power point</i> ou uma aula expositiva com <i>power point</i>	Copiam modelos Não usam a criatividade Não usam possibilidades trazidas pelas tecnologias Tecnologias melhoram as aulas Alunos entendem uso de tecnologias Modernização das práticas tradicionais Práticas tradicionais já exploradas
2. PERGUNTA: Em relação à formação de professores percebe-se que, o uso de tecnologias de informação e comunicação, ou mesmo as ubíquas, em salas de aula oferecem potencial para mudanças de práticas onde o professor, ainda é o único, agente em salas de aula? Justifique a sua resposta, tanto para concordar ou discordar. 10 respostas (B,C,D,E,F,I,J,K,L,M)		
Q-2	Há muito que se <u>modificar</u> em relação à <u>escola</u> , ao <u>currículo</u> , às <u>culturas escolares</u> , a <u>estrutura</u> e à <u>formação de professores</u> para que <u>mudanças tornem-se possíveis</u> . As <u>tecnologias, pelo seu uso, não suficientes</u> para <u>promover mudanças</u> desta dimensão	Modificar a escola Modificar currículo Modificar às culturas escolares Modificar a estrutura Modificar a formação de professores Modificar para possibilitar mudanças Tecnologias não produzem modificações (pelo uso)

Q-2	Com o advento das <u>tecnologias</u> e a utilização dos <u>ambientes virtuais de avaliação</u> , é possível <u>mudar a forma de produzir conhecimento</u> , aproveitando melhor as <u>oportunidades</u> e principalmente a <u>relação professor aluno</u>	Tecnologias Ambientes virtuais de avaliação Mudar a forma de produzir conhecimento Melhor proveito oportunidades Melhor relação professor aluno
Q-2	Concordo, é uma <u>ferramenta em potencial</u> para isso, mas <u>não obrigatoriamente muda esta perspectiva</u>	Ferramenta em potencial Não obrigatoriamente produz mudanças
Q-2	Há necessidade de tais <u>mudanças para acompanhar a evolução tecnológica</u>	Mudanças para acompanhar Evolução tecnológica
Q-2	Creio que o <u>meio de representação não altere o modo de proceder</u> , mas sim a <u>vontade</u> e os <u>fundamentos tanto da instituição</u> como de <u>motivação do próprio docente</u> em se <u>constituir um novo professor com o uso de tics</u>	Meio de representação; Não altera o modo de proceder; Vontade altera o proceder; Fundamentos da instituição – altera o proceder; Motivação do próprio docente – altera o proceder; Uso de Tic; Constituir um novo professor;
Q-2	A <u>postura ou pedagogia tradicional</u> de um <u>aluno em formação</u> não se modifica pelo uso de <u>tecnologias</u> , mas sim por <u>orientações dialogadas de metodologias baseadas na racionalidade prática e crítica</u> . O primado é da teoria e metodologia sendo as tecnologias subordinadas	Postura ou pedagogia tradicional; Tecnologia não modifica aluno em formação; Orientações dialogadas de metodologias modificam alunos em formação; Metodologias baseadas na racionalidade prática e crítica modificam alunos em formação;
Q-2	As <u>tecnologias nas mãos dos alunos</u> tendem <u>possibilitam a implantação de metodologias ativas</u> , o que <u>muda o processo de ensino e de aprendizagem</u>	Tecnologias nas mãos dos alunos; Possibilitam a implantação de metodologias ativas; Muda o processo de ensino e de aprendizagem;
	<u>Depende da postura do professor</u> nesta situação. Ainda que seja o <u>agente central</u> , pode <u>estimular a reflexão dos alunos</u> ou aliená-los	Depende da postura do professor; Professor como agente central; Professor estimula a reflexão dos alunos; Professor pode alienar alunos;
	Todas as <u>tecnologias existentes e em construção</u> podem ser <u>trazidas para um uso educacional</u> . A grande questão é o <u>professor/usuário ver estas possibilidades e querer explorá-las</u> ou <u>experimentá-las</u> . Esse deveria ser o <u>foco principal de qualquer formação</u> , mostrar que é possível <u>usar de forma interessante as tecnologias nas práticas pedagógicas</u>	Tecnologias existentes podem ser trazidas para uso educacional; Professor/usuário ver possibilidades; Professor/usuário querer explorar; tecnologias; Professor/usuário experimentar; tecnologias; Foco de qualquer formação; Usar de forma interessante; Tecnologias nas práticas pedagógicas;
3. PERGUNTA: Pensando assim, quais seriam as formas de alterar consciências sobre o uso de tecnologias em salas de aula, para evitar que o professor seja surpreendido em armadilhas, para apenas, por exemplo: ensinar ao discente o uso de um software e não potencializar por este as próprias descobertas. 10 (A B,C,D,E,F,G, H, I, J, K e L)		
Q-3	Sim	
Q-3	Há que se <u>promover formação de professores (I ou C) com outro foco</u> . <u>Sem formação adequada de professores não há mudança em educação</u>	Promover formação de professores (i ou C); Formação com outro foco; Sem formação adequada; Não há mudança em educação;
Q-3	<u>Uso efetivo das tecnologias</u> , combinadas com <u>àquelas em que os alunos já conhecem</u>	Uso efetivo das tecnologias; Tecnologias conhecidas dos alunos;
Q-3	É <u>necessário</u> , antes de mais nada, <u>mudar a concepção do que é uma aula</u> , na matemática, abordagens como Resolução de Problemas, Modelagem Matemática e Investigação Matemática são abordagens possíveis para esta mudança, ambas podem se utilizar das TICs	Necessário mudar concepção do que é uma aula;
Q-3	Considerando aspectos como <u>historicidade</u> e <u>dimensão CTS</u> da educação científica e tecnológica	Considerar historicidade; Considerar dimensão CTS;
Q-3	Só vislumbro <u>alterações se a formação do professor for galgada em inovação de maneira a estimular o docente a sair da sua zona de conforto</u>	Alteração se a formação do professor for galgada em inovação; Alteração se a formação estimular o docente a sair da sua zona de conforto;
Q-3	<u>Trabalhando e construindo com os estudantes unidades de ensino com resolução de problemas</u> , com <u>problemas contextualizados de valor social e inéditos</u> a serem <u>enfrentados por equipes e trabalhos coletivos de alunos</u>	Construção de unidades de ensino; Problemas contextualizados de valor social e inéditos; Problemas enfrentados por equipes Problemas enfrentados por trabalhos coletivos de alunos;

Q-3	Esse <u>professor deve ser formado</u> para poder <u>saber explorar os potenciais pedagógicos oferecidos pela tecnologia</u>	Professor ser formado; Saber explorar os potenciais pedagógicos; Potenciais pedagógicos oferecidos pelas tecnologias;
Q-3	O <u>envolvimento em processos de formação</u> , necessariamente <u>atrelados ao fornecimento de condições estruturais e de trabalho adequadas</u>	Envolvimento em processos de formação; Processos de formação atrelados ao fornecimento de condições estruturais; Processos de formação atrelados ao fornecimento de condições de trabalho adequadas;
Q-3	A <u>principal forma é a experimentação ou experiencição</u> . Experimentar e ver as <u>possibilidades e limites de qualquer tecnologia</u> . Outra maneira é um <u>planejamento a partir desta experiência</u> . Muitas vezes as <u>tecnologias são usadas de forma "solta"</u> , como exemplo fazer uma história em quadrinhos, construir um álbum virtual com fotos, como se as fotos e o tema da história fossem os conteúdos trabalhados. Às vezes a <u>finalidade da proposta de aprendizagem é apenas fazer o produto tecnológico</u> dando pouco valor aos conteúdos a serem aprendidos na disciplina	Principal forma é a experimentação Principal forma é a experiencição; Possibilidades das tecnologias; Limites das tecnologias; Planejamento considerando as possibilidades de quaisquer tecnologias; Planejamento considerando os limites de qualquer tecnologia; Tecnologias usadas de forma solta; Finalidade da proposta de aprendizagem é apenas fazer o produto tecnológico; Finalidade da proposta de aprendizagem dando pouco valor aos conteúdos a serem aprendidos na disciplina;
-3	Afirmar que há <u>mudanças nas práticas de um grupo de professores ou futuros professores</u> , tomando-se apenas as <u>interlocações e atividades que são desenvolvidas nos processos de formação (inicial ou continuada) é precipitado, imprudente</u> . O que é possível afirmar é que <u>alguns professores ou futuros professores ampliam suas concepções e perspectivas sobre as possibilidades destes recursos nos processos de ensino e aprendizagem</u> , assim como <u>desafiam-se a promover práticas distintas, de caráter mais dialogado e investigativo</u>	<u>Mudanças nas práticas de um grupo de professores</u> <u>Mudanças nas práticas de futuros professores</u> ; Mudanças com base em interlocações Mudanças com base em atividades que são desenvolvidas nos processos de formação (inicial ou continuada) Mudanças precipitadas Mudanças imprudentes; Professores ou futuros professores ampliam suas concepções; Professores ou futuros professores ampliam perspectivas; Ampliar possibilidades de recursos nos processos de ensino e aprendizagem; Professores ou futuros professores desafiam-se a promover práticas distintas, de caráter mais dialogado e investigativo; Professores ou futuros professores desafiam-se a promover práticas de caráter mais dialogado; Professores ou futuros professores desafiam-se a promover práticas distintas e investigativas;
Q-3	O <u>professor fazer uso da experiência de seus alunos</u> para realização das <u>atividades em sala de aula</u>	Professor fazer uso da experiência de seus alunos; Experiência dos alunos para realizar as atividades em salas de aula;
4. PERGUNTA: Num processo de objetivação em si, os indivíduos precisam saber organizar as suas atividades em suas vivências pessoais e, só então, depois começam um percurso evolutivo encaminhando-se a um nível coletivo. Professores são pessoas que neste movimento de construção individual, para coletiva, podem evidenciar modificações, nos formatos de práticas pedagógicas, nas escolas em que se encontram. Dito isto, gostaria de saber quais ações são evidentes, em professores em formação (inicial ou continuada), destacando aquelas práticas em que foi perceptível a mudança de atitudes, na prática pedagógica, em que as ações passaram a ser consideradas do individual ao coletivo, em relação às aprendizagens, destes. Em relação ao uso de tecnologias, em práticas pedagógicas, como você vê os aspectos rotineiros deste uso?		
Q-4	As <u>abordagens citadas anteriormente, via de regra, estimulam ao centramento no conhecimento próprio de determinadas situações e mesmo de conteúdos</u> . Além destes, <u>olhar para as produções de significado diversas de uma sala de aula (por meio do Modelo dos Campos Semânticos ou pelos Jogos de Linguagem) são possibilidades para se centrar no sujeito primeiramente e nos pequenos grupos (formas de vida), para depois se pensar em conteúdos universalmente constituídos (se é que de fato existem)</u>	Usos de objetivações estimulam ao centramento no conhecimento; Usos de objetivações estimulam o centramento de conteúdos; Olhar para as produções de significado diversas de uma sala de aula (por meio do Modelo dos Campos Semânticos ou pelos Jogos de Linguagem) são possibilidades de centrar no sujeito. Centrar no sujeito primeiramente e nos pequenos grupos (formas de vida) pensar em conteúdos universalmente constituídos (se é que de fato existem)
Q-4	Não tenho experiência com disciplinas em que isso possa ter sido observado e/ou exigido dos professores em	-

	formação	
Q-4	Creio que a <u>contextualização da prática</u> de suas formações iniciais	Contextualização da prática;
Q-4	No Brasil, <u>não há uma cultura de relações intraprofissionais de professores de uma mesma escola</u> , os <u>professores são solitários</u> . <u>Romper isso na formação inicial é básico constituindo grupos de futuros alunos que elaboram projetos mais interdisciplinares e desenvolvem nas escolas</u> . <u>Por exemplo, o tema migrações com Geografia, Matemática, Português, História e Artes</u>	não há uma cultura de relações intraprofissionais (professores de uma mesma escola), os professores são solitários. Romper isso na formação inicial é básico constituindo grupos de futuros alunos alunos que elaboram projetos mais interdisciplinares (Por exemplo, o tema migrações com Geografia, Matemática, Português, História e Artes) projetos para desenvolver em escolas.
Q-4	Quando professor passa a dotar o uso de metodologias <u>ativas</u> baseadas no desenvolvimento de projetos. Nesse caso, ele passa a <u>interagir com colegas de outras áreas para poderem, juntos, dar conta de auxiliar os alunos</u>	professor passa a dotar o uso de metodologias ativas base no desenvolvimento de projetos. a interagir com colegas de outras áreas dar conta de auxiliar os alunos
Q-4	O <u>envolvimento com pesquisa e/ou estudo a médio ou longo prazo</u> (como no PIBID, ou Iniciação à Pesquisa na <u>graduação com continuidade no mestrado</u>) sobre o espaço escolar e <u>incursões neste</u> , permitem a <u>mudança de atitude</u>	O envolvimento com pesquisa e/ou estudo PIBID, ou Iniciação à Pesquisa na graduação com continuidade no mestrado) incursões no espaço escolar mudança de atitude
Q-4	Na minha <u>experiência de formador</u> , todas as <u>práticas que desenvolvi na perspectiva de experiências, fazer fazendo</u> foram as que <u>melhores resultados trouxeram para as praticas dos formandos</u> . Lanço <u>desafios envolvendo conteúdos formativos e práticas a serem desenvolvidas com tecnologias e cobro resultados disso</u> . É um grande <u>desafio</u> , pois muitos <u>não dominam as tecnologias</u> ou <u>querem primeiro explorar tudo para depois usar e não é esta logica de hoje</u> , temos que <u>usar aprendendo ao mesmo tempo</u>	experiência de formador, práticas que desenvolvi na perspectiva de experiências, fazer fazendo melhores resultados trouxeram para as praticas dos formandos. desafios envolvendo conteúdos formativos e práticas a serem desenvolvidas com tecnologias cobrar resultados grande desafio muitos não dominam as tecnologias querem primeiro explorar e depois usar não é esta logica de hoje temos que usar aprendendo ao mesmo tempo
Q-4	<u>Tecnologias</u> constituem-se em <u>processos complexos e dinâmicos de interação</u> entre <u>coletivos</u> constituídos de <u>pessoas</u> , conhecimento, distintas linguagens e diferentes recursos tecnológicos. E, é na <u>dinâmica destas interações que novos conhecimentos são desenvolvidos e são apropriados pelas pessoas</u> .	Tecnologias constituem-se em processos complexos Tecnologias são processos dinâmicos de interação Interação entre coletivos (pessoas, conhecimento; distintas linguagens; diferentes recursos tecnológicos), dinâmica destas interações novos conhecimentos são desenvolvidos novos conhecimentos são apropriados pelas pessoas
Q-4	Entendo que as <u>tecnologias</u> são <u>processos complexos e dinâmicos</u> , portanto no meu modo de ver é possível <u>promover diferentes práticas, baseadas em recursos e dinâmicas distintas, guiadas por objetivos coerentes e bem definidos, sem necessariamente implicar em reprodução de rotinas</u> . E isto requer, obviamente, um <u>planejamento adequado</u> , que por sua vez apoia-se em uma <u>formação docente que articule a dimensão pedagógica, específica e tecnológica</u>	as tecnologias são processos complexos e dinâmicos, promover diferentes práticas, baseadas em recursos e dinâmicas distintas, dinâmicas guiadas por objetivos coerentes dinâmicas guiadas por objetivos bem definidos, sem necessariamente implicar em reprodução de rotinas. planejamento adequado, com apoio em uma formação docente que articule a dimensão pedagógica, específica e tecnológica
Q-4	Em nossos estudos ainda não temos estes dados	Em nossos estudos ainda não temos estes dados
Q-4	<u>TIC</u> podem ser <u>utilizadas como ferramentas de aprendizagem</u> , principalmente num momento em que os <u>estudantes tem contato com a tecnologia desde muito cedo</u>	TIC utilizadas como ferramentas de aprendizagem, estudantes tem contato com a tecnologia desde muito cedo
Q-5	É uma forma de <u>envolver os estudantes, já que estão acostumados com o uso de diversas tecnologias</u>	envolver os estudantes, estão acostumados com o uso de diversas tecnologias
Q-5	<u>Utilizam para futilidades e diversão e depois com ferramentas que podem contribuir com seu aprendizado</u>	Uso para futilidades e diversão Uso para contribuir com seu aprendizado
Q-5	São <u>ferramentas!</u> Mas, ao <u>introduzir um novo modo de trabalhar com os conteúdos</u> elas também os <u>modificam, produzindo aí, novos conteúdos, novas formas de saber</u>	Ferramentas introduzir um novo modo de trabalhar com os conteúdos

	<u>fazer</u> , também sendo <u>necessária uma investigação sobre estes</u> . O caso da Geometria Dinâmica é exemplar	modificam, produzindo aí, novos conteúdos modificam produzindo novas formas de saber fazer necessário investigar sobre estes usos
Q-5	Uma vez que estamos atendendo <u>uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos</u> , é <u>necessário adequar-nos a esta realidade</u> . Em minhas aulas as <u>ferramentas digitais auxiliam na realização de tarefas e</u> , particularmente no <u>curso via EAD, dão suporte de conteúdo</u> para os alunos, especialmente <u>por meio de vídeos instrucionais</u>	estamos atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos, é necessário adequar-se a esta realidade ferramentas digitais auxiliam na realização de tarefas ferramentas digitais auxiliam na realização de tarefas por meio de vídeos instrucionais
Q-5	<u>Há pessoas que são contra entender as TICs como ferramentas</u> . Eu não. Isso é <u>meramente conceitual</u> . Acho que <u>se conseguirmos ultrapassar a barreira de usá-las como fins</u> poderíamos <u>ganhar protagonismo ao usá-las como meios</u>	Há pessoas que são contra entender as TICs como ferramentas Isso é meramente conceitual se conseguirmos ultrapassar a barreira de usá-las como fins poderíamos ganhar protagonismo ao usá-las como meios
Q-5	Acho super <u>válido a utilização</u> , mas <u>com a consciência de que aquela ferramenta não é uma extensão remota do professor</u> . Que a <u>prática pode ser mais potente com o bom uso</u> , ou <u>um desastre com o uso indiscriminado</u> .	válido a utilização com a consciência de que aquela ferramenta não é uma extensão remota do professor. prática pode ser mais potente com o bom uso, um desastre com o uso indiscriminado
Q-5	Vejo como <u>necessários às necessidades de nosso tempo</u>	necessários às necessidades de nosso tempo
Q-5	Não tenho observações para responder a esta pergunta	Não tenho observações para responder a esta pergunta
Q-5	Uma vez que estamos <u>atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos</u> , é <u>necessário adequar-nos a esta realidade</u> . Como <u>facilitador do processo de ensino/aprendizagem</u>	atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos necessário adequar-nos a esta realidade facilitador do processo de ensino/aprendizagem
Q-5	Elas são <u>linguagens para representação do conhecimento e</u> , portanto, <u>estruturantes do nosso pensamento</u>	linguagens para representação do conhecimento estruturantes do nosso pensamento
Q-5	São bem-vindas	
Q-6	Geralmente <u>usa</u> como <u>aplicação de uma definição ou modelo</u>	Usa como aplicação de uma definição Usa como aplicação ou modelo
Q-6	<u>Há um esforço para que utilize como gerador de problemas</u> , como <u>parte de um problema a ser desenvolvido</u>	Há um esforço para que utilize como gerador de problemas Uso como parte de um problema a ser desenvolvido
Q-6	Uma vez que estamos atendendo <u>uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos</u> , é <u>necessário adequar-nos a esta realidade</u> . <u>Depende dessa formação</u> . <u>Se não explorar as potencialidade pedagógicas que as tecnologias oferecem</u> , o uso será <u>banal</u>	estamos atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos necessário adequar-nos a esta realidade Depende dessa formação Se não explorar as potencialidades pedagógicas que as tecnologias oferecem, o uso será banal
Q-6	Todas as <u>tecnologias são artefatos construídos para uma ou outra finalidade e depois vão sendo incorporadas e mescladas permitindo uma integração de mídias e recursos tecnológicos num mesmo artefato</u> . <u>Quando vemos uma perspectiva pedagógica nestes recursos elas passam a ser recursos educacionais</u> . <u>A visão de ferramenta é muito pobre para o uso das tecnologias</u>	tecnologias são artefatos construídos para uma ou outra finalidade depois vão sendo incorporadas depois são mescladas permitindo uma integração de mídias integração de recursos tecnológicos num mesmo artefato Quando vemos uma perspectiva pedagógica nestes recursos elas passam a ser recursos educacionais visão de ferramenta é muito pobre para o uso das tecnologias
Q-6	<u>Inviabilizadas pelo cotidiano de atuação dos professores (numero de escolas, ano/séries, modalidades de ensino, número de disciplinas de atuação, número de alunos por turma)</u> , pela <u>estrutura das instituições e pela resistência à inovação</u>	Inviabilizadas pelo cotidiano de atuação dos professores (numero de escolas, ano/séries, modalidades de ensino, número de disciplinas de atuação, número de alunos por turma), Inviabilizadas pela estrutura das instituições Inviabilizadas pela resistência a inovação
Q-6	As <u>usa em grande escala</u> , mas <u>para redes sociais e não para sua formação científica</u> . <u>Continua da mesma forma após grande parte dos processos de formação</u>	usa em grande escala (redes sociais) não usa para a sua formação científica processo de formação não altera o uso
Q-6	A <u>principal estratégia é a exploração das tecnologias</u> , o <u>planejamento de sequencias didáticas</u> ou <u>aulas incorporando as tecnologias em propostas didáticas</u> e a <u>experimentação ou experiencição com as mesmas em</u>	principal estratégia é a exploração das tecnologias principal estratégia é o planejamento de sequencias didáticas principal estratégia são aulas incorporando as

	<u>aulas reais</u>	tecnologias em propostas didáticas principal estratégia e a experimentação ou experiencição com as aulas reais
Q-6	Relativamente às práticas que desenvolvo: <u>procuro contemplar o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, específicos e tecnológicos de maneira articulada, como uma forma de levar professores e futuros professores a vislumbrar novas práticas</u>	Nas práticas que desenvolvo contemplo o desenvolvimento de conhecimentos articulados (pedagógicos, específicos e tecnológicos) Desenvolver o uso de tecnologias como forma de levar professores e futuros professores vislumbrar novas práticas
Q-6	<u>Buscar um alinhamento entre alunos, professores, conteúdos e tecnologias que favoreçam e motivem os alunos na produção do conhecimento</u>	Buscar alinhamento entre professores, alunos e conteúdos com as tecnologias Alinhamento que favoreça e motive os alunos na produção de conhecimento
Q-6	Particularmente, opto por <u>colocá-los em situações investigativas em sala de aula, seja pela resolução de problemas pré-estabelecidos, seja pela modelagem</u>	Colocar professores em situação investigativa em sala de aula Situação investigativa pela resolução de problemas pré—estabelecidos Situação investigativa pela modelagem.
Q-6	Não tenho experiência com disciplinas em que isso possa ter sido observado e/ou exigido dos professores em formação	Não tenho experiência com disciplinas em que isso possa ter sido observado e/ou exigido dos professores em formação
Q-6	<u>Poucas, mais e a reprodução por meio de tcis do conteúdo que seria verbalmente descrito</u>	Poucas, reprodução por meio de tcis do conteúdo que seria verbalmente descrito
Q-6	<u>O trabalho mais coletivo necessita de redes de grupos de licenciados como de alunos revolvedores de problemas. Potencializam o uso de imagens, de dados, de intercâmbios na consolidação do problemas a ser investigado, como nas procedimentos de resolução e resultados alcançados</u>	trabalho mais coletivo necessita de redes de grupos de licenciados alunos revolvedores de problemas Potencializam o uso de imagens, de dados, de intercâmbios na consolidação dos problemas a ser investigado, Potencializam o uso de imagens, de dados, de intercâmbios nos procedimentos de resolução e resultados alcançados.
Q=6	<u>Usas as tecnologias para representação do conhecimento e isso pode ser feito por meio da programação, do desenvolvimento de narrativas digitais, desenvolvimento de jogos etc</u>	Usas as tecnologias para representação do conhecimento Uso de programação, do desenvolvimento de narrativas digitais, desenvolvimento de jogos etc
Q-6	<u>Estímulo à atuação do professor-cursista, fazendo-o a interagir com a tecnologia e produzir conhecimentos conceituais e procedimentais sobre o tema/técnica/tecnologia em estudo</u>	Estímulo à atuação do professor-cursista Estímulo para interagir com a tecnologia Estímulo para produzir conhecimentos conceituais e procedimentais (tema/técnica/tecnologia) em estudo
Q-6	<u>A principal estratégia é a exploração das tecnologias, o planejamento de sequencias didático ou aulas incorporando as tecnologias em propostas didáticas e a experimentação ou experiencição com as mesmas em aulas reais</u>	Principal estratégia é a exploração das tecnologias Principal estratégia é o planejamento de sequências didática Principal estratégia incorporar tecnologias em propostas didáticas Principal estratégia é a experimentação ou experiencição em aulas reais
Q-6	Principalmente <u>Projetos de Aprendizagem (com foco na aprendizagem)</u> , com tecnologias diversas, tanto hardware como software. Procuo pautar-me também em Papert	Projetos de Aprendizagem (com foco na aprendizagem), Projetos de aprendizagem com tecnologias diversas (hardware, software) Uso de referencial em Papert.

APÊNDICE IX– UNITARIZAÇÕES E CATEGORIZAÇÕES

UNIDADE DE SENTIDO (desmontagem das respostas originais e reescrita (quando necessário)	CATEGORIA INICIAL (PALAVRAS-CHAVE)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
1. Formação inicial (A)	6. FORMAÇÃO (A)	
2. Desafio os alunos (C)		
3. Promoverem atividades pautadas (C)		
4. Uso de tecnologias (C)		FORMAÇÃO (A, B)
5. Tentativa de transcender (D)	7. DESAFIOS NA FORMAÇÃO (B)	
6. Traços das práticas convencionais (D)		
7. Percurso escolar (D)		
8. Submetidos (D)		
9. Formação continuada (A)	8. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES (C)	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (C, D)
10. Fronteiras (A)		
11. Tradição (D)		
12. Inovação (D)		
13. Tênuas (A)	9. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR (D)	USO DE TECNOLOGIAS (E, F, G)
14. Incorporar tecnologias (B)		
15. Centradas no professor (E)		
16. Esforço (B)		
17. Prática distinta centrada na comunicação (B)	10. USO DE TECNOLOGIAS (E)	
18. (prática) Investigação (B)		
19. reprodução imagens de primeiros professores (A)	11. ALUNOS (F)	
20. reprodução imagens professores do ensino superior (A)		
21. uso de tecnologia sem inovação (D)		
22. um novo modo de representar (E)	12. PROFESSOR PÓS FORMAÇÃO (G)	
23. Projetos de estágios dos licenciados (E)		
24. Enfatizam conteúdos (E)		
25. Estrutura formal (E)		
26. Conhecimentos científicos (B)		
27. Detrimento dos conhecimentos(B)		
28. Conhecimentos cotidianos dos alunos(B)		
29. Professor usar tecnologias (A)		
30. Reproduzir o tradicional (A)		
31. Discussões em sala de aula (B)		
32. Alunos não modificam seu interesse (F)		
33. Função do uso de tecnologias (E)		
34. Copiam modelos (D)		
35. Não usam a criatividade (D)		
36. Não usam possibilidades trazidas pelas tecnologias (D)		
37. Tecnologias melhoram as aulas(D)		
38. Alunos entendem uso de tecnologias(D)		
39. Modernização das práticas tradicionais(D)		
40. Práticas tradicionais já exploradas		
41. Modificar a escola (B)		
42. Modificar currículo (B)		
43. Modificar às culturas escolares (B)		
44. Modificar a estrutura (B)		
45. Modificar a formação de professores (B)		
46. Modificar para possibilitar mudanças(B)		
47. Tecnologias não produzem modificações (pelo uso) (B)		
48. Ambientes virtuais de avaliação (E)		
49. Mudar a forma de produzir conhecimento (E)		
50. Melhor proveito oportunidades (E)		
51. Melhor relação professor aluno(E)		
52. Ferramenta em potencial (E)		
53. Não obrigatoriamente produz mudanças (E)		
54. Mudanças para acompanhar (B)		
55. Evolução tecnológica (B)		

56. Meio de representação;(E)
57. Não altera o modo de proceder; (E)
58. Vontade altera o proceder;
59. Fundamentos da instituição – altera o proceder;(B)
60. Motivação do próprio docente – altera o proceder; (C)
61. Uso de Tic;(E)
62. Constituir um novo professor;(B)
63. Postura ou pedagogia tradicional;(B)
64. Tecnologia não modifica aluno em formação;(B)
65. Orientações dialogadas de metodologias modificam alunos em formação; (D)
66. Metodologias baseadas na racionalidade prática e crítica modificam alunos em formação;(D)
67. Tecnologias nas mãos dos alunos;(E)
68. Possibilitam a implantação de metodologias ativas;(E)
69. Muda o processo de ensino e de aprendizagem;(E)
70. Depende da postura do professor;(E)
71. Professor como agente central; (B)
72. Professor estimula a reflexão dos alunos;(B)
73. Professor pode alienar alunos; (E)
74. Tecnologias existentes podem ser trazidas para uso educacional; (B)
75. Professor/usuário ver possibilidades; (E)
76. Professor/usuário querer explorar; tecnologias;(B)
77. Professor/usuário experimentar; tecnologias;(B)
78. Foco de qualquer formação;(E)
79. Usar de forma interessante; (E)
80. Tecnologias nas práticas pedagógicas; (D)
81. Promover formação de professores (i ou C); (B)
82. Formação com outro foco;(B)
83. Sem formação adequada;(E)
84. Não há mudança em educação; (B)
85. Uso efetivo das tecnologias;(B)
86. Tecnologias conhecidas dos alunos;(B)
87. Necessário mudar concepção do que é uma aula;(B)
88. Considerar historicidade;(E)
89. Considerar dimensão CTS;(E)
90. Alteração se a formação do professor for galgada em inovação;(B)
91. Alteração se a formação estimular o docente a sair da sua zona de conforto;(B)
92. Construção de unidades de ensino;(B)
93. Problemas contextualizados de valor social e inéditos; (D)
94. Problemas enfrentados por equipes (D)
95. Problemas enfrentados por trabalhos coletivos de alunos; (D)
96. Saber explorar os potenciais pedagógicos; (E)
97. Potenciais pedagógicos oferecidos pelas tecnologias;(B)
98. Envolvimento em processos de formação; (B)
99. Processos de formação atrelados ao fornecimento de condições estruturais; (B)
100. Processos de formação atrelados ao fornecimento de condições de trabalho adequadas;(B)
101. Principal forma é a experimentação (D)
102. Principal forma é a experiencição; (D)
103. Possibilidades das tecnologias; (D)
104. Limites das tecnologias;(E)
105. Planejamento considerando as possibilidades de

- quaisquer tecnologias; (B)
106. Tecnologias usadas de forma solta;(E)
107. Finalidade da proposta de aprendizagem é apenas fazer o produto tecnológico;(B)
108. Finalidade da proposta de aprendizagem dando pouco valor aos conteúdos a serem aprendidos na disciplina;(E)
109. Mudanças nas práticas de um grupo de professores (B)
110. Mudanças nas práticas de futuros professores;(B)
111. Mudanças com base em interlocuções (B)
112. Mudanças com base em atividades que são desenvolvidas nos processos de formação (inicial ou continuada)(B)
113. Mudanças precipitadas(E)
114. Mudanças imprudentes;(B)
115. Professores ou futuros professores ampliam suas concepções; (B)
116. Professores ou futuros professores ampliam perspectivas;(B) Ampliar possibilidades de recursos nos processos de ensino e aprendizagem; (E)
117. Professores ou futuros professores desafiam-se a promover práticas distintas, de caráter mais dialogado e investigativo; (C)
118. Professores ou futuros professores desafiam-se a promover práticas de caráter mais dialogado; ©
119. Professores ou futuros professores desafiam-se a promover práticas distintas e investigativas;(C)
120. Professor fazer uso da experiência de seus alunos; (E)
121. Experiência dos alunos para realizar as atividades em salas de aula;(E)
122. Usos de objetivações estimulam ao centramento no conhecimento; (B)
123. Usos de objetivações estimulam o centramento de conteúdos;(B)
124. Olhar para as produções de significado diversas de uma sala de aula (por meio do Modelo dos Campos Semânticos ou pelos Jogos de Linguagem) são possibilidades de centrar no sujeito. (D)
125. Centrar no sujeito primeiramente e nos pequenos grupos (formas de vida) (D)
126. pensar em conteúdos universalmente constituídos (se é que de fato existem)(C)
127. -
128. Contextualização da prática;(C)
129. não há uma cultura de relações intraprofissionais (professores de uma mesma escola), (B)
130. os professores são solitários. (B)
131. Romper isso na formação inicial é básico (B)
132. constituindo grupos de futuros alunos (F)
133. alunos que elaboram projetos mais interdisciplinares (B)(Por exemplo, o tema migrações com Geografia, Matemática, Português, História e Artes)
134. projetos para desenvolver em escolas. (D)
135. professor passa a dotar o uso de metodologias ativas (B)
136. base no desenvolvimento de projetos.(E)
137. a interagir com colegas de outras áreas (B)
138. dar conta de auxiliar os alunos (B)
139. O envolvimento com pesquisa e/ou estudo (B)
140. PIBID, ou Iniciação à Pesquisa na graduação

- com continuidade no mestrado) (D)
141. incursões no espaço escolar (B)
142. mudança de atitude (B)
143. experiência de formador, (B)
144. práticas que desenvolvi na perspectiva de experiências, (B)
145. fazer fazendo (B)
146. desafios envolvendo conteúdos formativos (C)
147. e práticas a serem desenvolvidas com tecnologias (E)
148. cobrar resultados (E)
149. grande desafio (D)
150. muitos não dominam as tecnologias (D)
151. querem primeiro explorar e depois usar (B)
152. logica de hoje ...temos que usar aprendendo ao mesmo tempo (B)
153. Tecnologias constituem-se em processos complexos (E)
154. Tecnologias são processos dinâmicos de interação (E)
155. Interação entre coletivos (pessoas, conhecimento; distintas linguagens; diferentes recursos tecnológicos), (D)
156. dinâmica destas interações (E)
157. novos conhecimentos são desenvolvidos (D)
158. novos conhecimentos são apropriados pelas pessoas (E)
159. as tecnologias são processos complexos e dinâmicos, (E)
160. promover diferentes práticas, (C)
161. Baseadas em recursos e dinâmicas distintas, (D)
162. dinâmicas guiadas por objetivos coerentes (D)
163. dinâmicas guiadas por objetivos bem definidos, (D)
164. sem necessariamente implicar em reprodução de rotinas. (B)
165. planejamento adequado, com apoio em uma formação docente que articule a dimensão pedagógica, específica e tecnológica (C)
- 170 Em nossos estudos ainda não temos estes dados**
166. TIC utilizadas como ferramentas de aprendizagem,(E)
167. estudantes tem contato com a tecnologia desde muito cedo (E)
168. envolver os estudantes, (B)
169. estão acostumados com o uso de diversas tecnologias (B)
170. Uso para futilidades e diversão (E)
171. Uso para contribuir com seu aprendizado (D)
172. Ferramentas (E)
179. introduzir um novo modo de trabalhar com os conteúdos (B)
180. modificam, produzindo aí, novos conteúdos (E)
181. modificam produzindo novas formas de saber fazer (E)
182. necessário investigar sobre estes usos (E)
183. estamos atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos, (F)
184. é necessário adequar-se a esta realidade (B)
185. erramentas digitais auxiliam na realização de tarefas (E)
186. por meio de vídeos instrucionais (E)
187. Há pessoas que são contra entender as TICs como ferramentas (C)
188. Isso é meramente conceitual (E)
189. se conseguirmos ultrapassar a barreira de usá-las

- como fins (E)
190. poderíamos ganhar protagonismo ao usá-las como meios (E)
191. válido a utilização (E)
- com a consciência de que aquela ferramenta não é uma
192. extensão remota do professor.(E)
193. prática pode ser mais potente com o bom uso,(E)
194. um desastre com o uso indiscriminado (E)
195. necessários às necessidades de nosso tempo
- 196. Não tenho observações para responder a esta pergunta**
197. atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos (E)
198. necessário adequar-nos a esta realidade (E)
199. facilitador do processo de ensino/aprendizagem (E)
200. linguagens para representação do conhecimento (B)
201. estruturantes do nosso pensamento (E)
202. Usa como aplicação de uma definição (E)
203. Usa como aplicação ou modelo (E)
204. Há um esforço para que utilize como gerador de problemas (E)
205. Uso como parte de um problema a ser desenvolvido (E)
206. estamos atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos (F)
207. necessário adequar-nos a esta realidade (B)
208. Depende dessa formação (B)
209. Se não explorar as potencialidades pedagógicas que as tecnologias oferecem, o uso será banal (E)
210. tecnologias são artefatos construídos para uma ou outra finalidade (E)
211. depois vão sendo incorporadas (E)
212. depois são mescladas permitindo uma integração de mídias (E)
213. integração de recursos tecnológicos num mesmo artefato (E)
214. Quando vemos uma perspectiva pedagógica nestes recursos elas passam a ser recursos educacionais (E)
215. visão de ferramenta é muito pobre para o uso das tecnologias (E)
216. Inviabilizadas pelo cotidiano de atuação dos professores (B)
- (numero de escolas, ano/séries, modalidades de ensino, número de disciplinas de atuação, número de alunos por turma),
217. Inviabilizadas pela estrutura das instituições (B)
218. Inviabilizadas pela resistência a inovação (E)
219. usa em grande escala (redes sociais) (G)
220. não usa para a sua formação científica (G)
221. processo de formação não altera o uso (G)
222. principal estratégia é a exploração das tecnologias (B)
223. principal estratégia é o planejamento de sequencias didáticas (B)
224. principal estratégia são aulas incorporando as tecnologias em propostas didáticas (B)
225. principal estratégia e a experimentação ou experiencição com as aulas reais (B)
226. Nas práticas que desenvolvo contemplo o desenvolvimento de conhecimentos articulados (pedagógicos, específicos e tecnológicos) (C)
227. Desenvolver o uso de tecnologias como forma de levar professores e futuros professores vislumbrar novas práticas(C)
228. Buscar alinhamento entre professores, alunos e conteúdos com as tecnologias (B)

229. Alinhamento que favoreça e motive os alunos na produção de conhecimento (F)
230. olocar professores em situação investigativa em sala de aula (B)
231. Situação investigativa pela resolução de problemas pré—estabelecidos (B)
232. Situação investigativa pela modelagem. (B)
233. Não tenho experiência com disciplinas em que isso possa ter sido observado e/ou exigido dos professores em formação
234. reprodução por meio de tcis do conteúdo que seria verbalmente descrito (D)
235. trabalho mais coletivo necessita de redes de grupos de licenciados (G)
236. alunos revolvedores de problemas. (E)
237. Potencializam o uso de imagens, de dados, de intercâmbios na consolidação dos problemas a ser investigado, (E)
238. Potencializam o uso de imagens, de dados, de intercâmbios nos procedimentos de resolução e resultados alcançados.(E)
239. Usas as tecnologias para representação do conhecimento (E)
240. Uso de programação, do desenvolvimento de narrativas digitais, desenvolvimento de jogos etc (E)
241. Estímulo à atuação do professor-cursista (E)
242. Estímulo para interagir com a tecnologia (E)
243. Estímulo para produzir conhecimentos conceituais e procedimentais (tema/técnica/tecnologia) em estudo (E)
244. Principal estratégia é a exploração das tecnologias (E)
245. Principal estratégia é o planejamento de sequências didática (A)
246. Principal estratégia incorporar tecnologias em propostas didáticas (B)
- Principal estratégia é a experimentação ou
247. experiencição em aulas reais (B)
248. Projetos de Aprendizagem (com foco na aprendizagem), (B)
249. Projetos de aprendizagem com tecnologias diversas (hardware, software) (B)
250. Uso de referencial em Papert.(E)

APÊNDICE X: DOCENTE FORMADOR (NÃO PESQUISADOR)

DOCENTES FORMADORES DO BRASIL QUE NÃO SÃO PESQUISADORES DA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES –TRANSCRIÇÃO DE RESPOSTAS

Primeira pergunta solicitada aos docentes respondentes foi: Como você tornou-se professor formador de professores?

A: Vendo a necessidade de melhorar as práticas em sala de aula

G: Como professor universitário formo professores de matemática e de outras disciplinas (formação inicial) e continuada (matemática) na forma de orientação de mestrado, doutorado, e oferta de disciplinas em nível de pós.

Segunda Pergunta: Na pesquisa qualitativa há um modo de compreenderem-se as informações obtidas, a qual denominamos de generalização naturalística, onde ocorre a apropriação dos acontecimentos e suas ocorrências justificadas, dentro do contexto, dos sujeitos investigados. Considerando isso como o professor-formador detecta sobre esses professores, os momentos, em que, é nítido o quanto estes, utilizam as tecnologias, para reproduzir uma prática tradicional, centrada excessivamente no professor, imitando assim a formação inicial que receberam?

A: Uma vez que estamos atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos, é necessário adequar-nos a esta realidade.

G: Sim isso é possível. Chamamos isso de domesticação de uma nova tecnologia. Por exemplo dar aula expositiva o tempo todo, mesmo sendo a internet uma biblioteca preta de informações.

Terceira pergunta: Como ir além do perceber que há diferentes modos de agir dos discentes, em sala de aula, em relação ao uso de tecnologias e não considerá-los obra de pura sorte, ou um caso de exceção. Considerando isso como o professor-formador detecta sobre esses professores, os momentos, em que, é nítido o quanto estes, utilizam as tecnologias, para reproduzir uma prática tradicional, centrada excessivamente no professor, imitando a formação inicial que receberam?

A: Pode-se entender que muitos docentes não estejam preparados para lidar com as ferramentas modernas, que, com certeza, podem melhorar muito as práticas pedagógicas em sala de aula e fora dela.

G: Em meu último projeto de pesquisa tenho investigado como que a produção de vídeo digital pode redundar em um ato de aprendizagem, ao mesmo tempo que se transforma em objeto de aprendizagem. Creio que incentivar e problematizar a produção de vídeos digitais e materiais digitais em geral pode ser um meio de se evitar a "domesticação das tecnologias digitais".

Em relação às próximas perguntas (quarta e quinta) gostaríamos de destacar que nestas o teor se manteve o mesmo, em ambos os questionários, pois tratam de um foco específico de uma teoria pouco utilizada na educação, como já nos referimos anteriormente a Teoria do Cotidiano de Agnes Heller. Por não serem específicas sobre a formação e sim, sobre o uso de tecnologias, envolvendo uma filosofia que investiga as relações estabelecidas na cotidianidade, consideramos pertinente oferecer estas questões aos dois grupos.

Quarta pergunta: Num processo de objetivação em si, os indivíduos precisam saber organizar as suas atividades em suas vivências pessoais e, só então, depois começam um percurso evolutivo encaminhando-se a um nível coletivo. Professores são pessoas que neste movimento de construção individual, para coletiva, podem evidenciar modificações, nos formatos de práticas pedagógicas, nas escolas em que se encontram. Dito isto, gostaria de saber quais ações são evidentes, em professores em formação, destacando aquelas práticas em que foi perceptível a mudança de atitudes, na prática pedagógica, em que as ações passaram a ser consideradas do individual ao coletivo, em relação às aprendizagens, destes.

A: O uso dessas novas tecnologias no ambiente escolar aponta para uma evolução dos tradicionais métodos de ensino, pois a necessidade dessas novas ferramentas impõe aos profissionais da educação rever a função da escola na era da informação, bem como buscar propostas metodológicas para o uso das TIC's como recursos do processo ensino/aprendizagem.

G: Não é possível responder isso sem fazer uma pesquisa.

Quinta pergunta: Precisa-se de indivíduos, em todas as profissões, que entendam as nuances da cotidianidade dentro do próprio cotidiano. Na docência isto não é diferente. Isto se diz, para esclarecer que uma prática pedagógica com uso de tecnologias, sejam TIC ou ubíquas precisa estar situada na compreensão de que as tecnologias, em si, são ferramentas. Ampliam, mas não fazem nada, por si só, em salas de aula. Em relação ao uso de tecnologias, em práticas pedagógicas, como você vê os aspectos rotineiros deste uso?

A: O uso das tecnologias na educação propicia a interdisciplinaridade, uma organização hierárquica, estimula a participação cooperativa e solidária, promove a autonomia e a responsabilidade da autoria nos alunos.

G: Creio que há um equívoco na parte acima. As tecnologias não "ampliam", elas reorganizam, elas transformam o humano epistemologicamente e ontologicamente. Então eu creio que há necessidade que as consciências individuais estejam atentas às transformações e ações dentro de um coletivo de seres-humanos-com-mídias.

Sexta pergunta está interligada a questão anterior: De que modo o discente as utiliza e de que modo passa a utilizá-las após a formação?

A: O aluno, fora do ambiente escolar, já está fazendo uso das TIC's nas mais diversas modalidades, como o Facebook, o Youtube, o MSN, os Games, e chega à escola automatizado à aprendizagem, através de mídias e isso deve ser aproveitado para o trabalho do professor, sendo necessário que este se atente para essas práticas, capacite-se e utilize essas ferramentas como facilitadoras da aprendizagem do educando. Se a escola e o professor não se apropriarem desta oportunidade de trabalhar com o aluno dentro do que ele já está usando na escrita, na leitura e no pensamento abstrato, vão ficar fora da realidade de vida de seu aluno e, conseqüentemente, não contribuirá para uma formação adequada do discente, para uma vida futura.

G: Não há resposta mágica. Há toda uma literatura discutindo esse complexo assunto. Ver s e dissertações e artigos e livros publicados por membros do grupo de pesquisa.

APÊNCIDE XI: METATEXTO 1-UNIDADES DE SENTIDO - BRASIL

Metatexto 1

A abordagem dos docentes, no Brasil, foi enfática em relação à formação inicial (A) no que se refere à proposição de desafio os alunos (C) para que estes tentem realizar atividades pautadas (C) no uso de tecnologias (C). Estes docentes observam que os professores em formação, realizam uma tentativa de transcender (D) as práticas habituais, nas quais o professor predominantemente é o locutor da sala de aula e os seus alunos, são ouvintes. No entanto, na descrição dos docentes sobre as atividades destes professores em formação inicial, fica claro que as tarefas desses professores expressam traços das práticas convencionais (D). Esses traços são atribuídos pelos docentes como sendo resultantes do percurso escolar (D) e salientam ainda que, estes professores realizam as suas práticas desta forma por terem sido submetidos (D) durante a época de escola a este formato, de práticas pedagógicas. Em relação à formação continuada (A) estes docentes afirmam que estas apresentam fronteiras(A), de modo tênue(A) quando comparadas as fronteiras presentes na formação inicial. Essas fronteiras (A) dificultam a constituição de práticas pedagógicas diferentes das práticas pedagógicas sob as quais estes professores foram formados. Assim, tradição (D) e inovação (D) fazem parte da formação destes professores no momento em que numa prática faz-se necessário incorporar tecnologias (B) e estes a realizam de modo a mantê-las centradas no professor (E). O formador, no caso o docente percebe que há a realização de um esforço (B) para que seja constituída uma prática distinta centrada na comunicação (B), ou ainda, uma prática centrada em investigação (B). No entanto é perceptível que ocorre uma reprodução de imagens de primeiros professores (A) que revelam também que não só os professores da educação básica são trazidos para a formação inicial em memórias, mas também ocorrem na formação continuada à reprodução imagens professores do ensino superior (A). Sob esta ótica que se mistura surge uma prática do professor em formação (inicial ou continuada) com o uso de tecnologia sem inovação (D), vista pelo docente formador como apenas um novo modo de representar (E). Os momentos de projetos de estágios dos licenciados (E) também foram lembrados, pois nestes os futuros professores enfatizam conteúdos (E) mantendo uma estrutura formal (E) onde conhecimentos científicos (B) são predominantes em detrimento dos conhecimentos(B) do cotidiano dos alunos (B). A ênfase sobre os momentos em que o professor usa as tecnologias (A) evidencia-se num reproduzir do tradicional (A). Quando se realizam discussões em salas de aula (B) de cursos de formação continuada, esses professores afirmam que os alunos não modificam seu interesse (F) em função do uso de tecnologias (E) e que ao realizarem atividades, esses professores em formação copiam modelos (D), não usam a criatividade (D) e não usam possibilidades trazidas pelas tecnologias (D). Os formadores afirmam que tecnologias melhoram as aulas(D), os professores por sua vez reconhecem que seus alunos sabem fazer uso de tecnologias(D). Os docentes formadores consideram que por meio dessas o que tem sido realizado é uma modernização das práticas tradicionais(D) realizando mais do que se considera das práticas tradicionais já exploradas(D). Neste viés os docentes formadores reconhecem que para modificar estas práticas pedagógicas outros fatores estão em interlocução, tais como: modificar a escola (B); modificar currículo (B); modificar às culturas escolares (B); modificar a estrutura (B); modificar a formação de professores (B). Consoante a este fato de modificar a estrutura foi também dito que faz-se necessário um envolvimento em processos de formação(B); processos de formação atrelados ao fornecimento de condições estruturais e condições de trabalho adequadas (B). E, não passando despercebido o fato de que é necessário modificar para possibilitar mudanças(B) são unânimes em afirmar que tecnologias não produzem modificações (pelo uso) (B). O ambiente virtual foi trazido nas ideias sobre o uso de tecnologias, especificamente foi citado o ambiente virtual de avaliação (E) considerando que na EaD (Educação a distância), existe a possibilidade de mudar a forma de produzir conhecimento (E), pois nesse caso, o uso das tecnologias possibilita um melhor proveito de oportunidades (E), pois ocorre também, segundo esse formador, uma melhor relação professor aluno(E). Ainda sobre as tecnologias, um docente ratificou que tecnologias são apenas ferramenta em potencial (E) e, que, não obrigatoriamente produzem mudanças (E). A exemplo do que já foi dito, outros docentes reconhecem que são necessárias mudanças para acompanhar (B) a evolução tecnológica (B), pois alterar o meio de representação (E) não altera o modo de proceder; (E) pois é a vontade que altera o proceder, vontade esta tratada como sendo a do professor, bem como a presença dos fundamentos da instituição – alteram o proceder(B); motivação do próprio docente – altera o proceder (C). Há os formadores que acreditam em constituir um novo professor (B) reconhecendo que predomina uma postura ou pedagogia tradicional(B) muito forte advinda da formação escolar do professor, enquanto aluno. É nítido que os docentes sabem bem que tecnologia não modifica aluno em formação(B), mas perpassam o campo da crítica ou apenas do reconhecimento da situação e sugerem que orientações dialogadas de metodologias modificam alunos em formação (D). Essas metodologias baseadas na racionalidade prática e crítica modificam alunos em formação (D). Além disso, acrescenta o docente que tecnologias nas mãos dos alunos (E) possibilitam a implantação de metodologias ativas (E) e isso sim, muda o processo de ensino e de aprendizagem (E). Mas, estas questões são colocadas considerando que: depende da postura do professor (E); professor como agente central (B); professor estimula a reflexão dos alunos (B), do mesmo modo, que o professor pode alienar alunos (E). Os formadores consideram que as tecnologias existentes podem ser trazidas para uso educacional (B), desde que, o professor seja o usuário desta tecnologia para que possa ver possibilidades (E) para que possa explorar(B), experimentar(B). Consideram os formadores que no foco de qualquer formação (E) é preciso usar de forma interessante (E) as tecnologias nas práticas pedagógicas (D) promovendo a formação de professores (I ou C) (B), realizando a formação com outro foco (B). Consideram os formadores que sem formação adequada (E) não há mudança em educação (B). Voltando ao uso das tecnologias consideraram também, que não há mudanças em educação(B) sem o uso efetivo de tecnologias conhecidas dos alunos (B), mas para isso é necessário mudar a concepção do que é uma aula(B) considerando a historicidade(E), considerando a dimensão C,T,S(E). Outro docente sugeriu que principal forma é a experimentação e a experientiação (D). Consideram que a formação do professor pode mudar se se a formação do professor for galgada em inovação(B) e se, a formação estimular o docente a sair da sua zona de conforto(B) sugerindo que isso seja realizado por meio da construção de unidades de ensino(B) com o uso de problemas contextualizados de valor social e inéditos(D), com problemas enfrentados por equipes (D), problemas enfrentados por trabalhos coletivos de alunos (D), para que desse modo

possam, saber explorar Potenciais pedagógicos oferecidos pelas tecnologias(B). Os limites das tecnologias(E) não foram esquecidos, bem como a consideração sobre o planejamento considerando as possibilidades de quaisquer tecnologias (B). Diante disso, também ocorreu referência as tecnologias usadas de forma solta (E), afirmando que há casos em que, a finalidade da proposta de aprendizagem é apenas fazer o produto tecnológico (B)dando pouco valor aos conteúdos a serem aprendidos na disciplina(E). Para que existam mudanças nas práticas de futuros professores (B) devem ocorrer mudanças com base em interlocuções (B) considerando que o professor pode fazer uso da experiência de seus alunos (E). Em relação ao uso de objetivações inicialmente, um docente considerou que usos de objetivações estimulam ao centramento no conhecimento (B) e aliou a isto a ideia de que, olhar para as produções de significado diversas de uma sala de aula (por meio do Modelo dos Campos Semânticos ou pelos Jogos de Linguagem) são possibilidades de centrar no sujeito (D) indo além afirmando que, isto significa pensar em conteúdos universalmente constituídos (se é que de fato existem)(C). Em relação a pensar nas objetivações para- si, em relação aos aspectos coletivos, ocorreu a afirmação de que, não há uma cultura de relações intraprofissionais (professores de uma mesma escola), (B) pois, os professores são solitários (B). O mesmo docente afirmou que romper isso na formação inicial é básico (B)constituindo grupos de futuros alunos (F)com alunos que elaboram projetos mais interdisciplinares (B), em que, o professor passa a dotar o uso de metodologias ativas (B)base no desenvolvimento de projetos.(E) para a interagir com colegas de outras áreas (B). Outra ideia sugeriu o envolvimento com pesquisa e/ou estudo (B), tendo o PIBID, ou Iniciação à Pesquisa na graduação com continuidade no mestrado) (D), com incursões no espaço escolar (B) que envolvem mudança de atitude (B). Para dar conta dessa formação, é necessário contar com a experiência de formador, (B) realizando um fazer fazendo (B)com desafios envolvendo conteúdos formativos (C) e práticas a serem desenvolvidas com tecnologias (E) em que se possam cobrar resultados (E). Para o uso de tecnologias é preciso perceber que quem primeiro explorar e depois usar (B), sem no entanto perceber que, na lógica de hoje temos, que usar aprendendo ao mesmo tempo (B) sabendo que, tecnologias constituem-se em processos complexos (E),tecnologias são processos dinâmicos de interação (E)interação essa, entre coletivos (pessoas, conhecimento; distintas linguagens; diferentes recursos tecnológicos) (D) em que, novos conhecimentos são desenvolvidos (D)e são apropriados pelas pessoas (E). Um dos docentes afirmou que em nossos estudos ainda não temos estes dados e que é necessário investigar sobre esses usos(E), enquanto um professor não emitiu suas ideias, pois, não tinha observações para oferecer . E, ainda afirmam que as tecnologias modificam produzindo novas formas de saber fazer (E), pois estamos atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos (F), desse modo é necessário adequar-se a esta realidade (B), em que, as ferramentas digitais auxiliam na realização de tarefas (E), por meio de vídeos instrucionais (E). Houve também uma manifestação de que, há pessoas que são contra entender as TICs como ferramentas (C), no entanto, isso é meramente conceitual (E) se conseguirmos ultrapassar a barreira de usá-las como fins (E) poderíamos ganhar protagonismo ao usá-las como meios (E). Acresce-se a isso o fato de que, é válido a utilização com a consciência de que aquela ferramenta não é uma extensão remota do professor(E). Ou ainda, na prática pode ser mais potente com o bom uso,(E) e, um desastre com o uso indiscriminado (E). É preciso estar atento de que estamos atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos que podem ser (E) facilitadores do processo de ensino/aprendizagem (E) com linguagens para representação do conhecimento (B)que são, estruturantes do nosso pensamento (E). Mas, há também os usos em que se faz uma aplicação de uma definição (E)como aplicação ou modelo (E). Há um esforço para que utilize como gerador de problemas (E), ou como, parte de um problema a ser desenvolvido (E). De novo, reiteram que, se estamos atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos (F), faz-se necessário adequar-nos a esta realidade (B). Se não explorar as potencialidades pedagógicas que as tecnologias oferecem, o uso será banal (E), pois as tecnologias são artefatos construídos para uma ou outra finalidade (E) que, depois vão sendo incorporadas (E) ou mescladas permitindo uma integração de mídias (E).Quando vemos uma perspectiva pedagógica nestes recursos elas passam a ser recursos educacionais (E). E, também ocorreu a manifestação de que, a visão de ferramenta é muito pobre para o uso das tecnologias (E). O uso de tecnologias pode ser também inviabilizadas pelo cotidiano de atuação dos professores (B). Isso se deve ao número de escolas, ano/séries, modalidades de ensino, número de disciplinas de atuação, número de alunos por turma (B) e, inviabilizadas pela resistência a inovação (E). Professores usam tecnologias em grande escala (redes sociais) (G), mas não usam para a sua formação científica (G). Para um docente formador, o processo de formação não altera o uso (G). A principal estratégia é a exploração das tecnologias (B) envolvendo o planejamento de sequencias didáticas (B). Nas práticas que desenvolvo contemplo o desenvolvimento de conhecimentos articulados (pedagógicos, específicos e tecnológicos) (C). Surgiram ainda, outras colocações como: Desenvolver o uso de tecnologias como forma de levar professores e futuros professores vislumbrar novas práticas(C); buscar alinhamento entre professores, alunos e conteúdos com as tecnologias (B), desde que, esse alinhamento favoreça e motive os alunos na produção de conhecimento (F). Outra sugestão é colocar os professores em situação investigativa em sala de aula (B)pela modelagem. Um docente afirmou que, não tem experiência com disciplinas em que isso possa ter sido observado e/ou exigido dos professores em formação. Outro afirmou que, ocorre o uso de programação, do desenvolvimento de narrativas digitais, desenvolvimento de jogos etc (E) com o estímulo à atuação do professor-cursista (E) para interagir com a tecnologia (E), para produzir conhecimentos conceituais e procedimentais (tema/técnica/tecnologia) em estudo (E) em projetos de Aprendizagem (com foco na aprendizagem) e também, foi referido o uso de referencial em Papert(E).

APÊNCIDE XII: METATEXTO 2- CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS – BRASIL

Metatexto 2

Os docentes informaram que na formação inicial e continuada existem fronteiras que dificultam modificações em suas práticas pedagógicas. Com o fim de explicitar tais fronteiras esses docentes as classificam em fortes e tênues. Uma das razões pelas quais explicitam a presença de fronteiras é a presença na memória destes professores de imagens dos primeiros professores que tiveram. Isto na educação inicial é apresentado de modo mais intenso. Na memória destes professores encontram-se aqueles professores que constituíram a sua educação básica. No entanto, na educação superior isto também acontece, pois estes professores trazem também na memória as ações de seus professores da formação inicial. A memória segundo os docentes formadores é que propicia uma nítida “reprodução de imagens” dos professores que estes professores já tiveram. Isto dificulta mudanças em práticas pedagógicas e o professor em formação utiliza as tecnologias para reproduzir o tradicional. E um, dos docentes apontou como forma de interromper esta manutenção das práticas pedagógicas o uso de uma estratégia de planejamento com base em sequências didáticas. Analisando esta ideia levando em conta o uso de tecnologias os docentes informaram que os professores utilizam as tecnologias mantendo-as centradas no professor, utilizando-as apenas como um novo modo de representar. Isto é visível não só na formação inicial, mas nos projetos de estágio do licenciando, ou seja, no final da formação ainda se percebe que estes enfatizam conteúdos dentro de uma estrutura formal. O uso de tecnologias em ambiente virtual também foi assinalado, em função dos ambientes virtuais de avaliações. E, este uso, no virtual é um referencial para estes docentes de mudança de forma de produzir conhecimento e justificam isso, afirmando que há um melhor proveito de oportunidades, uma melhor relação de professor e aluno, pois o uso da tecnologia é descrita como uma ferramenta em potencial. No entanto, no ponto de vista de outro docente, o uso de uma tecnologia, no caso uma TDIC, não obrigatoriamente produz mudanças quando esta não altera o modo de proceder do professor. Mas, a presença de tecnologias, dentro e fora dos ambientes educacionais, em relação ao relato de professores em formação, nos diz que estando as tecnologias nas mãos dos alunos possibilitam a implantação de metodologias ativas e dessa forma podem mudar o processo de ensino e de aprendizagem. Tudo isso está na dependência da postura do professor considerando que mesmo com o uso de tecnologias, o professor pode alienar aos alunos. E, para ver as possibilidades destas tecnologias é preciso que prática pedagógica e uso de tecnologias sejam foco de qualquer formação. Não é só utilizar uma tecnologia, mas fazer isto de modo interessante. Sem formação adequada em que se considere a historicidade e a dimensão CTS para que possam explorar os potenciais pedagógicos, destas tecnologias considerando que estas apresentam os seus limites. Outra ideia levantada é o fato de que em alguns cursos em formações as tecnologias são utilizadas de forma solta por conta da finalidade de propostas de aprendizagens que dão pouco valor aos conteúdos a serem aprendidos na disciplina. Devido a experiência os formadores advertem dentro dos cuidados de uso das tecnologias, deve se ter atenção as mudanças precipitadas que não podem ampliar as possibilidades de recursos nos processos de ensino e aprendizagem. Mas num uso adequado professores em formação, ou já em exercício de sua profissão podem aproveitar a experiência dos alunos para realizar as atividades em salas de aula, não esquecendo que devem cobrar resultados. Também deve saber o professor, em relação ao seu uso correlato as suas práticas pedagógicas que tecnologias são processos complexos e dinâmicos de interação entre coletivos (pessoas, conhecimento, distintas linguagens e diferentes recursos tecnológicos). Reconhecer a dinâmica dessas interações proporcionará que novos conhecimentos sejam apropriados pelas pessoas. Consideram que as TIC podem ser utilizadas como ferramentas de aprendizagem (o termo ferramenta é meramente conceitual e não implica no uso), pois é fato que como os estudantes têm contato com estas tecnologias desde muito cedo, estão envolvidos por este uso e assim já tendo este costume, estas tecnologias podem modificar a prática pedagógica atuando sobre o que é ensinado, produzindo novas formas de saber fazer. Reconhecem os docentes formadores, em três momentos, diferentes que é necessário investigar sobre estes usos. Em relação a cursos realizados a distância reconhecem que ferramentas digitais auxiliam na realização de tarefas por meio de vídeos instrucionais. Noutra interlocução sugere o docente que se conseguirmos utilizar como meio, ao invés de fins, poderíamos, nós os professores, ganharmos protagonismo ao utilizá-las. Isso é ratificado, quando os docentes afirmam que a utilização de uma tecnologia é válida se existir a consciência de que aquela ferramenta não é uma extensão remota do

professor. Sabendo exatamente o que significa o uso de uma tecnologia, seu potencial pedagógico, é perceptível que a prática pode ser mais potente, com o bom uso. Do mesmo modo, ao não reconhecer tais cuidados, revela-se um desastre o seu uso indiscriminado, mesmo que possa estar atendendo a uma clientela munida de dispositivos tecnológicos, sendo necessário que se adequem os professores, a esta realidade. É necessário conhecê-las como facilitadoras do processo tanto de ensino, como de aprendizagem. Tecnologias se constituem também como linguagens para a representação do conhecimento que se apresentam desta forma, como estruturantes do pensamento. No entanto, não faltaram exemplos de usos aliados a aplicação de uma definição ou modelo e ainda, se percebe um esforço para que seja usada como geradora de problemas, podendo ser uma parte de um problema a ser desenvolvido, sendo seu uso banal se não explorar as potencialidades pedagógicas que as tecnologias oferecem. Tecnologias são também entendidas como artefatos construídos para uma ou outra finalidade que depois, não sendo incorporadas, depois são mescladas permitindo uma integração de mídias e de recursos tecnológicos, num mesmo artefato. E, só quando conseguimos ver uma perspectiva pedagógica nestes recursos que eles podem passar a ser considerados como recursos educacionais. E, em relação ao conceitual do uso de tecnologias como ferramentas, existem docentes que consideram isto, nada além do uso conceitual, e os que, consideram que a visão de ferramenta é muito pobre para o uso das tecnologias. Há uma dificuldade no uso de tecnologias possibilitada por uma resistência às inovações. No que se refere ao uso dos alunos foi manifestada a presença daqueles alunos “revolvedores de problemas” que potencializam o uso de imagens, de dados, de intercâmbios na consolidação dos problemas a serem investigados e nos resultados alcançados. Desse modo, apresenta-se um uso de tecnologias para representar o conhecimento, como no caso de programação, uso de narrativas digitais, desenvolvimento de jogos, etc. Na dinâmica de cursos que são realizados com uso intenso de tecnologias, há um estímulo para produzir conhecimentos conceituais e procedimentais onde a principal estratégia é o planejamento de sequências didáticas. E, finalizando o uso de tecnologias aliado à formação de professores, sob o viés da prática pedagógica, a última unidade de sentido que constituiu esta pesquisa, é justo a declaração docente em que afirmou: Uso referencial em Papert.

APÊNCIDE XIII: METATEXTO 3- CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS - BRASIL

Metatexto 3

Discutir o uso de tecnologias num ambiente de formação tanto inicial como continuada de professores envolve uma diversidade de pontos que podem ser ora fortalecidos por um posicionamento, ora rebatidos e desmitificados, por outro. Embora sejamos sabedores de que estamos atuando numa busca diante dessa diversidade que se aplica sobre estes temas de estudo que se cruzam em muitos pontos, não podemos negar que é exatamente nesse contexto complexo que se encontram os professores, sobre os quais, esperamos sempre, que saibam o que fazer e como fazer, em relação a própria prática pedagógica. A prática pedagógica em si mesma, já seria um tema diversificado o suficiente, para render a esta pesquisa. No entanto, em nenhum momento, os docentes fizeram uso de argumentos para explicitar a dificuldade de ação dentro desta contingência de fatores que se correlacionam. Muito ao contrário se mostraram admiravelmente dispostos a pensar sobre a realidade e a realizar reflexões, tanto em formação inicial (FI) como continuada (FC). Com isso, buscamos aqui analisarmos, diante dos materiais recolhidos, **PROFESSOR EM FORMAÇÃO** diante de sua formação, de suas práticas pedagógicas aliadas/ou não, ao uso de tecnologias. Diante disso, sobre essas formações, ficou claro que há docentes formadores que desenvolvem uma atitude desafiadora propondo atividades com uso de tecnologias. Essas ideias que proporcionam desafiar aos professor em formação, têm origem em docentes que participam de grupos de pesquisa em educação e tecnologias. Quanto ao **PROFESSOR EM FORMAÇÃO**, compreendido como sendo aqueles professores em **FORMAÇÃO EM FORMAÇÃO** afirma-se que estes respondem com diferentes comportamentos. Em relação à formação inicial os professores realizam um esforço para transcender (movimentar-se da tradição a inovação) mas, se encontram ainda como alunos submissos a um formato tradicional de escola. Referindo-se a escola onde estiveram durante a sua educação básica. Na formação continuada, os formadores consideram que as fronteiras existentes já são tênues. Enquanto aqueles professores que estão em FI apresentam uma submissão aos processos escolares, estes de FC reproduzem a imagem do professor no ensino superior, conforme o que está descrito, pelo professor B, tem-se que, nas atividades que este desenvolve na formação inicial, por meio das quais desafia os alunos a promoverem atividades pautadas no uso de tecnologias, é que observa uma tentativa destes professores de transcender as práticas convencionais a que foram submetidos ao longo do percurso escolar. Em relação a formação continuada, também há considerações sobre as fronteiras entre a tradição e a inovação são mais tênues, contudo em atividades em que os professores buscam incorporar tecnologias a sua prática observa-se traços das práticas convencionais (centradas no professor) e um esforço em promover uma prática distinta, centrada na comunicação e na investigação. Contabilizando os resultados percebe-se que dos onze docentes que responderam ao questionário, sete afirmaram que professores **UTILIZAM AS TECNOLOGIAS** para reproduzir as práticas já conhecidas e há muito exploradas. Ilustram este uso por meio do exemplo do prezzi em substituição ao power point, fazendo isso, no entanto para realizar a **PRÁTICA PEDAGÓGICA** de mesmo modo. Há unanimidade ao afirmar que professores são repetidores, ou de práticas da educação básica, ou de práticas presenciadas, no ensino superior, como o que se situa no docente respondente F, quando afirma que é notória a reprodução das imagens de primeiros professores, e principalmente professores do ensino superiores, apenas amparados por uma tecnologia, sem processo de inovação, realizando neste modo de agir, apenas um novo modo de representar, ou seja, apresentar novamente em outra forma e outro momento. Outra constatação em relação à observação atenta dos docentes, como esta mencionada acima, sobre a realização das **PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO**, envolvendo o **USO DE TECNOLOGIAS**, refere-se ao fato de que o formador docente que a realizou, não tem em seu currículo uma formação inicial na área de educação. Sua inserção a estudos da área decorrem de doutorado que está sendo realizado, atualmente, na área de educação aliado a uma experiência de sala de aula, envolvendo mais de uma década, na formação de professores. Esta característica de ter a primeira graduação na área de educação ocorreu com 50% do grupo de docentes respondentes. Todos os demais chegaram à formação para área de educação em cursos de mestrado e/ou doutorado. A presença do termo mudança, nos questionamentos, correlacionado a prática pedagógica foi acolhido prontamente por todos os docentes que responderam ao questionário. Desse modo, percebemos que o termo “mudança” esteve presente em sete dos dez docentes respondentes. No entanto, no mesmo grupo, enquanto um docente apontou o uso de tecnologias como potencial para a mudança de prática em sala de aula, outro tratou-a como insuficiente, se considerarmos o seu uso, como afirmou o docente respondente B. Pois, há, na visão desse professor, muitas modificações que precisam ocorrer numa dimensão, em que as tecnologias, não atendem, afinal as tecnologias, pelo seu uso, são não suficientes para promover mudanças desta dimensão, como afirmou o docente respondente B. O docente respondente D, concordou que o **USO DE TECNOLOGIAS** é uma ferramenta potencial para isso, mas não obrigatoriamente muda esta perspectiva. Percebemos que o docente respondente que afirma serem potenciais as tecnologias para alteração das **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** desenvolve sua docência junto a IES, também na modalidade EaD. Diante disso, afirma o docente respondente C, que com o advento das tecnologias e a utilização dos ambientes virtuais de avaliação, é possível mudar a forma de produzir conhecimento, aproveitando melhor as oportunidades e principalmente a relação professor aluno. Em relação à tecnologia utilizada como um “outro meio de representação” o docente respondente F, manifestou acreditar que o meio de representação não altera o modo de proceder, mas sim a vontade e os fundamentos tanto da instituição como de motivação do próprio docente em se constituir um novo professor com o uso de TIC. Houve também quem considere que as práticas devem mudar para acompanhar, mudanças tecnológicas. Isso se verificou em relação à ideia do docente E. Esta afirmação faz todo sentido se observarmos que este docente atua na formação de professores, mas com disciplinas de instrumentação em informática. Considerando sua experiência em cursos de formação de quinze anos verifica-se que suas ideias em relação as práticas pedagógicas estão voltadas a um melhor modo de conhecer e utilizar as “sempre novas ferramentas”, tal a variedade dessas em constante surgimento. Aqui a **PRÁTICA PEDAGÓGICA COM USO DE TECNOLOGIAS** é percebida como uma prática ativa de uso da ferramenta que deve adequar-se as necessidades de saberes, imposta pela ferramenta. Isso é uma visão que coloca professores frente a um arsenal de materiais, dos mais variados formatos, para que diante dessas aprendizagens incorporem a “sua forma” de realizarem as práticas pedagógicas estes usos.

Ou seja, abram espaço, na prática pedagógica do dia a dia e troquem o uso do exercício realizado no quadro, na lousa, pelo software, onde o clique substitui o escrever. Mas, ainda mantém o professor no centro da explicação do conteúdo. Professor e conhecimento são equiparáveis e o conhecimento chegará a quem aprende, dependendo do viés do professor. O conhecimento será “adaptado” pelo professor e exercitado no uso do site, do software, do blog, da *Tag Question*, do *Quiz*, do *Moodle*, ou de um AO (Objeto de aprendizagem) que ainda seja “novidade”, na escola. Enfim, um festival de siglas ou nomenclaturas em outro idioma, que além de serem desconhecidos em suas traduções para muitos professores, o são também em possibilidades de colocar a sala de aula, sob reflexão, quanto as práticas pedagógicas que vem realizando, quando entra-se no professor e faz dele um adaptador de conteúdos, indispensável. Essas colocações são realizadas de outra forma, mas com teor semelhante pelo docente respondente H, com 39 anos de exercício docente, pois para esse formador a postura ou pedagogia tradicional de um aluno em formação não se modifica pelo uso de tecnologias, mas sim por orientações dialogadas de metodologias baseadas na racionalidade prática e crítica. O primado é da teoria e metodologia sendo as tecnologias subordinadas. Para o docente respondente J há de se considerar que há uma dependência, afinal depende da postura do professor nesta situação. Ainda que seja o agente central, pode estimular a reflexão dos alunos ou aliená-los. E, essa colocação complementa o que foi dito, por outro formador, que se localiza numa instituição distante geograficamente, mas que conta com uma experiência de docência de 49 anos, de onde postula que as tecnologias nas mãos dos alunos tendem possibilitam a implantação de metodologias ativas, o que muda o processo de ensino e de aprendizagem. Veja que no uso de TDIC, disponíveis em salas de aula, a prática pedagógica realizada pelo professor também está na disponibilidade de mudança que passa pelo uso dos alunos, e pelos encaminhamentos, que visam encontrar, não melhores resultados, embora estes sejam indispensáveis, busca-se mais um novo e melhor processo de aquisição, do que propriamente um produto final. O foco de produto a processo é deslocado. E o docente respondente K corrobora tudo isso que foi exposto acima, pois considera que, todas as tecnologias existentes e em construção podem ser trazidas para um uso educacional. A grande questão é o professor/usuário ver estas possibilidades e querer explorá-las ou experimentá-las. Esse deveria ser o foco principal de qualquer formação, mostrar que é possível usar de forma interessante as tecnologias nas práticas pedagógicas. Nas indagações que tratavam de armadilhas sobre o uso de tecnologias realizadas pelos professores, ou pelos docentes formadores, a ideia foi encaminhada com a pretensão de saber se, as seguintes pertinências de uso, sobre as quais foi chamada a atenção (uso de software que realiza exercícios mas não tem oportunidade de estruturar aprendizagens, ou que ensina passos de manuseio de plataformas ou generaliza sem ter permitido qualquer desenvolvimento de um conteúdo) tem ocorrido. Curiosamente nenhum dos docentes respondentes citou qualquer uma destas preocupações. As ideias foram emitidas em torno de necessidade da saída da zona de conforto, dos professores, em formação, conforme afirmou o docente respondente F sobre o uso de tecnologias pelos estudantes unindo o que conhecem ao que não conhecem, dito por C e ainda, acrescentando que, esse professor deve ser formado para poder saber explorar os potenciais pedagógicos oferecidos pela tecnologia, conforme o docente respondente I. Em relação ao uso de tecnologias na produção de materiais foi mencionado que aspectos como historicidade e dimensão CTS da educação científica e tecnológica devem ser considerados. Há nas ideias dos docentes encaminhamentos sobre necessidade de compreender as concepções de encaminhamentos das aulas de matemática, conforme afirmou o docente respondente D. Também no viés de pensar sobre o formato da aula, no que se referem as suas metodologias, K faz uso dos termos *experienciação* e *experimentação* como fontes de planejamento, para a própria aprendizagem lembrando que, muitas vezes, produzir materiais com uso de tecnologias é um objetivo, distanciado de conteúdos. Ainda esse docente, comenta de “atividades soltas” voltadas à criação de histórias em quadrinhos, por exemplo, e isto passa a ser o conteúdo trabalhado. Explicitando um pouco do que seja uma objetivação em-si e para -si os docentes realizaram contribuições, em sentidos diferentes, da proposição sobre o termo. Isso é um fato que atribui à discussão uma amplitude e propõe outros ajustes, ainda não pensados, por nós pelo menos, até aqui, sobre as práticas pedagógicas. Diante disso, o docente respondente concordou que há mudanças nas práticas de um grupo de professores ou futuros professores, tomando-se **apenas as interlocuções e atividades que são desenvolvidas nos processos de formação (inicial ou continuada)** é precipitado, imprudente. O que é possível afirmar é que alguns professores ou futuros professores ampliam suas concepções e perspectivas sobre as possibilidades destes recursos nos processos de ensino e aprendizagem, do mesmo modo que desafiam-se a promover práticas distintas, de caráter mais dialogado e investigativo, como declarou o docente respondente B. (GRIFO NOSSO). Acima o professor demonstrou uma preocupação uma preocupação com a situação que tratou das objetivações, compreendendo-as, onde grifamos, como limitadas ao período de formação e ainda, atreladas “apenas as interlocuções”. No entanto, o uso das objetivações não se impõe apenas “na/para” a formação e nem tão pouco, as interlocuções. Mas, essa ideia foi uma contribuição que agregou a nossa percepção outro modo de pensarmos, sobre o uso de objetivações. Pois, sabemos que a Teoria do Cotidiano até o momento foi timidamente utilizada, na área educacional. Confirmamos isso em nossos mapeamentos. Por isso, estas discussões são oportunas. Considerando isso, o docente respondente D, realizou contribuições afirmando que, via de regra tais abordagens, estimulam ao centramento no conhecimento próprio de determinadas situações e mesmo de conteúdos. Além destes, olhar para as produções de significado diversas de uma sala de aula (por meio do Modelo dos Campos Semânticos ou pelos Jogos de Linguagem) são possibilidades para se centrar no sujeito primeiramente e nos pequenos grupos (formas de vida), para depois se pensar em conteúdos universalmente constituídos (se é que de fato existem). Analisando as demais contribuições confirmamos que, as ideias sobre as objetivações embora, ainda não conhecidas podem contribuir com a formação docente. Em relação a esse uso teórico concordamos com o docente respondente H, quando afirma que, no Brasil, não há uma cultura de relações intraprofissionais de professores de uma mesma escola, os professores são solitários. Romper isso na formação inicial é básico constituindo grupos de futuros alunos que elaboram projetos mais interdisciplinares e desenvolvem nas escolas. Por exemplo, o tema migrações com Geografia, Matemática, Português, História e Artes. Em relação aos relacionamentos entre professores, o docente respondente I, afirmou que, quando o professor passa a adotar o uso de metodologias ativas baseadas no desenvolvimento de projetos ele passa a interagir com colegas de outras áreas para poderem, juntos, dar conta de auxiliar aos alunos. Em relação a este auxílio aos alunos o docente respondente C, afirma que o professor pode fazer uso da experiência de seus alunos para realização das atividades em sala de aula. A ideia de mudança de atitude foi captada pelo docente respondente J, e desse modo, considerou que o envolvimento com pesquisa e/ou estudo a médio ou longo prazo (como no

PIBID, ou Iniciação à Pesquisa na graduação com continuidade no mestrado) sobre o espaço escolar e incursões neste, permitem a mudança de atitude. Enquanto isso para outros docentes, a ideia para essa situação suscitou dizer que, literalmente, não tem experiência com disciplinas em que isso possa ter sido observado e/ou exigido dos professores em formação”, na opinião do docente respondente F. Mas, de modo geral, os docentes respondentes não falam da experiência de formador. O recorte a seguir é um dos poucos em que o docente se descreve como formador e fala de sua experiência, “a minha experiência de formador, todas as práticas que desenvolvi na perspectiva de experiências, fazer fazendo foram as que melhores resultados trouxeram para as práticas dos formandos” e além disso, chama atenção o fato de que, lança desafios envolvendo conteúdos formativos e práticas a serem desenvolvidas com tecnologias e cobro resultados disso. No entanto, isso para o docente é um grande desafio, pois muitos não dominam as tecnologias ou querem primeiro explorar tudo para depois usar e não é esta lógica de hoje, temos que usar aprendendo ao mesmo tempo, dito por docente respondente K. Considerando o que acima se expôs acreditamos que, de fato, um estudo sobre as objetivações na Teoria do Cotidiano poderá colaborar com as discussões sobre a forma como ocorrem as Práticas Pedagógicas, dos professores tanto em formação inicial como continuada. Nesta fase do questionário utilizamos uma situação onde a investigação pretendia, por meio dessa atingir a profundidade necessária, para saber sobre as concepções que norteiam o uso de TDIC, em processo de formação docente. Indo mais um pouco adiante, queríamos saber se após as formações, estes usos sofriam modificações. No entanto, ao analisarmos os dados verificamos que, estas questões ainda carecem de intensas pesquisas. Trata-se o uso de tecnologias, de um assunto ainda a ser explorado, em termos educacionais. Já sabíamos deste fato, tanto que nos propomos a conduzir esta investigação, também neste foco, de uso de TDIC, em salas de aula. Mas, no viés, de uma recolha de dados por parte dos docentes formadores. No entanto, não podemos deixar de registrar que os próprios docentes, expressam a necessidade de buscas, sobre o uso de TDIC. Assim, o docente respondente ratificou que em nossos estudos ainda não temos estes dados, como o que foi declarado pelo respondente docente B. No andamento de indagações sobre o uso de tecnologias também foi motivo de busca o que se refere as tecnologias ubíquas. Dessa forma, em relação a esta presença de concepções o docente respondente K, dirigiu-se ao uso dos conceitos, utilizados neste assunto. Por isso, expressou que, todas as tecnologias são artefatos construídos para uma ou outra finalidade e depois vão sendo incorporadas e mescladas permitindo uma integração de mídias e recursos tecnológicos num mesmo artefato. Quando vemos uma perspectiva pedagógica nestes recursos elas passam a serem recursos educacionais. A visão de ferramenta é muito pobre para o uso das tecnologias, conforme o docente respondente K. Em relação aos aspectos rotineiros do uso de tecnologias e a percepção de como ocorrem antes e depois dos processos de formação, as ideias do docente respondente foram pautadas no fato de que, estas são inviabilizadas pelo cotidiano de atuação dos professores (numero de escolas, ano/séries, modalidades de ensino, número de disciplinas de atuação, número de alunos por turma), pela estrutura das instituições e pela resistência à inovação. E, ainda, afirma que os professores em formação ou pós –formação utilizam as tecnologias em grande escala (redes sociais) para diversão e não para sua formação científica. Sugere o docente K que, a principal estratégia é a exploração das tecnologias, o planejamento de sequencias didáticas ou aulas incorporando as tecnologias em propostas didáticas e a experimentação ou experientiação com as mesmas em aulas reais. Em relação ao uso ou não do conceito de ferramentas para englobar o modo de uso de tecnologias, especialmente, as TIC, os docentes respondentes expressam que tem consciência desta discussão, sobre uso e não uso de determinada denominação. Assim, isso se confirmou, pois docentes consideram que há pessoas que são contra entender as TICs como ferramentas. Eu não (afirma o docente E). Isso é meramente conceitual. Acho que se conseguirmos ultrapassar a barreira de usá-las como fins poderíamos ganhar protagonismo ao usá-las como meios. Ainda em relação as concepções que envolvem o uso do termo ferramentas, o docente respondente C, não se opõe a esta conceituação, e afirma que, em relação ao seu uso rotineiro, tanto sobre os estudantes, como os professores em pós formações, pode-se dizer que é uma forma de envolver os estudantes, já que estão acostumados com o uso de diversas tecnologias e as TIC podem ser utilizadas como ferramentas de aprendizagem, principalmente num momento em que os estudantes têm contato com a tecnologia desde muito cedo, mas as utilizam para futilidades e diversão e depois com ferramentas que podem contribuir com seu aprendizado. Ainda em relação ao uso do termo ferramenta, o docente respondente C, também não encontra nisto, uma oposição. Absteve-se de tratar sobre o uso rotineiro, e fez uma breve consideração sobre o uso em formação, apresentada, elucidando que, são ferramentas! Mas, ao introduzir um novo modo de trabalhar com os conteúdos elas também os modificam, produzindo aí, novos conteúdos, novas formas de saber fazer, também sendo necessária uma investigação sobre estes. O caso da Geometria Dinâmica é exemplar. Em minhas aulas as ferramentas digitais auxiliam na realização de tarefas e, particularmente no curso via EAD, dão suporte de conteúdo para os alunos, especialmente por meio de vídeos instrucionais, conforme afirma o docente respondente D. Mais uma vez, a ideia de discutir uma concepção suscitou ao docente respondente o uso de um termo, para centrar a sua colocação. O docente respondente J, afirmou que, são ferramentas que possibilitam, se adequadamente disponíveis e profissionais bem formados, mudanças na aprendizagem, entretanto, não são as únicas. Os professores em formação inicial hoje, que já nasceram em meio a presença das TIC, talvez estejam mais encorajados a fazer uso destas em sala de aula, considerando que não só a formação para uso das TIC pesa neste processo. Se for para reproduzir o tradicional é melhor que elas não sejam usadas. Depende dessa formação. Se não explorar as potencialidades pedagógicas que as tecnologias oferecem, o uso será banal. Sem discutir o uso de determinado termo, o docente respondente E afirmou que considera válido o uso, mas com a consciência de que aquela ferramenta não é uma extensão remota do professor. Que a prática pode ser mais potente com o bom uso, ou um desastre com o uso indiscriminado. Em relação as concepções para o uso de tecnologias, um dos respondentes docentes, dirigiu-se exatamente ao foco da questão, expressando como compreende este uso e em que paradigma centram-se seus movimentos, em suas práticas pedagógicas. Com isso, afirmou que elas são linguagens para representação do conhecimento e, portanto, estruturantes do nosso pensamento. Em relação aos aspectos rotineiros, de seu uso, o docente respondente I expressou: “São bem-vindas” e em relação ao uso, antes e após formações, ratificou que, geralmente usa como aplicação de uma definição ou modelo. Há um esforço para que utilize como gerador de problemas, como parte de um problema a ser desenvolvido. Para finalizar, o docente respondente trouxe uma contribuição sobre o uso de tecnologias, situando-a além de uma ideia sobre ser ou não ocupante de um determinado conceito. Nesta ideia, colaborando com o docente anteriormente mencionado, esse formador assinala um caminho, onde percebe o uso de tecnologias com potenciais de auxilia as próprias práticas, ressignificando-as, quem sabe, para uma melhor

compreensão de que não é possível apenas conceituar encapsular o que pode ser ou não uma tecnologia, especialmente as que se dispõem a um uso com fins educacionais. Muito mais educacionais, do que apenas de ensino. Nesta discussão, e para esta utilizamos as ideias do docente para por meio desse, ratificarmos que as tecnologias constituem-se em processos complexos e dinâmicos de interação entre coletivos constituídos de pessoas, conhecimento, distintas linguagens e diferentes recursos tecnológicos. E, é na dinâmica destas interações que novos conhecimentos são desenvolvidos e são apropriados pelas pessoas. Entendo que as tecnologias são processos complexos e dinâmicos, portanto no meu modo de ver é possível promover diferentes práticas, baseadas em recursos e dinâmicas distintas, guiadas por objetivos coerentes e bem definidos, sem necessariamente implicar em reprodução de rotinas. E isto requer, obviamente, um planejamento adequado, que por sua vez apoia-se em uma formação docente que articule a dimensão pedagógica, específica e tecnológica. Em relação às estratégias, sobre o uso de tecnologias, no viés de Papert (1928-2016), voltado nesta pesquisa, com o fim de analisarmos seu uso, para a formação de professores, o docente respondente C, afirmou que relativamente às práticas que desenvolvo é que, procuro contemplar o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, específicos e tecnológicos de maneira articulada, como uma forma de levar professores e futuros professores a vislumbrar novas práticas, conforme o que está dito pelo docente respondente C. Em relação ao trabalho realizado sobre as práticas dos professores em formação o formador e docente respondente, assinalou que particularmente, opta por colocá-los em situações investigativas em sala de aula, seja pela resolução de problemas pré-estabelecidos, seja pela modelagem. Ainda em relação à prática dos professores em formação obtivemos de K, a contribuição de que, a principal estratégia é a exploração das tecnologias, o planejamento de sequências didáticas ou aulas incorporando as tecnologias em propostas didáticas e a experimentação ou experimentação com as mesmas em aulas reais, conforme o docente respondente K. Há no grupo de docentes respondentes formadores que não percebem nos cursos onde atuam a preocupação sobre a análise do modo como são tratadas as práticas pedagógicas, desses professores em formação. Isso ficou claro ao expressar que, não tem experiência com disciplinas em que isso possa ter sido observado e/ou exigido dos professores em formação. Em outro caso, foi declarado que em relação a este olhar para as práticas de professores em formação, ela ocorre, como uma reprodução por meio de TICs do conteúdo que seria verbalmente descrito, docente respondente F. Formas de uso como programação, desenvolvimento de narrativas digitais, desenvolvimento de jogos, foram mencionadas pelo respondente I. Um só docente afirmou que procura pautar-se também em Papert, como dito por docente respondente L. Portanto, de fato, tanto pela obtenção de categorias como pelo enlace de categorias acima configuradas a partir das categorias obtidas no questionário analisado, é perceptível que há dificuldades dos docentes em falar sobre a sua própria prática pedagógica.

APÊNDICE XIV: METATEXTO 4 – CONSTITUINDO AS UNIDADES DE SENDIDO DOS DOCENTES NÃO PESQUISADORES - BRASIL

Metatexto 4B

Os professores tornaram-se professores formadores de professores por diversos motivos, desde pelo ver da necessidade de melhorar as práticas em sala de aula como também pela consequência de estar na universidade em outros cursos e no decorrer do exercício docente passar a ser também professor para os professores de matemática e de outras disciplinas (formação inicial) e continuada (matemática) na forma de orientação de mestrado, doutorado, e oferta de disciplinas em nível de pós. Quanto ao uso de tecnologias realizado por estes professores em formação, uma das explicações para este uso, decorre de sua oferta no ambiente, pois, uma vez que estamos atendendo uma clientela munida dos dispositivos tecnológicos, é necessário adequar-nos a esta realidade. No entanto outro formador disse que de fato ocorre um uso em que um professor em formação utiliza as tecnologias (computador e *internet*) para repetir o modo como realiza a sua prática pedagógica, e que chama isso de domesticação de uma nova tecnologia e exemplifica dizendo que, isso ocorre quando dá uma aula expositiva o tempo todo, mesmo sendo a internet uma biblioteca preta de informações. Outra colocação foi utilizada para justificar esse uso, ainda centrado no professor, pois pode-se entender que muitos docentes não estejam preparados para lidar com as ferramentas modernas, que, com certeza, podem melhorar muito as práticas pedagógicas em sala de aula e fora dela. Em relação a isso, o docente tem buscado questionar, investigar, como que a produção de vídeo digital pode redundar em um ato de aprendizagem, ao mesmo tempo que se transforma em objeto de aprendizagem. Creio que incentivar e problematizar a produção de vídeos digitais e materiais digitais em geral pode ser um meio de se evitar a domesticação das tecnologias digitais. Ainda em relação ao uso, dessas novas tecnologias no ambiente escolar aponta para uma evolução dos tradicionais métodos de ensino, pois a necessidade dessas novas ferramentas impõe aos profissionais da educação rever a função da escola na era da informação, bem como buscar propostas metodológicas para o uso das TIC como recursos do processo ensino/aprendizagem. E além disso, os docentes reconhecem que esta educação com uso de tecnologias, ainda precisa ser melhor investigada e que por isso, não é possível responder isso sem fazer uma pesquisa enquanto na visão de outro docente, o uso das tecnologias na educação propicia a interdisciplinaridade, uma organização hierárquica, estimula a participação cooperativa e solidária, promove a autonomia e a responsabilidade da autoria nos alunos. E ainda, as tecnologias não "ampliam", elas reorganizam, elas transformam o humano epistemologicamente e ontologicamente. Então eu creio que há necessidade que as consciências individuais estejam atentas às transformações e ações dentro de um coletivo de seres-humanos-com-mídias. No que se refere aos alunos, sabe-se que o aluno fora do ambiente escolar, já está fazendo uso das TIC's nas mais diversas modalidades, como o *Facebook*, o *Youtube*, o *MSN*, os Games, e chega à escola automotivado à aprendizagem, através de mídias e isso deve ser aproveitado para o trabalho do professor, sendo necessário que este se atente para essas práticas, capacite-se e utilize essas ferramentas como facilitadoras da aprendizagem do educando. Se a escola e o professor não se apropriarem desta oportunidade de trabalhar com o aluno dentro do que ele já está usando na escrita, na leitura e no pensamento abstrato, vão ficar fora da realidade de vida de seu aluno e, conseqüentemente, não contribuirá para uma formação adequada do discente, para uma vida futura. E, para concluirmos, afirmou-se que não há resposta mágica. Há toda uma literatura discutindo esse complexo assunto.(s e dissertações e artigos e livros publicados por membros do grupo de pesquisa).

APÊNDICE XV – CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 3- BRASIL

Discutir o uso de tecnologias num ambiente de formação tanto inicial como continuada de professores envolve uma diversidade de pontos que podem ser ora fortalecidos por um posicionamento, ora rebatidos e desmitificados, por outro. Embora sejamos sabedores de que estamos atuando numa busca diante dessa diversidade que se aplica sobre estes temas de estudo que se cruzam em muitos pontos, não podemos negar que é exatamente nesse contexto complexo que se encontram os professores, sobre os quais, esperamos sempre, que saibam o que fazer e como fazer, em relação a própria prática pedagógica. A prática pedagógica em si mesma, já seria um tema diversificado o suficiente, para render a esta pesquisa. No entanto, em nenhum momento, os docentes fizeram uso de argumentos para explicitar a dificuldade de ação dentro desta contingência de fatores que se correlacionam. Muito ao contrário se mostraram admiravelmente dispostos a pensar sobre a realidade e a realizar reflexões, tanto em formação inicial (FI) como continuada (FC). Assim, buscamos aqui analisarmos, diante dos materiais recolhidos, **PROFESSOR EM FORMAÇÃO** diante de sua formação, de suas práticas pedagógicas aliadas/ou não, ao uso de tecnologias. Diante disso, sobre essas formações, ficou claro que há docentes formadores que desenvolvem uma atitude desafiadora propondo atividades com uso de tecnologias. Essas ideias que proporcionam desafiar aos professor em formação, têm origem em docentes que participam de grupos de pesquisa em educação e tecnologias. Quanto ao **PROFESSOR EM FORMAÇÃO**, compreendido como sendo aqueles professores em **FORMAÇÃO EM FORMAÇÃO** afirma-se que estes respondem com diferentes comportamentos. Em relação à formação inicial os professores realizam um esforço para transcender (movimentar-se da tradição a inovação) mas, se encontram ainda como alunos submissos a um formato tradicional de escola. Referindo-se a escola onde estiveram durante a sua educação básica. Na formação continuada, os formadores consideram que as fronteiras existentes já são tênues. Enquanto aqueles professores que estão em FI apresentam uma submissão aos processos escolares, estes de FC reproduzem a imagem do professor no ensino superior, conforme o que está descrito, pelo professor B, tem-se que, nas atividades que este desenvolve na formação inicial, por meio das quais desafia os alunos a promoverem atividades pautadas no uso de tecnologias, é que observa uma tentativa destes professores de transcender as práticas convencionais a que foram submetidos ao longo do percurso escolar. Em relação à formação continuada, também há considerações sobre as fronteiras entre a tradição e a inovação são mais tênues, contudo em atividades em que os professores buscam incorporar tecnologias a sua prática observa-se traços das práticas convencionais (centradas no professor) e um esforço em promover uma prática distinta, centrada na comunicação e na investigação. Contabilizando os resultados percebe-se que dos onze docentes que responderam ao questionário, sete afirmaram que professores **UTILIZAM AS TECNOLOGIAS** para reproduzir as práticas já conhecidas e há muito exploradas. Ilustram este uso por meio do exemplo do prezzi em substituição ao power point, fazendo isso, no entanto para realizar a **PRÁTICA PEDAGÓGICA de mesmo modo**. Há unanimidade ao afirmar que professores são repetidores, ou de práticas da educação básica, ou de práticas presenciadas, no ensino superior, como o que se situa no docente respondente F, quando afirma que é notória a reprodução das imagens de primeiros professores, e principalmente professores do ensino superiores, apenas amparados por uma tecnologia, sem processo de inovação, realizando neste modo de agir, apenas um novo modo de representar, ou seja, apresentar novamente em outra forma e outro momento. Outra constatação em relação à observação atenta dos docentes, como esta mencionada acima, sobre a realização das **PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO**, envolvendo o **USO DE TECNOLOGIAS**, refere-se ao fato de que o formador docente que a realizou, não tem em seu currículo uma formação inicial na área de educação. Sua inserção a estudos da área decorrem de doutorado que está sendo realizado, atualmente, na área de educação aliado a uma experiência de sala de aula, envolvendo mais de uma década, na formação de professores. Esta característica de ter a primeira graduação na área de educação ocorreu com 50% do grupo de docentes respondentes. Todos os demais chegaram à formação para área de educação em cursos de mestrado e/ou doutorado. A presença do termo **mudança**, nos questionamentos, **correlacionado a prática pedagógica foi acolhido prontamente por todos os docentes que responderam ao questionário. Desse modo, percebemos que o termo “mudança” esteve presente em sete dos dez docentes respondentes.** No entanto, no mesmo grupo, enquanto um docente apontou o uso de tecnologias como potencial para a mudança de prática em sala de aula, outro tratou-a como **insuficiente, se considerarmos o seu uso, como afirmou o docente respondente B . Pois, há, na visão desse professor, muitas modificações que precisam ocorrer numa dimensão, em que as tecnologias, não atendem, afinal as tecnologias, pelo seu uso, são não suficientes para promover mudanças desta dimensão, como afirmou o docente respondente B.** O docente respondente D, concordou que o **USO DE TECNOLOGIAS** é uma ferramenta potencial para isso, mas não obrigatoriamente muda esta perspectiva. Percebemos que o docente respondente que afirma serem potenciais as tecnologias para alteração das **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** desenvolve sua docência junto a IES, também na modalidade EaD. Diante disso, afirma o docente respondente C, que com o advento das tecnologias e a utilização dos ambientes virtuais de avaliação, é possível mudar a forma de produzir conhecimento, aproveitando melhor as oportunidades e principalmente a **relação professor aluno**. Em relação à tecnologia utilizada como um “outro meio de representação” o docente respondente F, manifestou acreditar que o meio de representação não altera o modo de proceder, mas sim a vontade e os fundamentos tanto da instituição como de motivação do próprio docente em se constituir um novo professor com o uso de TIC. **Houve também quem considere que as práticas devem mudar para acompanhar, mudanças tecnológicas. Isso se verificou em relação à ideia do docente E. Esta afirmação faz todo sentido se observarmos que este docente atua na formação de professores, mas com disciplinas de instrumentação em informática.** Considerando sua experiência em cursos de formação de quinze anos verifica-se que suas ideias em relação as práticas pedagógicas estão voltadas a um melhor modo de conhecer e utilizar as “sempre novas ferramentas”, tal a variedade dessas em constante surgimento. Aqui a **PRÁTICA PEDAGÓGICA COM USO DE TECNOLOGIAS** é percebida como uma prática ativa de uso da ferramenta que deve adequar-se as necessidades de saberes, imposta pela ferramenta. Isso é uma visão que coloca professores frente a um arsenal de materiais, dos mais variados formatos, para que diante dessas aprendizagens incorporem a “sua forma” de realizarem as práticas pedagógicas estes usos. Ou seja, abram espaço, na prática pedagógica do dia a dia e troquem o uso do exercício realizado no quadro, na lousa, pelo software, onde o clique substitui o escrever. Mas, ainda mantém o professor no centro da explicação do conteúdo. Professor e conhecimento são equiparáveis e o conhecimento chegará a quem aprende, dependendo

do viés do professor. O conhecimento será “adaptado” pelo professor e exercitado no uso do site, do software, do blog, da *Tag Question*, do *Quiz*, do *Moodle*, ou de um AO (Objeto de aprendizagem) que ainda seja “novidade”, na escola. Enfim, um festival de siglas ou nomenclaturas em outro idioma, que além de serem desconhecidos em suas traduções para muitos professores, o são também em possibilidades de colocar a sala de aula, sob reflexão, quanto as práticas pedagógicas que vem realizando, quando entra-se no professor e faz dele um adaptador de conteúdos, indispensável. Essas colocações são realizadas de outra forma, mas com teor semelhante pelo docente respondente H, com 39 anos de exercício docente, pois para esse formador a postura ou pedagogia tradicional de um aluno em formação não se modifica pelo uso de tecnologias, mas sim por orientações dialogadas de metodologias baseadas na racionalidade prática e crítica. O primado é da teoria e metodologia sendo as tecnologias subordinadas. Para o docente respondente J há de se considerar que há uma dependência, afinal depende da postura do professor nesta situação. Ainda que seja o agente central, pode estimular a reflexão dos alunos ou aliená-los. E, essa colocação complementa o que foi dito, por outro formador, que se localiza numa instituição distante geograficamente, mas que conta com uma experiência de docência de 49 anos, de onde postula que as tecnologias nas mãos dos alunos tendem possibilitar a implantação de metodologias ativas, o que muda o processo de ensino e de aprendizagem. Veja que no uso de TDIC, disponíveis em salas de aula, a prática pedagógica realizada pelo professor também está na disponibilidade de mudança que passa pelo uso dos alunos, e pelos encaminhamentos, que visam encontrar, não melhores resultados, embora estes sejam indispensáveis, busca-se mais um novo e melhor processo de aquisição, do que propriamente um produto final. O foco de produto a processo é deslocado. E o docente respondente K corrobora tudo isso que foi exposto acima, pois considera que, todas as tecnologias existentes e em construção podem ser trazidas para um uso educacional. A grande questão é o professor/usuário ver estas possibilidades e querer explorá-las ou experimentá-las. Esse deveria ser o foco principal de qualquer formação, mostrar que é possível usar de forma interessante as tecnologias nas práticas pedagógicas. Nas indagações que tratavam de armadilhas sobre o uso de tecnologias realizadas pelos professores, ou pelos docentes formadores, a ideia foi encaminhada com a pretensão de saber se, as seguintes pertinências de uso, sobre as quais foi chamada a atenção (uso de software que realiza exercícios mas não tem oportunidade de estruturar aprendizagens, ou que ensina passos de manuseio de plataformas ou generaliza sem ter permitido qualquer desenvolvimento de um conteúdo) tem ocorrido. Curiosamente nenhum dos docentes respondentes citou qualquer uma destas preocupações. As ideias foram emitidas em torno de necessidade da saída da zona de conforto, dos professores, em formação, conforme afirmou o docente respondente F sobre o uso de tecnologias pelos estudantes unindo o que conhecem ao que não conhecem, dito por C e ainda, acrescentando que, esse professor deve ser formado para poder saber explorar os potenciais pedagógicos oferecidos pela tecnologia, conforme o docente respondente I. Em relação ao uso de tecnologias na produção de materiais foi mencionado que aspectos como historicidade e dimensão CTS da educação científica e tecnológica devem ser considerados. Há nas ideias dos docentes encaminhamentos sobre necessidade de compreender as concepções de encaminhamentos das aulas de matemática, conforme afirmou o docente respondente D. Também no viés de pensar sobre o formato da aula, no que se referem as suas metodologias, K faz uso dos termos experimentação e planeamento como fontes de planejamento, para a própria aprendizagem lembrando que, muitas vezes, produzir materiais com uso de tecnologias é um objetivo, distanciado de conteúdos. Ainda esse docente, comenta de “atividades soltas” voltadas à criação de histórias em quadrinhos, por exemplo, e isto passa a ser o conteúdo trabalhado. Explicitando um pouco do que seja uma objetivação em-si e para –si os docentes realizaram contribuições, em sentidos diferentes, da proposição sobre o termo. Isso é um fato que atribui à discussão uma amplitude e propõe outros ajustes, ainda não pensados, por nós pelo menos, até aqui, sobre as práticas pedagógicas. Diante disso, o docente respondente concordou que há mudanças nas práticas de um grupo de professores ou futuros professores, tomando-se apenas as interlocuções e atividades que são desenvolvidas nos processos de formação (inicial ou continuada) é precipitado, imprudente. O que é possível afirmar é que alguns professores ou futuros professores ampliam suas concepções e perspectivas sobre as possibilidades destes recursos nos processos de ensino e aprendizagem, do mesmo modo que desafiam-se a promover práticas distintas, de caráter mais dialogado e investigativo, como declarou o docente respondente B. (GRIFO NOSSO). Acima o professor demonstrou uma preocupação com a situação que tratou das objetivações, compreendendo-as, onde grifamos, como limitadas ao período de formação e ainda, atreladas “apenas as interlocuções”. No entanto, o uso das objetivações não se impõe apenas “na/para” a formação e nem tão pouco, as interlocuções. Mas, essa ideia foi uma contribuição que agregou a nossa percepção outro modo de pensarmos, sobre o uso de objetivações. Pois, sabemos que a Teoria do Cotidiano até o momento foi timidamente utilizada, na área educacional. Confirmamos isso em nossos mapeamentos. Por isso, estas discussões são oportunas. Considerando isso, o docente respondente D, realizou contribuições afirmando que, via de regra tais abordagens, estimulam ao centramento no conhecimento próprio de determinadas situações e mesmo de conteúdos. Além destes, olhar para as produções de significado diversas de uma sala de aula (por meio do Modelo dos Campos Semânticos ou pelos Jogos de Linguagem) são possibilidades para se centrar no sujeito primeiramente e nos pequenos grupos (formas de vida), para depois se pensar em conteúdos universalmente constituídos (se é que de fato existem). Analisando as demais contribuições confirmamos que, as ideias sobre as objetivações embora, ainda não conhecidas podem contribuir com a formação docente. Em relação a esse uso teórico concordamos com o docente respondente H, quando afirma que, no Brasil, não há uma cultura de relações intraprofissionais de professores de uma mesma escola, os professores são solitários. Romper isso na formação inicial é básico constituindo grupos de futuros alunos que elaboram projetos mais interdisciplinares e desenvolvem nas escolas. Por exemplo, o tema migrações com Geografia, Matemática, Português, História e Artes. Em relação aos relacionamentos entre professores, o docente respondente I, afirmou que, quando o professor passa a adotar o uso de metodologias ativas baseadas no desenvolvimento de projetos ele passa a interagir com colegas de outras áreas para poderem, juntos, dar conta de auxiliar aos alunos. Em relação a este auxílio aos alunos o docente respondente C, afirma que o professor pode fazer uso da experiência de seus alunos para realização das atividades em sala de aula. A ideia de mudança de atitude foi captada pelo docente respondente J, e assim considerou que o envolvimento com pesquisa e/ou estudo a médio ou longo prazo (como no PIBID, ou Iniciação à Pesquisa na graduação com continuidade no mestrado) sobre o espaço escolar e incursões neste, permitem a mudança de atitude. Enquanto isso

para outros docentes, a ideia para essa situação suscitou dizer que, literalmente, não tem experiência com disciplinas em que isso possa ter sido observado e/ou exigido dos professores em formação”, na opinião do docente respondente F. Mas, de modo geral, os docentes respondentes não falam da experiência de formador. O recorte a seguir é um dos poucos em que o docente se descreve como formador e fala de sua experiência, “a minha experiência de formador, todas as práticas que desenvolvi na perspectiva de experiências, fazer fazendo foram as que melhores resultados trouxeram para as práticas dos formandos” e além disso, chama atenção o fato de que, lança desafios envolvendo conteúdos formativos e práticas a serem desenvolvidas com tecnologias e cobro resultados disso. No entanto, isso para o docente é um grande desafio, pois muitos não dominam as tecnologias ou querem primeiro explorar tudo para depois usar e não é esta lógica de hoje, temos que usar aprendendo ao mesmo tempo, dito por docente respondente K. Considerando o que acima se expôs acreditamos que, de fato, um estudo sobre as objetivações na Teoria do Cotidiano poderá colaborar com as discussões sobre a forma como ocorrem as Práticas Pedagógicas, dos professores tanto em formação inicial como continuada. Nesta fase do questionário utilizamos uma situação onde a investigação pretendia, por meio dessa atingir a profundidade necessária, para saber sobre as concepções que norteiam o uso de TDIC, em processo de formação docente. Indo mais um pouco adiante, queríamos saber se após as formações, estes usos sofriram modificações. No entanto, ao analisarmos os dados verificamos que, estas questões ainda carecem de intensas pesquisas. Trata-se o uso de tecnologias, de um assunto ainda a ser explorado, em termos educacionais. Já sabíamos deste fato, tanto que nos propomos a conduzir esta investigação, também neste foco, de uso de TDIC, em salas de aula. Mas, no viés, de uma recolha de dados por parte dos docentes formadores. No entanto, não podemos deixar de registrar que os próprios docentes, expressam a necessidade de buscas, sobre o uso de TDIC. Nesse momento, o docente respondente ratificou que em nossos estudos ainda não temos estes dados, como o que foi declarado pelo respondente docente B. No andamento de indagações sobre o uso de tecnologias também foi motivo de busca o que se refere as tecnologias ubíquas. Dessa forma, em relação a esta presença de concepções o docente respondente K, dirigiu-se ao uso dos conceitos, utilizados neste assunto. Dessa forma, expressou que, todas as tecnologias são artefatos construídos para uma ou outra finalidade e depois vão sendo incorporadas e mescladas permitindo uma integração de mídias e recursos tecnológicos num mesmo artefato. Quando vemos uma perspectiva pedagógica nestes recursos elas passam a serem recursos educacionais. A visão de ferramenta é muito pobre para o uso das tecnologias, conforme o docente respondente K. Em relação aos aspectos rotineiros do uso de tecnologias e a percepção de como ocorrem antes e depois dos processos de formação, as ideias do docente respondente foram pautadas no fato de que, estas são inviabilizadas pelo cotidiano de atuação dos professores (numero de escolas, ano/séries, modalidades de ensino, número de disciplinas de atuação, número de alunos por turma), pela estrutura das instituições e pela resistência à inovação. E, ainda, afirma que os professores em formação ou pós –formação utilizam as tecnologias em grande escala (redes sociais) para diversão e não para sua formação científica. Sugere o docente K que, a principal estratégia é a exploração das tecnologias, o planejamento de sequencias didáticas ou aulas incorporando as tecnologias em propostas didáticas e a experimentação ou experiencição com as mesmas em aulas reais. Em relação ao uso ou não do conceito de ferramentas para englobar o modo de uso de tecnologias, especialmente, as TIC, os docentes respondentes expressam que tem consciência desta discussão, sobre uso e não uso de determinada denominação. Assim, isso se confirmou, pois docentes consideram que há pessoas que são contra entender as TICs como ferramentas. Eu não (afirma o docente E). Isso é meramente conceitual. Acho que se conseguirmos ultrapassar a barreira de usá-las como fins poderíamos ganhar protagonismo ao usá-las como meios. Ainda em relação as concepções que envolvem o uso do termo ferramentas, o docente respondente C, não se opõe a esta conceituação, e afirma que, em relação ao seu uso rotineiro, tanto sobre os estudantes, como os professores em pós formações, pode-se dizer que é uma forma de envolver os estudantes, já que estão acostumados com o uso de diversas tecnologias e as TIC podem ser utilizadas como ferramentas de aprendizagem, principalmente num momento em que os estudantes têm contato com a tecnologia desde muito cedo, mas as utilizam para futilidades e diversão e depois com ferramentas que podem contribuir com seu aprendizado. Ainda em relação ao uso do termo ferramenta, o docente respondente C, também não encontra nisto, uma oposição. Absteve-se de tratar sobre o uso rotineiro, e fez uma breve consideração sobre o uso em formação, apresentada, elucidando que, são ferramentas! Mas, ao introduzir um novo modo de trabalhar com os conteúdos elas também os modificam, produzindo aí, novos conteúdos, novas formas de saber fazer, também sendo necessária uma investigação sobre estes. O caso da Geometria Dinâmica é exemplar. Em minhas aulas as ferramentas digitais auxiliam na realização de tarefas e, particularmente no curso via EAD, dão suporte de conteúdo para os alunos, especialmente por meio de vídeos instrucionais, conforme afirma o docente respondente D. Mais uma vez , a ideia de discutir uma concepção suscitou ao docente respondente o uso de um termo, para centrar a sua colocação. O docente respondente J, afirmou que, são ferramentas que possibilitam, se adequadamente disponíveis e profissionais bem formados, mudanças na aprendizagem, entretanto, não são as únicas. Os professores em formação inicial hoje, que já nasceram em meio a presença das TIC, talvez estejam mais encorajados a fazer uso destas em sala de aula, considerando que não só a formação para uso das TIC pesa neste processo. Se for para reproduzir o tradicional é melhor que elas não sejam usadas. Depende dessa formação. Se não explorar as potencialidades pedagógicas que as tecnologias oferecem, o uso será banal. Sem discutir o uso de determinado termo, o docente respondente E afirmou que considera válido o uso, mas com a consciência de que aquela ferramenta não é uma extensão remota do professor. Que a prática pode ser mais potente com o bom uso, ou um desastre com o uso indiscriminado. Em relação as concepções para o uso de tecnologias, um dos respondentes docentes, dirigiu-se exatamente ao foco da questão, expressando como compreende este uso e em que paradigma centram-se seus movimentos, em suas práticas pedagógicas. Com isso, afirmou que elas são linguagens para representação do conhecimento e, portanto, estruturantes do nosso pensamento. Em relação aos aspectos rotineiros, de seu uso, o docente respondente I expressou: “São bem-vindas” e em relação ao uso, antes e após formações, ratificou que, geralmente usa como aplicação de uma definição ou modelo. Há um esforço para que utilize como gerador de problemas, como parte de um problema a ser desenvolvido. Para finalizar, o docente respondente trouxe uma contribuição sobre o uso de tecnologias, situando-a além de uma ideia sobre ser ou não ocupante de um determinado conceito. Nesta ideia,

colaborando com o docente anteriormente mencionado, esse formador assinala um caminho, onde percebe o uso de tecnologias com potenciais de auxiliar as próprias práticas, ressignificando-as, quem sabe, para uma melhor compreensão de que não é possível apenas conceituar encapsular o que pode ser ou não uma tecnologia, especialmente as que se dispõem a um uso com fins educacionais. Muito mais educacionais, do que apenas de ensino. **Nesta discussão, e para esta utilizamos as ideias do docente para por meio desse, ratificarmos que as tecnologias constituem-se em processos complexos e dinâmicos de interação entre coletivos constituídos de pessoas, conhecimento, distintas linguagens e diferentes recursos tecnológicos. E, é na dinâmica destas interações que novos conhecimentos são desenvolvidos e são apropriados pelas pessoas. Entendo que as tecnologias são processos complexos e dinâmicos, portanto no meu modo de ver é possível promover diferentes práticas, baseadas em recursos e dinâmicas distintas, guiadas por objetivos coerentes e bem definidos, sem necessariamente implicar em reprodução de rotinas.** E isto requer, obviamente, um planejamento adequado, que por sua vez apoia-se em uma formação docente que articule a dimensão pedagógica, específica e tecnológica. Em relação às estratégias, sobre o uso de tecnologias, no viés de Papert (1928-2016), voltado nesta pesquisa, com o fim de analisarmos seu uso, para a formação de professores, o docente respondente C, afirmou que relativamente às práticas que desenvolvo é que, procuro contemplar o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, específicos e tecnológicos de maneira articulada, como uma forma de levar professores e futuros professores a vislumbrar novas práticas, conforme o que está dito pelo docente respondente C. **Em relação ao trabalho realizado sobre as práticas dos professores em formação o formador e docente respondente, assinalou que particularmente, opta por colocá-los em situações investigativas em sala de aula, seja pela resolução de problemas pré-estabelecidos, seja pela modelagem. Ainda em relação à prática dos professores em formação obtivemos de K, a contribuição de que, a principal estratégia é a exploração das tecnologias, o planejamento de sequências didáticas ou aulas incorporando as tecnologias em propostas didáticas e a experimentação ou experimentação com as mesmas em aulas reais, conforme o docente respondente K. Há no grupo de docentes respondentes formadores que não percebem nos cursos onde atuam a preocupação sobre a análise do modo como são tratadas as práticas pedagógicas, desses professores em formação. Isso ficou claro ao expressar que, não tem experiência com disciplinas em que isso possa ter sido observado e/ou exigido dos professores em formação. Em outro caso, foi declarado que em relação a este olhar para as práticas de professores em formação, ela ocorre, como uma reprodução por meio de TICs do conteúdo que seria verbalmente descrito, docente respondente F. Formas de uso como programação, desenvolvimento de narrativas digitais, desenvolvimento de jogos, foram mencionadas pelo respondente I. Um só docente afirmou que procura pautar-se também em Papert, como dito por docente respondente L. Assim, de fato, tanto pela obtenção de categorias como pelo enlace de categorias acima configuradas a partir das categorias obtidas no questionário analisado, é perceptível que há dificuldades dos docentes em falar sobre a sua própria prática pedagógica.**

**APÊNDICE XVI – QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DE COTIDIANOS-
CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 3- BRASIL
(COTIDIANOS/COTIDIANIDADES)**

IDENTIFICAÇÃO DA PRESENÇA DE CATEGORIAS TEÓRICAS DE AGNES HELLER	PRESENÇA DE ELEMENTOS COTIDIANOS	PRESENÇA DE ELEMENTOS NÃO COMUNS AO COTIDIANO
1. ANALOGIA –	1.ESPONTANEIDADE- 2/36	10. HETEROGENEIDADE -1/36
2. JUÍZO PROVISÓRIO - 3	2. PRAGMATISMO – 4/36	11. PRECONCEITO-3/36
3. PRAGMATISMO	3.ECONOMICISMO-3/36	12. PROBABILIDADE-1/36
4. ANALOGIA	4. ANALOGIA – 6/36	13. REPETIÇÃO - ZERO
5. ANALOGIA	5. PRECEDENTE – 3/36	14. ASSIMILAÇÃO-ZERO
6. ECONOMICISMO	6. JUÍZO PROVISÓRIO – 5/36	
7. PRAGMATISMO	7.ULTRAGENERALIZAÇÃO-5/36	
8. PRECEDENTE	8. IMITAÇÃO (MIMESE)-2/36	
9. ULTRAGENERALIZAÇÃO	9.ENTONAÇÃO -1/36	
10. JUÍZO PROVISÓRIO		
11. PRECEDENTE		
12. ULTRAGENERALIZAÇÃO		
13. ECONOMICISMO		
14. JUÍZO PROVISÓRIO		
15. MIMESE		
16. ECONOMICISMO		
17. HETEROGENEIDADE		
18. ACOLHIMENTO DO NOVO		
19. NECESSIDADE DE MUDAR		
20. CONTRADIÇÃO ENTRE GRUPOS NA MESMA ESCOLA/IES - PERMANÊNCIA E MUDANÇA DE METODOLOGIAS	PRODUZIR TEORIA – CATEGORIAS PRESENTES NO COTIDIANO E NÃO COTIDIANO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO	
21. JUÍZO PROVISÓRIO		
22. ESPONTANEIDADE		
23. PROBABILIDADE		
24. ESPONTANEIDADE		
25. RAZÕES PARA MUDAR		
26. DOMÍNIO DE TECNICA FAVORECE USO E VE POSSIBILIDADES-DOMÍNIO	PRODUZIR TEORIA – CATEGORIAS PRESENTES NO COTIDIANO E NÃO COTIDIANO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO	
27. ECONOMICISMO		
28. PRECONCEITO		
29. ULTRAGENERALIZAÇÃO		
30. PRECEDENTE		
31. ORIENTAÇÃO DIALOGADA- SUGESTÃO DE OUTRA METODOLOGIA		
32. TEORIA SOBRESSAI		
33. METODOLOGIA PREDOMINA		
34. TECNOLOGIAS SUBORDINADAS		
35. MUDANÇA NA MÃO DO ALUNO-METODOLOGIAS ATIVAS		
36. ANALOGIA		
37. ENTONAÇÃO		
38. JUÍZO PROVISÓRIO		
39. PRECONCEITO		
40. OBJETIVAR COMO CENTRALIZAÇÃO–		

INADEQUADO		
41. PRECONCEITO		
42. MUDANÇA DE ATITUDE		
43. ALUNO METODOLOGIA ATIVA		
44. ENVOLVIMENTO COM PESQUISA		
45. DOCENTES NÃO FALAM DE EXPERIÊNCIAS PRÓPRIAS		
46. DOCENTES AFIRMAM QUE NÃO CONHECEM METODOLOGIAS DE OBJETIVAÇÃO		
47. DOCENTE QUE LANÇA DESAFIOS		
48. COBRA RESULTADOS		
49. LÓGICA DO PROFESSOR ERRADA PAA USO DE TECNOLOGIAS PRIMEIRO		
50. APRENDE E DEPOIS FAZER – EQUÍVOCO DE USO		
51. PERSPECTIVA PEDAGÓGICA EM RECURSO		
52. ULTRAGENERALIZAÇÃO		
53. CONHECER DENOMINAÇÃO – VERIFICAR USO		
54. MUDAR RUMOS DO USO		
55. NÃO SE OPOE A CONCEITUAR – VÊ AS -TIC COMO FERRAMENTAS		
56. ANALOGIA		
57. FERRAMENTA NÃO É UMA EXTENSÃO REMOTA DO PROFESSOR		
58. TECNOLOGIAS SÃO LINGUAGENS DE REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO-POR TANTO SÃO ESTRUTURANTES DO PENSAMENTO		
59. ESFORÇO DE MIMESE		
60. ESCAPANDO DO COTIDIANO- TECNOLOGIAS COMO PROCESSOS DINÂICOS DE ITNERAÇÃO ENTRE COLETIVOS		
61. ULTRAGENERALIZAÇÃO		
62. ANALOGIA		
63. PRAGMATISMO		
CONCLUSÕES DAS ANÁLISES DO GRUPO		

APÊNDICE XVII – QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA EM PORTUGAL - CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES



The screenshot displays a survey results interface. At the top, there are two tabs: "PERGUNTAS" and "RESPOSTAS 13". Below the tabs, the text "13 respostas" is shown. There are two buttons: "RESUMO" (highlighted in blue) and "INDIVIDUAL". To the right, there is a toggle switch labeled "Aceitando respostas" which is turned on. Below this, the heading "Quem respondeu?" is followed by a button "Enviar por e-mail". A table lists respondents by letter and count:

Letter	Count
M	1
N	2
O	3
P	4
Q	5
R	6
S	7
T	8
U	9
V	10
W	11
X	12
Z	13

APÊNCIDE XVIII: QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA EM PORTUGAL

Pergunta Portugal	Pergunta: na pesquisa qualitativa há um modo de compreenderem-se as informações obtidas, o qual denomina-se de <u>generalização naturalística</u> , onde ocorre a apropriação dos acontecimentos e suas ocorrências justificadas, dentro do contexto, dos sujeitos investigados. Diante disso, questionamos: embora, possa ser reconhecido que, a imitação inibe a inovação, quando se contrapõe aos processos de autoria, não podemos negar a sua presença, nas práticas pedagógicas, em salas de aula. No entanto, sabemos que, se o professor em exercício imita aos procedimentos adotados em sua formação podemos utilizar este modo de agir, a favor, das questões, as quais desejamos que cheguem as salas de aula, de modo diferenciado. Em relação ao texto questiona-se se como o professor-formador detecta os momentos, em que, é nítido o quanto os professores utilizam as tecnologias para reproduzir uma prática tradicional. Prática essa centrada excessivamente no professor imitando assim a formação inicial que receberam? Justifique a sua resposta, tanto para concordar ou discordar.	
Questões	Respostas	Unidade de sentido (desmontagem das respostas originais e reescrita (quando necessário)
Q-1	Sim, <u>é nítido</u> embora seja <u>pouco frequente o uso das tecnologias.</u> <u>As tecnologias oferecem potencial para mudanças, mesmo em salas de aula em que o aluno é o centro do ensino e aprendizagem.</u>	é nítido pouco frequente o uso das tecnologias.(A) tecnologias oferecem potencial para mudanças, (B) salas de aula em que o aluno é o centro do ensino e aprendizagem. (c)
Q-1	Sim. <u>Isto é ainda comum em sala de aula, e percebo que as tdc são subutilizadas ou ainda inadequadamente associadas a estratégias de ensino que não promovem aprendizagem significativa.</u> (13o)	Isto é ainda comum em sala de aula <u>as tdc são subutilizadas (A)</u> <u>inadequadamente associadas a estratégias de ensino (A)</u> <u>não promovem aprendizagem significativa.</u> (A)
Q-1	Sim, <u>todos os dias.</u> Sinto <u>necessidade de me atualizar diariamente</u>	necessidade de me atualizar diariamente (D)
Q-1	Às vezes, pois <u>varia muito de um grupo pro outro.</u> Há um pouco de tudo.	<u>varia muito de um grupo pro outro.</u> Há um pouco de tudo. (A)
	Sim Algumas vezes <u>os professores não conhecem o potencial das tecnologias, e como fazer diferente, utilizando-as, então no início, começam timidamente a usar os recursos mais simples, algumas vezes reproduzindo o que já fazem no "tradicional", no analógico, como diz valente "no lápis e papel". Com o tempo, e experiências, de acertos e erros, a ousadia começa a tomar conta dos professores.</u> E claro, <u>contando com o apoio dos professores formadores.</u>	os professores não conhecem o potencial das tecnologias, (B) como fazer diferente (E) no início, começam timidamente a usar os recursos mais simples (A) reproduzindo o que já fazem no "tradicional" (A) no analógico, como diz valente "no lápis e papel".(A) tempo, e experiências, de acertos e erros, a ousadia começa a tomar conta dos professores.(F) contando com o apoio dos professores formadores.(E)
	Sim. Só <u>usam as tecnologias, mas não nenhuma metodologia diferente da tradicional. Repetem aos mesmos padrões tradicionais de relação aluno-professor.</u>	usam as tecnologias, mas não nenhuma metodologia diferente da tradicional. (A) Repetem aos mesmos padrões tradicionais de relação aluno-professor (F)
	Sim <u>Não só na formação inicial, mas também durante o seu percurso profissional</u>	IMITAM PROFESSORES Não só na formação inicial, mas também durante o seu percurso profissional (F)
	El uso de applets para la probabilidad. Las <u>tecnologías son un recurso más que no hay que</u>	Las tecnologías son un recurso más que no hay que confundir con un cambio de

	<u>confundir con un cambio de soporte. Hay que saber usarlas en el momento oportuno, como todos los recursos didácticos. En mi opinión son muy útiles para trabajar la probabilidad (el azar) y la geometría dinámica. También son interesantes para promover grupos o foros de discusión entre los alumnos (metodología).</u>	soporte.(A) saber usarlas en el momento oportuno, como todos los recursos didácticos (F) para promover grupos o foros de discusión entre los alumnos (metodología) (A)
Q-2		
	Felizmente já <u>remos muitos alunos que nos acompanham e desafiam, não nos deixando tão solitários nessa tarefa.</u>	remos muitos alunos que nos acompanham e desafiam, (C)
	Existem exemplos de <u>uso adequado e de uso inapropriado de tecnologias no ensino, e que o formador deve verificar não só a aplicação das tdc, mas também verificar quais estratégias e conteúdos são mais ou menos apropriados para seu uso</u>	<u>uso adequado e de uso inapropriado de tecnologias no ensino.(A)</u> formador deve verificar não só a aplicação das tdc, mas também verificar quais estratégias e conteúdos são mais ou menos apropriados para seu uso (E)
	Porque os <u>professores não têm tempo por causa da burocracia crescente nas escolas</u>	professores não têm tempo por causa da burocracia crescente nas escolas (A)
	Sim, mas vai sempre também estar relacionado às <u>experiências anteriores.</u>	sempre também estar relacionado às experiências anteriores (A)
	Podemos <u>usar as tic para fazer com que os professores aprendam e mudem para uma metodologia adequada.</u>	usar as tic para fazer com que os professores aprendam e mudem para uma metodologia adequada. (E)
	Tudo <u>depende primeiramente da vontade do professor em mudar sua prática e depois conhecer os recursos/ferramentas disponíveis para poder adequá-los ao seu planeamento, isto é, saber se recursos/ferramentas se adequam aos objetivos planeados.</u>	depende primeiramente da vontade do professor em mudar sua prática (F) conhecer os recursos/ferramentas disponíveis para poder adequá-los ao seu planeamento (D) saber se recursos/ferramentas se adequam aos objetivos planeados (A)
Q-3		
	<u>É da responsabilidade dos formadores de professores manterem-se atualizados em relação ao modo de potenciar o uso da tecnologia com os seus alunos da formação inicial. Se eles perceberem as potencialidades terão maior abertura para reproduzir. Na formação continuada, a mudança de consciências passa por desenvolver com os professores um trabalho colaborativo ou projetos de investigação e desenvolvimento em que eles assumam duplo papel de professor investigador.</u>	responsabilidade dos formadores de professores manterem-se atualizados em relação ao modo de potenciar o uso da tecnologia com os seus alunos (A) eles perceberem as potencialidades terão maior abertura para reproduzir. (A) formação continuada, a mudança de consciências passa por desenvolver com os professores um trabalho colaborativo (G) projetos de investigação e desenvolvimento em que eles assumam duplo papel de professor investigador (G)
	Através de <u>atividades colaborativas exitosas com professores portadores de diferentes experiências que possam trocar informações e multiplicar as ações bem sucedidas....considero então que, através da divulgação de ideias e problematizações de casos pesquisados em grupo e a exposição de relatos de experiências haja a possibilidade de se associar ao processo formacional docente.</u> tanto os <u>processos de mediação da ação educativa (souza, sartori, & roesler, 2008) como a cooperação entre diferentes professores que se utilizam de diferentes modelos pedagógicos para promover rupturas sobre o ensino não significativo no ambiente escolar, enquanto lócus de trabalho e formação (bound, 2011).</u> O resultado desta exposição seria vital para criar um	atividades colaborativas exitosas com professores portadores de diferentes experiências (G) trocar informações e multiplicar as ações bem sucedidas....considero então que, através da divulgação de ideias e problematizações de casos pesquisados em grupo e a exposição de relatos de experiências haja a possibilidade de se associar ao processo formacional docente, (G) processos de mediação da ação educativa (souza, sartori, & roesler, 2008)(G) cooperação entre diferentes professores que

	<p><u>ambiente substancialmente mais reflexivo</u>, atento às discussões e diálogos sobre as práticas docentes (horn, 2010), e que considera <u>as funções sociais da formação pedagógica e os diferentes papéis assumidos pelos professores (gabini & diniz, 2009) nos cursos de formação para docentes não licenciados, como mecanismos de apoio da atividade diária do professor, sem os quais não haveria ensino significativo.</u></p> <p>Acredito que <u>ao serem convergidos os processos de ensino e de aprendizagem de professores em formação docente, o uso de instrumentos de apoio educacional (guzmam & nussbaum, 2009) deva ser (re) considerado visando o surgimento de novas estratégias e caminhos de ação educativa (demetriadis et al., 2003; rienties, brouwer, & lygo-baker, 2013; gatti, 2016) que venham produzir novos caminhos e direcionamentos para estes sujeitos.</u> Em contra partida, acredito também que <u>os contextos de formação e as práticas profissionais (souza, sartori, & roesler, 2008), devam permear a reestruturação dos modelos formativos que emergiriam como mecanismos promotores de uma didática pautada na (re)construção e mobilização de saberes sobre as práticas docentes (sguerra miskulin, penteado, richit, & mariano, 2011) que considerem as tensões e contradições comuns à ação docente (bound, 2011; bullett & somervelle, 2010) como fatores implícitos e essências ao desenvolvimento destes processos.</u></p>	<p>se utilizam de diferentes modelos pedagógicos (G)</p> <p>promover rupturas sobre o ensino não significativo no ambiente escolar, enquanto lócus de trabalho e formação (bound, 2011).(G)</p> <p>resultado desta exposição seria vital para criar um ambiente substancialmente mais reflexivo, (G)</p> <p>as funções sociais da formação pedagógica e os diferentes papéis assumidos pelos professores (gabini & diniz, 2009) (G)</p> <p> cursos de formação para docentes não licenciados, como mecanismos de apoio da atividade diária do professor, sem os quais não haveria ensino significativo.(G)</p> <p>ao serem convergidos os processos de ensino e de aprendizagem de professores em formação docente, o uso de instrumentos de apoio educacional (guzmam & nussbaum, 2009) deva ser (re) considerado visando o surgimento de novas estratégias e caminhos de ação educativa (demetriadis et al., 2003; rienties, brouwer, & lygo-baker, 2013; gatti, 2016 (G)</p> <p>produzir novos caminhos e direcionamentos para estes sujeitos (G)</p> <p>os contextos de formação e as práticas profissionais (souza, sartori, & roesler, 2008), devam permear a reestruturação dos modelos formativos (G)</p> <p><u>modelos formativos</u> que emergiriam como mecanismos promotores de uma didática pautada na (re)construção e mobilização de saberes sobre as práticas docentes (sguerra miskulin, penteado, richit, & mariano, 2011) (G)</p> <p>considerem as tensões e contradições comuns à ação docente (bound, 2011; bullett & somervelle, 2010) como fatores implícitos e essências ao desenvolvimento destes processos. (G)</p>
	Talvez começando por dar mais tempo para preparação das aulas e melhores condições no acesso às tic.	dar mais tempo para preparação das aulas e melhores condições no acesso às tic. (H)
	<u>Acredito que seja também o formador estar em processo de formação permanente.</u>	Acredito que seja também o formador estar em processo de formação permanente.(D)

	<p><u>Fazendo com que os próprios professores utilizem-as em seu cotidiano, para suprir suas necessidades, que as vejam como aliadas ao currículo, e potencializadoras do processo de ensinar e aprender. No movimento ação-reflexão-ação, é importante que também teorizem e entendam o que estão fazendo durante a utilização...</u> Para que possam depois planejar sua aulas prevendo o uso de tecnologias, como recurso de aprendizagem.</p>	<p>Fazendo com que os próprios professores utilizem-as em seu cotidiano, para suprir suas necessidades (F)</p> <p>vejam como aliadas ao currículo, e potencializadoras do processo de ensinar e aprender(F)</p> <p>movimento ação-reflexão-ação, é importante que também teorizem e entendam o que estão fazendo durante a utilização (F)</p> <p>planejar sua aulas prevendo o uso de tecnologias, como recurso de aprendizagem. (A)</p>
	<p><u>Visibilizar a docencia e a discencia por meio do portfólio de curso, de estudante, de professor. Aprendizagem baseada na evidência.</u></p>	<p>Visibilizar a docencia e a discencia por meio do portfólio de curso, de estudante, de professor. Aprendizagem baseada na evidência (E)</p>
	<p><u>Primeiro o professor precisa ter um planejamento e conhecer os recursos/ferramentas, caso contrário fará mais do mesmo apenas introduzindo as tecnologias.</u></p>	<p>professor precisa ter um planejamento e conhecer os recursos/ferramentas.(A) caso contrário fará mais do mesmo apenas introduzindo as tecnologias. (F)</p>
Q-4		
	<p><u>O uso mais frequente de tarefas exploratórias e investigativas, integrando software educacional, e a promoção de momentos de interação entre pares e discussão coletiva. Estas são opções frequentes na prática de ensino supervisionada, na formação inicial.</u></p>	<p>uso mais frequente de tarefas exploratórias e investigativas, integrando software educacional (A)</p> <p>promoção de momentos de interação entre pares e discussão coletiva.(E)</p> <p>opções frequentes na prática de ensino supervisionada, na formação inicial. (I)</p>
	<p>Olha esta pergunta é capciosa...dá pra escrever um capítulo de só com a resposta dela....</p> <p>Sabe-se que <u>num processo formacional de professores a discussão de estratégias de ação educativa</u> (horn, 2010) seria um fator fundamental ao surgimento de uma boa prática pedagógica (souza, sartori, & roesler, 2008).</p> <p><u>para tanto deveriam ser levados em conta fatores interdependentes como o nível de colaboração entre professores</u> (swinglehurst, russell, & greenhalgh, 2008),</p> <p><u>observação crítica na ação e sobre a ação</u> (shön, 2000), a <u>capacidade dialógica e a própria aprendizagem da ação educativa.</u></p> <p>Neste contexto, <u>o ato de ensinar exigiria a apreensão “de saberes que ainda não se sabem”</u> (braga, 2008), <u>que não foram contemplados na formação destes profissionais que efetivamente não escolheram a docência como campo de desenvolvimento profissional, mas que acolhem esta atividade laboral nitidamente executada sobre saberes que algumas vezes não são reconhecidos e nem sabidos como fundamentais ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Algumas pesquisas realizadas nos últimos anos agrupam características essenciais ao processo de formação continuada que juntas ampliariam a percepção sobre a mediação docente</u> (souza, sartori, & roesler, 2008) considerando a <u>capacidade comunicativa docente em suas</u></p>	<p>num processo formacional de professores a discussão de estratégias de ação educativa (I)</p> <p>ser levados em conta fatores interdependentes como o nível de colaboração entre professores (swinglehurst, russell, & greenhalgh, 2008),(G)</p> <p>observação crítica na ação e sobre a ação (shön, 2000) (G)</p> <p>capacidade dialógica e a própria aprendizagem da ação educativa.(G)</p> <p>o ato de ensinar exigiria a apreensão “de saberes que ainda não se sabem” (braga, 2008),(G)</p> <p>que não foram contemplados na formação destes profissionais (G)</p> <p>efetivamente não escolheram a docência como campo de desenvolvimento profissional, (G)</p>

	<p><u>trocas discursivas (horn, 2010), o emprego de descrições e narrativas de vivências e experiências docentes (de souza bragança, 2012) como instrumentos que conduzem professores a uma sensível depuração de sua práxis. Em face do exposto, faz-se necessário entender os caminhos percorridos para se estabelecer um equilíbrio entre a formação docente recebida e praticada e o aprofundamento teórico, científico e tecnológico dos conhecimentos envolvidos no espaço escolar e de formação que consideram a cultura e as relações socioculturais como elementos imprescindíveis à formação e transformação pessoal e profissional humana.</u></p>	<p>acolhem esta atividade laboral nitidamente executada sobre saberes que algumas vezes não são reconhecidos e nem sabidos como fundamentais ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. (G)</p> <p>pesquisas realizadas nos últimos anos agrupam características essenciais ao processo de formação continuada que juntas ampliariam a percepção sobre a mediação docente (G)</p> <p>considerar capacidade comunicativa docente em suas trocas discursivas (horn, 2010), (G)</p> <p>o emprego de descrições e narrativas de vivências e experiências docentes (de souza bragança, 2012)(G)</p> <p>instrumentos que conduzem professores a uma sensível depuração de sua práxis.(B)</p> <p>faz-se necessário entender os caminhos percorridos para se estabelecer um equilíbrio entre a formação docente recebida e praticada (G)</p> <p>o aprofundamento teórico, científico e tecnológico dos conhecimentos envolvidos no espaço escolar e de formação que consideram a cultura e as relações socioculturais como elementos imprescindíveis à formação e transformação pessoal e profissional humana. (G)</p>
	<p><u>Talvez começando por dar mais tempo para preparação das aulas e melhores condições no acesso às tic.</u></p>	<p>começando por dar mais tempo para preparação das aulas e melhores condições no acesso às tic. (H)</p>
	<p><u>Acredito que seja também o formador estar em processo de formação permanente.</u></p>	<p>formador estar em processo de formação permanente. (D)</p>
	<p><u>O uso de blogs, uso do google sites para comunicação com os pais, uso de google sites para desenvolvimento de um jornal eletrônico.</u></p>	<p>uso de blogs, uso do google sites para comunicação com os pais, uso de google sites para desenvolvimento de um jornal eletrônico.(A)</p>
	<p><u>Esta pergunta é muito longa para ler num inquérito. Ações de posta em valor do rol do professor como guia não só como instrutor.</u></p>	<p>professor como guia não só como instrutor (I)</p>
	<p>[...] A sua abrangência é tal que permitia, por si só, ser objeto de uma . 48t</p>	
	<p>Respondente u</p>	
	<p>Respondente v</p>	
	<p>Respondente w</p>	
	<p><u>El uso de applets para la probabilidad.</u></p>	<p>El uso de applets para la probabilidad. (A)</p>
<p>Q-5</p>	<p><u>O uso de tecnologia só é adequado e útil de for usado de modo integrado na sala de aula. O seu uso deverá se 'necessário' na resolução de tarefas e orientado para o desenvolvimento da compreensão de conceitos e ideias matemáticas (ou de outra disciplina) importantes. O papel do professor (as suas opções e ações em sala de aula) é fundamental para tornar o uso da tecnologia útil no ensino e aprendizagem.</u> <u>O computador é uma ferramenta que, se utilizando atrelado a uma proposta pedagógica poderá contribuir para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem (valente, 2003).</u> <u>Atualmente uma das maiores dificuldades em se desenvolver trabalhos nas áreas de ciências se encontra na administração dos aspectos curriculares do cotidiano (ribeiro et al, 2008)</u></p>	<p>O uso de tecnologia só é adequado e útil de for usado de modo integrado na sala de aula (A)</p> <p>O seu uso deverá se 'necessário' na resolução de tarefas e orientado para o desenvolvimento da compreensão de conceitos e ideias matemáticas (ou de outra disciplina) importantes.(A)</p> <p>O papel do professor (as suas opções e ações em sala de aula) é fundamental para tornar o uso da tecnologia útil no ensino e aprendizagem.(I)</p> <p>computador é uma ferramenta que, se</p>

<p>que estão atrelados à aprendizagem e a proposta de ação com uso do computador como ferramenta de apoio didático da(na) escola. Esta premissa, a do uso do computador como ferramenta, na concepção de valente (1993) desmitifica a ideia de que se o computador se resume a uma simples máquina de ensinar, não promovendo uma mudança cognoscitiva essencial ao surgimento de subsunçores que delinearão posteriormente as novas aprendizagens.</p> <p>A máquina que faz uso de softwares educativos atua como elemento que auxilia na resolução de questionamentos, tutorialmente norteia o aluno à resolução de exercícios ou execução de tarefas pré-determinadas controlando as condições e variáveis interferentes no processo. Crê-se que a dificuldade de aprendizagem deva estar relacionada com a didática empregada em sala de aula. Percebendo que a didática está atrelada ao ensino dos conteúdos, é necessário que se possa enxergar o professor em sua práxis pedagógica de outra maneira, com um novo olhar, despido das mitificações, do senso comum. Logo, concordo com libâneo (2003, p. 26): [...]A razão pedagógica está também, associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas. De posse desta visão, acredita-se que os alunos possam fazer o uso das máquinas, e outros recursos tecnológicos, para auxiliar sua aprendizagem, desde que não sejam esquecidos aspectos de sua idiosincrasia, da cultura, do processo de aculturação, dos pormenores envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem, tendo o computador como um importante auxiliar em sala de aula. O professor na aprendizagem dos alunos assume a função de mediador contribuindo para o desenvolvimento incentivando didático e metodologicamente a interação cooperativa aluno x tecnologias digitais, nas redes sociais, nos ambientes de telecolaboração e cooperação, como também nas atividades envolvendo uso e aplicação de multimídia (texto, imagem som).</p> <p>Nas mais das vezes o discurso é um, mas a prática continua arcaica e desprovida de aprimoramento..... Eu percebo que o desenvolvimento cognitivo na aprendizagem significativa (ausubel, 2003) permite o trabalho com o tripé comunicação-interação-ead no processo de ensino-aprendizagem, interdependentes e que envolvem a mediação linguística e assim a interatividade, mediatização pedagógica (tredezini, 2010) e emprego de ambientes virtuais de aprendizagem para se trabalhar a formação de professores, promovendo maior interação entre professores e alunos. A interação e a interatividade (wagner, 1994, 1997, apud mattar, 2009) , dentro do processo de comunicação humana à distância são dois fatores importantes no processo de transmissão de conhecimentos e saberes na educação. A interação produz dialogicidade, troca de experimentações entre sujeitos enquanto que a interatividade pressupõe a compreensão da atividade humana de usar e agir sobre a máquina (belloni, 1999). O uso de ambientes virtuais como teleduc, moodle e solar e outros avança na educação à distância permite a ação destes dois fatores, tendo em vista o emprego de diversos recursos de ação mediada pelo computador, como ferramenta de fórum, wikis, diário de bordo, portfólio entre outros, permitindo uma troca contínua de informações, descobertas e redescobertas, ampliando o uso de recursos tecnológicos na busca de novos caminhos para se resolver velhos problemas. Tais ferramentas apresentam um caráter auto-organizacional, conferindo também à ead sua característica primordial telecolaborativa e autônoma, formando as bases necessárias</p>	<p>utilizando atrelado a uma proposta pedagógica poderá contribuir para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem (A)</p> <p>Atualmente uma das maiores dificuldades em se desenvolver trabalhos nas áreas de ciências se encontra na administração dos aspectos curriculares do cotidiano (ribeiro et al, 2008) que estão atrelados à aprendizagem e a proposta de ação com uso do computador como ferramenta de apoio didático da(na) escola. (K)</p> <p>premissa, a do uso do computador como ferramenta, na concepção de valente (1993) desmitifica a ideia de que se o computador se resume a uma simples máquina de ensinar, não promovendo uma mudança cognoscitiva essencial ao surgimento de subsunçores que delinearão posteriormente as novas aprendizagens.(A)</p> <p>A máquina que faz uso de softwares educativos atua como elemento que auxilia na resolução de questionamentos, tutorialmente norteia o aluno à resolução de exercícios ou execução de tarefas pré-determinadas controlando as condições e variáveis interferentes no processo.(A) Crê-se que a dificuldade de aprendizagem deva estar relacionada com a didática empregada em sala de aula (K)</p> <p>a didática está atrelada ao ensino dos conteúdos, (I)</p> <p>enxergar o professor em sua práxis pedagógica de outra maneira, com um novo olhar, despido das mitificações, do senso comum (D)</p> <p>concordo com libâneo (2003, p. 26): [...]A razão pedagógica está também, associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas.(D)</p> <p>acredita-se que os alunos possam fazer o uso das máquinas, e outros recursos tecnológicos, para auxiliar sua aprendizagem, desde que não sejam esquecidos aspectos de sua idiosincrasia, da cultura, do processo de aculturação, dos pormenores envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem, tendo o computador como um importante auxiliar em sala de aula.(A)</p> <p>professor na aprendizagem dos alunos assume a função de mediador contribuindo para o desenvolvimento incentivando didático e metodologicamente a interação cooperativa aluno x tecnologias digitais, nas redes sociais, nos ambientes de telecolaboração e cooperação, como também nas atividades envolvendo uso e aplicação de multimídia (texto, imagem</p>
---	--

	<p>para o surgimento de habilidades e competências para um engajamento substancial no processo de ensino-aprendizagem, por parte dos alunos. As trocas estabelecidas entre os participantes deste processo apresentam um predomínio de ideias transdisciplinares, não lineares e não arbitrárias, sendo, pois alternativo aos processos vigentes de aprendizagem e carecem de uma mediação/mediatização pedagógica adequada (gutierrez e prieto, 1994 apud por santos, 2003) . Para gutierrez e prieto (1994) mediação pedagógica é vista como um conjunto de procedimentos realizados na criação de materiais educativos, que apresentam o diálogo como fator de primordial importância na educação embasada no processo de comunicação entre indivíduos. Já tredezini (2010) acredita que a mediatização é a utilização das tecnologias para a transmissão de conteúdos. E ainda a elaboração de conteúdos, estratégias de ação e emprego adequado dos materiais didáticos, uso de metodologias de pesquisa(cão) e estudo adequadas para tais fins. Um fato é observado na relação interação-comunicação-educação, a de que surge uma nova concepção pedagógica fortemente embasada no diálogo, na retórica, sendo então denominada de pedagogia dialógica que usa os instrumentos da comunicação, da mediação linguística, das tecnologias digitais e os aspectos da interação humana com o fim de aprimorar, e ainda criar as estratégias de aprendizagens, tornado-as significativas. Neste íterim a sala de aula convencional pode dar lugar a um novo ambiente mais que exige o uso de estratégias de raciocínio mais criativas e intuitivas por parte dos alunos: o ambiente virtual de aprendizagem (ava), mas para isto é importante que o professor tenha uma formação adequada para este propósito e que possa usá-la de forma mais operacional e pedagógica possível como preceitua valente (2003). O uso de máquinas (computador e outras tdc) e os fatores supramencionados interrelacionados fazem com que a sala de aula ocupe um novo ambiente, podendo estar situada no ciberespaço passando a ser virtual (moreira e kenski, 2006). Novas parcerias e projetos são criados promovendo uma mudança significativa também no papel dos indivíduos, comprometidos com seu processo de formação envolvidos neste ambiente virtual. Sua origem remonta a necessidade de geração de novas demandas com uso e advento das tdc, que podem ser aplicadas no processo de ensino e aprendizagem, vez que permitem interação, usa ciberespaço, surgimento de novas metodologias de ensino e maior envolvimento entre os participantes usuários de seu sistema. Um dos principais motivos de uso do ambiente virtual se refere à possibilidade de reflexão e depuração (valente, 2003) das informações produzidas pelos próprios alunos permitindo assim uma ressignificação dos conteúdos apreendidos, como afirma prado (2003) “privilegia a autoria do aluno, a reflexão, a (re)elaboração e (re)construção do conhecimento...”.</p>	som).(I)
	<p>fazer uso de tdc pressupõe um sensível desenvolvimento de aspectos criativos, aprendizagem processual ao longo da vida, direcionamento para uma formação mais atual além de (re)dimensionar os procedimentos metodológicos usados nas áreas de construção de conhecimento que possam doravante utilizá-los. Estas suposições corroboram com as idéias de papert (1993) que percebia as tdc como instrumentos de pensar e aprender capazes de gerar autonomia, autoria de trabalhos, colaboração e assim o desenvolvimento dos sujeitos e de suas aprendizagens. As tdc de acordo com (passarelli, 2003) são caracterizadas por atributos como interatividade, mobilidade, convertibilidade e interconectividade. O caráter interativo das tecnologias é evidenciado pela relação professor-computador-aluno, na maneira em que estes recursos tecnomidiático são usados</p>	

	<p>para facilitar a aprendizagem. A mobilidade se refere à facilidade com que hoje se transportam e são conectados os diversos equipamentos para a comunicação humana permitindo acesso rápido e fácil a qualquer informação, dado, serviço, sem prejuízos à conexão usada em qualquer local em que ocorra o acesso à rede através da internet. Outro aspecto positivo se refere à rapidez com que se podem acessar informações e enviar/receber dados, apresentando ainda agilidade de conexão e telecolaboração. A convertibilidade se refere à capacidade de converter dados em novas informações ampliando-as e associando-as à geração de novos conhecimentos. Já a interconectividade se refere à capacidade de conexão rápida de grande quantidade de usuários e das redes sociais bem como das informações que são processadas e armazenadas na internet. Assim estas tecnologias auxiliam a comunicação humana, ampliando-a, convertendo dados em informações e em saberes, entrelaçando áreas de conhecimento das várias ciências humanas interdisciplinarmente e transversalmente de forma rápida. Interdisciplinar já que é capaz de relacionar diferentes conteúdos e dados, formatando-os com uma proposta clara e objetiva de informar, fazendo uso de computadores, das ferramentas da comunicação e do controle e automação para promover o desenvolvimento econômico, tecnológico contingencial da sociedade do conhecimento. Sua transversalidade é verificada pela relação que estabelece na dimensão didática dos conteúdos escolares atuando como um eixo unificador que permeia a ação docente promovendo um melhor entendimento sobre os objetos de conhecimento propondo novas atividades a partir da realidade dos alunos. Juntamente com os novos ambientes e suas ferramentas tecnológicas surgem os novos espaços de mediação pedagógica, a cibercultura de levy, as redes sociais de castells (2002), atuando como laboratórios de experimentação para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da afetividade, da sociabilidade, da indiferenciações subjetivas dos atores deste processo – professor e aluno – e da própria inteligência humana. Há assim, o surgimento de uma nova relação entre os participantes, há também uma nova formação de vínculos, o estar junto virtual (valente, 2003) na figura 5 geograficamente afastados, mas virtualmente presentes e atuantes, através da proposição de hipó e resolução de situações-problemas que sejam capazes de estimular o aprendente a significar aquilo que esta sendo analisado (valente, 2003).</p>	
	<p>Respondente p As tic são o futuro da educação. 54p</p>	
	<p>Respondente q Uso-as como instrumentos de mediação. Já são parte da rotina, entretanto o diferencial está no como e para que... Não exploram todo potencial, é preciso incorporá-las, buscando atribuir-lhes sentido 55q</p>	
	<p>Pergunta: Em relação ao uso de computadores na educação papert (1928-2016) destacou-se não por pensar sobre a produção de softwares ou aplicativos, mas sim, por produzir, um modo de uso das estratégias no viés dos alunos. Pensar e agir por meio de ações previamente calculadas foi um dos méritos deste pesquisador. Quais são as estratégias utilizadas em cursos de formação para professores, em relação ao uso de tecnologias?</p>	
	<p>Sexta pergunta: 6 Primeira resposta: do respondente n- 62 n</p>	

	<p>Na formação inicial, proporciona-se oportunidades para os futuros professores usarem as tecnologias da mesma forma como se espera que eles vão usar com os seus alunos. Na formação contínua, discute-se oportunidades que tenham de as utilizar na sua prática.</p> <p>(62n)</p>	
	<p>Respondente o</p> <p>Concordo com heidrich (2000) que afirma que: o uso do computador expressa-se em um contexto de contínua interação. Nesse sentido, o computador não é apenas um instrumento que prolonga nossos poderes de comunicação ou de processar informações: realiza operações e interpreta informações de modo correspondente ao nosso. Com isso possibilita uma qualidade de interação, que tem valor de desenvolvimento. Piaget chamava essa qualidade dialética de interação de "formas de interdependência". Trata-se de uma interação em que os elementos devem funcionar ao mesmo tempo, como "todo" e como "parte", ou seja, devem atuar de forma interdependente. Como "todo" porque são "responsáveis" por suas decisões, e como "parte", porque sua ação depende da ação de um outro. Não é assim, entre nós e um programa de computador? Não deveria ser assim, também, na escola? Esta premissa vem reforçar a ideia de que o aluno aprende colaborativamente e que de forma conjunta com outros sujeitos transforma sua realidade compartilhando informações relevantes para seu desenvolvimento. A interação passa a representar uma nova possibilidade de continuidade da ação humana sobre o meio e sobre os objetos intuídos ampliando a capacidade humana de compreensão do mundo e de seus fenômenos.</p> <p>(53o)</p>	
	<p>Respondente p</p> <p>A proximidade face `a realidade dos docentes inscritos</p> <p>54p</p>	
	<p>Respondente q</p> <p>55q</p>	
	<p>Respondente r</p> <p>Hoje está muito na moda programação para os alunos, é importante que os professores criem contextos para estas atividades, que não seja a tecnologia pela tecnologia e tenha um objetivo pedagógico, um sentido.</p> <p>66 r</p>	
	<p>Respondente s</p> <p>67s</p> <p>Auto-reflexao, avaliação por pares, ambientes pessoais de aprendizagem (personal learning environment)</p>	
	<p>Respondente t</p> <p>Questão demasiado vaga: eu utilizo todas as que posso, sejam elas ou não criadas com a finalidade de educar. Tento sempre encontrar facetas das aplicações que tenham utilidade educativa e tento inculir isso nos meus alunos, desde a licenciatura ao pós-doutoramento.</p> <p>68t</p>	
	<p>Respondente u</p> <p>69u Questionário ii.</p>	
	<p>Respondente v</p> <p>Planeamento610v</p>	
	<p>Respondente w</p> <p>611w</p>	
	<p>Respondente x</p> <p>612x</p> <p>Mostrar experiencias claras, concretas y positivas de su uso; se les muestran prácticas concretas y sencillas que pueden hacer en sus aulas.</p>	

APÊNDICE XIX – DESMONTAGEM E UNITARIZAÇÕES – QUESTIONÁRIOS PORTUGAL

Unidade de sentido (desmontagem das respostas originais e reescrita (quando necessário))	Nova unitarização Busca de palavras-chave	Categoria inicial (palavras-chave)
<p>é <u>nítido</u> <u>pouco frequente</u> o uso das tecnologias.(A) tecnologias oferecem <u>potencial</u> <u>para mudanças</u>. (B) salas de aula em que o aluno é o centro do ensino e aprendizagem. (c) Isto é ainda comum em sala de aula as tdc são subutilizadas (A) <u>inadequadamente</u> associadas a estratégias de ensino (A) <u>não promovem aprendizagem</u> <u>significativa</u>. (A) necessidade de me atualizar diariamente (D) <u>varia muito de um grupo pro</u> <u>outro</u>. Há um pouco de tudo. (A) os professores não conhecem o potencial das tecnologias, (B) como fazer diferente (E) no início, começam timidamente a usar os recursos mais simples (A) reproduzindo o que já fazem no "tradicional" (F) no <u>analgógico</u>, como diz valente "no lápis e papel".(A) <u>tempo</u>, e <u>experiências</u>, de <u>acertos</u> e <u>erros</u>, a <u>ousadia</u> começa a <u>tomar</u> <u>conta dos professores</u>. (F) <u>contando</u> com o <u>apoio dos</u> <u>professores formadores</u>. (E)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Uso nítido de tecnologias</u> (A) 2. <u>Uso pouco frequente</u> <u>potencial das tecnologias</u> (A) 3. <u>Tecnologias como</u> <u>potencial de mudanças</u> (B) 4. <u>Aluno centro de</u> <u>aprendizagens</u>(C) 5. <u>Tic sub utilizadas</u> (A) 6. <u>Uso comum sala de aula</u> (A) 7. <u>Associação inadequada</u> (A) 8. <u>Estratégia de ensino</u> <u>inadequado</u> (A) 9. <u>Sem aprendizagem</u> <u>significativa</u> (L) 10. <u>Atualização docente</u> (D) 11. <u>Variação de uso de TIC</u>(A) 12. <u>Professores</u> <u>desconhecedores</u> (D) 13. <u>Potencial de tecnologias</u> <u>desconhecidos</u> (B) 14. <u>Fazer diferente</u> (E) 15. <u>Uso inicial recurso</u> <u>simples</u>(F) 16. <u>Reprodução de prática</u> <u>tradicional</u> (F) 17. <u>Uso analógico reprodução</u> (A) 18. <u>Tempo</u> (H) 19. <u>Experiência</u> (F) 20. <u>Ousadia</u> (F) 21. <u>Acertos e erros</u> (F) 22. <u>Tomar conta dos</u> <u>professores</u> (F) 23. <u>Apoio dos formadores</u>(E) 24. <u>Contar com apoio</u> (F) 	<p>USO DAS TECNOLOGIAS (A)</p> <p>POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS (B)</p> <p>ALUNOS (C)</p> <p>ATUALIZAÇÕES DO DOCENTE (D)</p> <p>PRÁTICA DOCENTE (E)</p> <p>PRÁTICA DE PROFESSORES (F)</p> <p>FORMAÇÃO CONTINUADA (G)</p> <p>TEMPO(H)</p> <p>FORMAÇÃO INICIAL (I)</p> <p>FAZER UMA (J) PERGUNTA 4</p> <p>DIFICULDADES (K)</p> <p>TEORIAS DE APRENDIZAGENS(L)</p> <p>FORMAÇÃO VIRTUAL (M)</p> <p>TRANSDICIPLINARIDADE (N)</p> <p>MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA (O)</p>
<p><u>usam as tecnologias</u>, mas não nenhuma metodologia diferente da tradicional. (A) <u>Repetem</u> aos mesmos <u>padrões</u> tradicionais de <u>relação aluno-</u> <u>professor</u> (F) IMITAM PROFESSORES Não só na <u>formação inicial</u>, mas também durante o seu <u>percurso</u> <u>profissional</u> (S) Las tecnologías son un recurso más que no hay que confundir con un cambio de soporte.(Q) saber usarlas en el <u>momento</u> <u>oportuno</u>, como todos los <u>recursos didácticos</u> (A) (H) para <u>promover grupos</u> o <u>foros</u> de</p>	<ol style="list-style-type: none"> 25. <u>Uso de igual metodologia</u> <u>tradicional</u> (A) 26. <u>Repetem padrões</u> (A) 27. <u>Relação Aluno-professor</u> (K) 28. <u>Imitam professores</u> (S) 29. <u>Formação inicial imita</u> <u>formadores</u>(S) 30. <u>Formação continuada imita</u> <u>formadores</u> (S) 31. <u>Percurso profissional</u> (S) 32. <u>Tecnologias são recursos</u> (Q) 33. <u>Uso oportuno momento</u> (H) 34. <u>Recurso didático</u> (A) 35. <u>Promover grupos</u> (A) 	<p>SALA DE AULA CONVENCIONAL (P)</p> <p>CONCEITO DE TECNOLOGIAS (Q)</p> <p>OPORTUNIDADE DE MUDANÇA (R)</p> <p>IMITAR PRÁTICAS(S)</p>

<u>discusión</u> entre los alumnos (metodología) (A)	36. Promover fóruns(A)	
remos muitos alunos que nos acompanham e desafiam, (C)	37. Tecnologias como metodologia (A)	
<u>uso adequado e de uso inapropriado</u> de tecnologias no ensino.(A)	38. Alunos desafiam (C)	
<u>formador</u> deve <u>verificar</u> não só a <u>aplicação das tdic</u> , mas também <u>verificar</u> quais <u>estratégias e conteúdos</u> são mais ou menos <u>apropriados</u> para seu uso (E)	39. Alunos que acompanham (C)	
<u>professores</u> não têm tempo por causa da burocracia crescente nas escolas (H)	40. Uso adequado (A)	
sempre também estar relacionado às <u>experiências anteriores</u> (F)	41. USO inapropriado (A)	
	42. Formador verificar aplicação de TIC (E)	
	43. Formador verificar estratégias (E)	
	44. Formador verificar conteúdos (E)	
	45. Formador verificar apropriação de uso de TIC (A)	
	46. Professores sem tempo (H)	
	47. Burocracia consome tempo (H)	
	48. Prática pedagógica relaciona-se a anterioridades (F)	
	49. Uso de TIC para professores aprenderem (A)	
<u>usar as tic</u> para fazer com que os <u>professores aprendam e mudem</u> para uma <u>metodologia adequada</u> . (E)	50. Professores mudarem de metodologia (A)	
<u>depende</u> primeiramente da <u>vontade do professor</u> em <u>mudar sua prática</u> (F)	51. Depende da vontade do professor (A)	
<u>conhecer os recursos/ferramentas</u> disponíveis para poder <u>adequá-los ao seu planeamento</u> (A)	52. Vontade de mudar sua prática (F)	
saber se recursos/ferramentas se adequam aos objetivos planejados (E)	53. Conhecer recursos (A)	
responsabilidade dos formadores de professores manterem-se atualizados em relação ao modo de potencial o uso da tecnologia com os seus alunos (A) (D)	54. Conhecer ferramentas (A)	
	55. Adequar planejamento (A)	
	56. Saber adequar recursos planejamento (E)	
	57. Responsabilidades de formadores (T)	USO DAS TECNOLOGIAS (A)
	58. Atualizações docentes (D)	POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS (B)
	59. Modo de potencial uso de TIC(B)	ALUNOS (C)
eles perceberem as potencialidades terão maior abertura para reproduzir. (A)	60. Uso de Tic com alunos (A)	ATUALIZAÇÕES DO DOCENTE (D)
	61. Perceber potencialidades das TICS(B)	PRÁTICA DOCENTE (E)
<u>formação continuada, a mudança de consciências</u> passa por <u>desenvolver com os professores um trabalho colaborativo</u> (G)	62. Abertura para produzir (C)	PRÁTICA DE PROFESSORES (F)
	63. Formação continuada (G)	FORMAÇÃO CONTINUADA (G)
<u>projetos de investigação e</u> desenvolvimento em que eles <u>assumam duplo papel de professor investigador</u> .(G)	64. Mudança de consciência (D)	TEMPO(H)
atividades <u>colaborativas</u> exitosas com <u>professores portadores de diferentes experiências</u> (F)	65. Desenvolver com professores (F)	FORMAÇÃO INICIAL (I)
	66. Trabalho colaborativo (F)	FAZER UMA (J) PERGUNTA 4
	67. Projetos de investigação (D)	DIFICULDADES (K)
	68. Assumir duplo papel (E)	TEORIAS DE APRENDIZAGENS(L)
<u>trocar informações e multiplicar as ações</u> bem sucedidas...considero então que, através da <u>divulgação de ideias e problematizações de casos</u> pesquisados em grupo e a <u>exposição de relatos de experiências</u> haja a possibilidade de se associar ao	69. Papel professor investigador (F)	
	70. Atividades colaborativas exitosas(F)	
	71. Professor investigador (F)	
	72. Professor portador de diferentes experiências (F)	
	73. Trocar informação (B)	
	74. Multiplicar ações (B)	
	75. Ações bem sucedidas (D)	
	76. Divulgação de ideias (D)	

processo formacional docente, (G)

processos de mediação da ação educativa (souza, sartori, & roesler, 2008)(G)

cooperação entre diferentes professores que se utilizam de diferentes modelos pedagógicos (G)

promover rupturas sobre o ensino não significativo no ambiente escolar, enquanto lôcus de trabalho e formação (bound, 2011).(G)

resultado desta exposição seria vital para criar um ambiente substancialmente mais reflexivo. (G)

as funções sociais da formação pedagógica e os diferentes papéis assumidos pelos professores (gabini & diniz, 2009) (G)

curso de formação para docentes não licenciados, como mecanismos de apoio da atividade diária do professor, sem os quais não haveria ensino significativo.(G)

ao serem convergidos os processos de ensino e de aprendizagem de professores em formação docente, o uso de instrumentos de apoio educacional (guzmam & nussbaum, 2009) deva ser (re) considerado visando o surgimento de novas estratégias e caminhos de ação educativa (demetriadis et al., 2003; rienties, brouwer, & lygo-baker, 2013; gatti, 2016 (G) produzir novos caminhos e direcionamentos para estes sujeitos (G)

os contextos de formação e as práticas profissionais (souza, sartori, & roesler, 2008), devam permear a reestruturação dos modelos formativos (G)

modelos formativos que emergiriam como mecanismos promotores de uma didática pautada na (re)construção e mobilização de saberes sobre as práticas docentes (sguerra miskulin, penteado, richit, & mariano, 2011) (G) considerem as tensões e contradições comuns à ação docente (bound, 2011; bullett & somerville, 2010) como fatores implícitos e essências ao desenvolvimento destes processos. (G)

77. Problematização de casos pesquisados (D)

78. Exposição de relatos de experiências (F)

79. Associações (G)

80. Processo formacional (G)

81. Processo de mediação educativa (G)

82. Cooperação entre diferentes professores

83. Uso de diferentes modelos pedagógicos (D)

84. Promover rupturas (K)

85. Ensino não significativo(K)

86. Ambiente escolar (K)

87. Lócus de trabalho (P)

88. Lócus de formação (P)

89. Resultado de exposição vital (R)

90. Criar ambiente reflexivo substancialmente (A)

91. Função social da formação pedagógica (T)

92. Diferentes papéis assumidos pelo professor (F)

93. Formação de docente não licenciado (K)

94. Mecanismo de apoio a atividade diária (M)

95. Ensino significativo (L)

96. Convergência de processos de ensino e aprendizagem (M)(L) (G)

97. Formação docente (G)

98. Uso de instrumentos de apoio educacional(M)

99. Surgimento de novas estratégias (M)

100. Caminhos da ação educativa (G)

101. Produzir novos caminhos para sujeitos (G)

102. Produzir novos direcionamentos para sujeitos (G)

103. Contextos de formação(F)

104. Contextos de práticas pedagógicas (G)

105. Permear a reestruturação (G)

106. Reestruturação dos modelos formativos (G)

107. Modelos formativos emergentes (G)

108. Mecanismos promotores de didática pautada em (re) construção (G)

109. Didática pautada em mobilização de saberes (G)

110. Saberes sobre práticas docentes (G)

111. Tensões e contradições (G)

112. Ação docente (G)

113. Fatores implícitos (G)

114. Essências de

FORMAÇÃO VIRTUAL (M)

TRANSDICIPLINARIDADE (N)

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA (O)

SALA DE AULA CONVENCIONAL (P)

CONCEITO DE TECNOLOGIAS (Q)

OPORTUNIDADE DE MUDANÇA (R)

IMITAR PRÁTICAS(S)

RESPONSABILIDADE FORMADORA (T)

desenvolvimento de
processo(G)

dar mais tempo para preparação das aulas e melhores condições no acesso às tic. (H)

Acredito que seja também o formador estar em processo de formação permanente.(D)

Fazendo com que os próprios professores utilizem-as em seu cotidiano, para suprir suas necessidades (F)

vejam como aliadas ao currículo, e potencializadoras do processo de ensinar e aprender(F)

movimento ação-reflexão-ação, é importante que também teorizem e entendam o que estão fazendo durante a utilização (F)

planejar sua aulas prevendo o uso de tecnologias, como recurso de aprendizagem. (A)

Visibilizar a docencia e a discencia por meio do portefólio de curso, de estudante, de profesor. Aprendizagem baseada na evidência (E)
professor precisa ter um planejamento e conhecer os recursos/ferramentas.(A)
caso contrário fará mais do mesmo apenas introduzindo as tecnologias. (F)

uso mais frequente de tarefas exploratórias e investigativas, integrando software educacional (A)
promoção de momentos de interação entre pares e discussão coletiva.(E)
opções frequentes na prática de ensino supervisionada, na formação inicial. (I)

num processo formacional de professores a discussão de estratégias de ação educativa (I)

ser levados em conta fatores interdependentes como o nível de colaboração entre professores (swinglehurst, russell, & greenhalgh, 2008),(G)

observação crítica na ação e sobre a ação (shön, 2000) (G)

capacidade dialógica e a própria aprendizagem da ação educativa.(G)

o ato de ensinar exigiria a apreensão “de saberes que ainda não se sabem” (braga, 2008),(G)

que não foram contemplados na formação destes profissionais (G)
efetivamente não escolheram a docência como campo de desenvolvimento profissional. (G)

115. Tempo para preparar aulas (H)

116. Formador em processo de formação (G)

117. Processo de formação permanente (G)

118. Uso cotidiano de tecnologias (F)

119. Uso cotidiano dos professores de tecnologias (F)

120. Tecnologias para suprir necessidades de professores (A)

121. Tecnologias potencializadoras do processo de ensinar (G)

122. Tecnologias potencializadoras do processo de aprender(G)

123. Aliadas do currículo (B)

124. Movimento ação-reflexão-ação (F)

125. Professores teorizem (K)

126. Professores saibam o que estão fazendo (F)

127. Saber o que faz durante o processo (F)

128. Planejar sua aulas prevendo o uso de tecnologias, (K)

129. Uso previsto como recurso de aprendizagem (A)

130. Visualizar a docência e discencia (K)

131. Visualizar docência por portfólio (E)

132. Visualizar discencia por portfólio (E)

133. Aprendizagem baseada na evidência (E)

134. Evidência em portfólio de estudante (E)

135. Professor precisa ter planejamento (E)

136. Professor precisa conhecer recursos e ferramentas (K)

137. Introduzir tecnologias para mais do mesmo (K)

138. Uso frequente de tarefas exploratórias (F)

139. Uso frequente de tarefas investigativas (F)

140. Uso integrando software educacional (F)

141. Promoção de momentos de interação (F)

142. Interação entre pares (M)

143. Discussão coletiva (M)

144. Interação em prática de ensino supervisionada (I)

145. Interação na formação em prática de ensino (I)

146. Discussão de estratégias (G)

147. Processo formacional com discussão (G)

148. Estratégias de ação educativa (G)

149. Levam em conta Fatores (G)

150. Fatores interdependentes (I)

151. Nível de colaboração entre professores (I)

152. Observação crítica na ação (G)

153. Observação crítica sobre a ação (G)

154. Capacidade dialógica (I)

155. Aprendizagem na ação educativa (I)

156. Ato de ensinar (I)

157. Apreensão de saberes (I)

158. Saber o que ainda não se sabe (I)

159. Aspectos não contemplados na formação (D)

160. Formação de profissionais (D)

161. Docência sem ser campo de desenvolvimento profissional (G)

162. Acolhem atividade laboral (K)

163. Executam uma atividade laboral (K)

164. Executam atividade com saberes não reconhecidos (K)

165. Saberes não sabidos como fundamentais (K)

166. Saberes fundamentais nos processo de ensino e aprendizagens (K)

167. Pesquisas (F)

168. Pesquisas realizadas nos últimos anos (F)

169. Pesquisas agrupam características essenciais ao processo de formação (F)

170. Processo de formação continuada (G)

171. Características que juntas ampliariam a percepção (F)

172. Percepção sobre mediação docente (F)

173. Mediação docente (M)

174. Percepção (M)

175. Capacidade comunicativa (M)

acolhem esta atividade laboral nitidamente executada sobre saberes que algumas vezes não são reconhecidos e nem sabidos como fundamentais ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. (G)
pesquisas realizadas nos últimos anos agrupam características essenciais ao processo de formação continuada que juntas ampliariam a percepção sobre a mediação docente (G)

considerar capacidade comunicativa docente em suas trocas discursivas (horn, 2010). (G)
o emprego de descrições e narrativas de vivências e experiências docentes (de souza bragança, 2012)(G)
instrumentos que conduzem professores a uma sensível depuração de sua práxis.(B)
faz-se necessário entender os caminhos percorridos para se estabelecer um equilíbrio entre a formação docente recebida e praticada (G)
o aprofundamento teórico, científico e tecnológico dos conhecimentos envolvidos no espaço escolar e de formação que consideram a cultura e as relações socioculturais como elementos imprescindíveis à formação e transformação pessoal e profissional humana. (G)

começando por dar mais tempo para preparação das aulas e melhores condições no acesso às tic. (H)
formador estar em processo de formação permanente. (D)

uso de blogs, uso do google sites para comunicação com os pais, uso de google sites para desenvolvimento de um jornal eletrônico.(A)

professor como guia não só como instrutor (I)

El uso de applets para la probabilidad. (A)

O uso de tecnologia só é adequado e útil de for usado de modo integrado na sala de aula (A)

O seu uso deverá se 'necessário' na resolução de tarefas e orientado para o desenvolvimento da compreensão de conceitos e ideias matemáticas (ou de outra disciplina) importantes.(A)

O papel do professor (as suas opções e ações em sala de aula) é fundamental para tornar o uso da tecnologia útil no ensino e aprendizagem.(I)

computador é uma ferramenta que, se utilizando atrelado a uma proposta pedagógica poderá contribuir para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem (A)

Atualmente uma das maiores

176. Capacidade comunicativa docente (G)
177. Trocas discursivas (U)
178. Trocas discursivas docentes (U)
179. Emprego de descrições (U)
180. Emprego de narrativas (U)
181. Narrativas de vivências docentes (U)
182. Narrativas de experiências docentes (U)
183. Instrumentos que conduzam professores (U)
184. Conduzir professores (U)
185. Depuração da práxis (U)
186. Depuração da práxis docente (U)
187. Entender caminhos percorridos (U)
188. Necessidades da formação (D)
189. Necessidade de entender (U)
190. Estabelecer equilíbrio (U)
191. Equilíbrio entre formações (L)
192. Formações recebidas e praticas (L)
193. Equilíbrio Entre o recebido e o praticado (L)
194. Aprofundamento teórico (D)
195. Aprofundamento científico (D)
196. Aprofundamento tecnológico (D)
197. Aprofundamento dos conhecimentos envolvidos (D)
198. Conhecimentos do espaço escolar (I)
199. Formação que consideram a cultura (F)
200. Formação que considera as relações socioculturais (F)
201. Elementos imprescindíveis a formação (F)
202. Elementos imprescindíveis a transformação pessoal (F)
203. Elementos imprescindíveis a transformação humana (F)
204. TEMPO para preparo de aulas (H)
205. Formador em processo permanente de formação (D)
206. Processo de formação (E)
207. Formação permanente (D)
208. Uso de blogs (A)
209. Uso de google (A)
210. Sites para comunicações com pais (A)
211. Sites para desenvolver jornal eletrônico (A)
212. Professor não só como guia (B)
213. Professor não só como instrutor (B)
214. Uso de applets para probabilidade (A)
215. Uso de tecnologia nem sempre é útil nem adequado (A)
216. 272 Uso de tecnologia só é útil é adequado quando é integrado a sala de aula (A)
217. 273. Uso necessário a resolução de tarefas (A)
218. 274. Uso orientado para desenvolvimento da compreensão (B)
219. 275. Uso orientado para compreensão de conceitos e ideias matemática (B)
220. Para compreensão de outras disciplinas importantes (B)
221. Papel do professor (ações e opções) em sala de aula (A)
222. Papel do professor é fundamental par auso de tecnologias (D)
223. Uso útil correlato ao papel do professor em sala de aula (A)
224. Computador é uma ferramenta (Q)
225. Computador usado atrelado a proposta pedagógica
226. (R)
227. Computador atrelado pode contribuir (R)
228. Computador pode facilitar aprendizagem (A)
229. Computador atrelado contribui (A)
230. Dificuldades em desenvolver trabalhos nas áreas de ciências (K)
231. Administração dos aspectos curriculares do cotidiano como

dificuldades em se desenvolver trabalhos nas áreas de ciências se encontra na administração dos aspectos curriculares do cotidiano (ribeiro et al, 2008) que estão atrelados à aprendizagem e a proposta de ação com uso do computador como ferramenta de apoio didático da(na) escola. (K)
premissa, a do uso do computador como ferramenta, na concepção de valente (1993) desmitifica a ideia de que se o computador se resume a uma simples máquina de ensinar, não promovendo uma mudança cognoscitiva essencial ao surgimento de subunçores que delinearão posteriormente as novas aprendizagens.(A)

A máquina que faz uso de softwares educativos atua como elemento que auxilia na resolução de questionamentos, tutorialmente norteia o aluno à resolução de exercícios ou execução de tarefas pré-determinadas controlando as condições e variáveis interferentes no processo.(A)

Crê-se que a dificuldade de aprendizagem deva estar relacionada com a didática empregada em sala de aula (K)

a didática está atrelada ao ensino dos conteúdos, (I)
enxergar o professor em sua práxis pedagógica de outra maneira, com um novo olhar, despido das mitificações, do senso comum (D)

concordo com libâneo (2003, p. 26):
 [...]A razão pedagógica está também, associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas.(D)

acredita-se que os alunos possam fazer o uso das máquinas, e outros recursos tecnológicos, para auxiliar sua aprendizagem, desde que não sejam esquecidos aspectos de sua idiossincrasia, da cultura, do processo de aculturação, dos pormenores envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem, tendo o computador como um importante auxiliar em sala de aula.(A)

professor na aprendizagem dos alunos assume a função de mediador contribuindo para o desenvolvimento incentivando didático e metodologicamente a interação cooperativa aluno x tecnologias digitais, nas redes sociais.(I)
 o discurso é um, mas a prática continua arcaica e desprovida de aprimoramento (E)

dificuldade (K)

232. Cotidiano como aspecto curricular (K)
233. Aspectos curriculares que apresentam dificuldades (K)
234. Aspectos curriculares do cotidiano atrelados a aprendizagem (K)
235. Aspectos curriculares atrelados a proposta de ação (K)
236. Proposta de ação com uso do computador (A)
237. Computador como ferramenta (A)
238. Computador como ferramenta de poio diário na escola (A)
239. Premissa de uso do computador como ferramenta (A)
240. Concepção de Valente do uso de computador como Ferramenta (A)
241. Desmitificar ideias (R)
242. Desmistificar que computador se resume a uma simples máquina de ensinar (A)
243. Desmitificar que computador não promove mudança cognoscitiva essencial (A)
244. Mudança cognoscitiva essencial (L)
245. Surgimento de subçunsores (L)
246. Subunçores deliniam aprendizagens (L)
247. Máquinas de ensinar (A)
248. A máquina que faz uso de softwares educativos (A)
249. Elemento que auxilia na resolução de questionamentos (A)
250. Tutorialmente nortear o aluno (M)
251. Executa tarefas pré-determinadas (A)
252. Controla condições e variáveis interferentes no processo (A)
253. Dificuldade de aprendizagem relacionada a didática empregada em sala de aula (L)
254. Didática atrelada ao ensino dos conteúdos (L)
255. Enxergar o professor em sua práxis pedagógica (G)
256. Um novo olhar despido das mistificações do senso comum (I)
257. Razão pedagógica associada inerentemente a um valor intrínseco (G)
258. Formação humana (I)
259. Formação humana ajudando os outros a se constituírem como sujeitos (I)
260. Formação humana ajudando os outros a se educarem (I)
261. Formação humana ajudando os outros a serem pessoas dignas, justas, cultas (I)
262. Alunos possam fazer usos das máquinas (A)
263. Alunos possam fazer uso de outros recursos tecnológicos, para auxiliar sua aprendizagem (A)
264. Não esquecer aspectos de sua idiossincrasia (cultura, processo de aculturação dos pormenores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (A)
265. Computador como auxiliar em sala de aula (A)
266. Professor na aprendizagem dos alunos como mediador (M)
267. Mediador contribui para o desenvolvimento (M)
268. Incentivo didático e metodológico da interação cooperativa aluno x tecnologias digitais (M)
269. Redes sociais (A)
270. Incentivo didático metodológico em ambientes de telecolaboração (M)
271. Incentivo didático metodológico na cooperação, (M)
272. Incentivo didático metodológico nas atividades envolvendo uso e aplicação de multimídia (texto, imagem som). (M)
273. Discurso diferente da prática arcaica (P)
274. Prática desprovida de aprimoramento (P)
275. Desenvolvimento cognitivo – aprendizagem de Ausubel (L)
276. Trabalho com tri-pé comunicação-interação-ead (M)
277. Processo de ensino-aprendizagem interdependentes (L)
278. Interdependência que envolve a mediação linguística (L)
279. Interdependência que envolve interatividade (L)
280. Mediatização pedagógica (L)
281. Emprego de ambientes virtuais – formação de professores (M)
282. Interação e interatividade (B)
283. Interação produz dialogicidade (B)
284. Uso de ambientes virtuais como teleduc, moodle e solar (A)
285. Emprego de diversos recursos de ação mediada pelo computador (B)
286. Ferramenta de fórum, wikis, diário de bordo, portfólio entre outros

o desenvolvimento cognitivo na aprendizagem significativa (ausubel, 2003) permite o trabalho com o tripé comunicação-interação-ead no processo de ensino-aprendizagem, interdependentes e que envolvem a mediação linguística e assim a interatividade, mediatização pedagógica (tredezini, 2010) e emprego de ambientes virtuais de aprendizagem para se trabalhar a formação de professores, promovendo maior interação entre professores e alunos. (L)

interação e a interatividade (wagner, 1994, 1997, apud mattar, 2009), dentro do processo de comunicação humana à distância são dois fatores importantes no processo de transmissão de conhecimentos e saberes na educação.(L)

interação produz dialogicidade, troca de experimentações entre sujeitos enquanto que a interatividade pressupõe a compreensão da atividade humana de usar e agir sobre a máquina (belloni, 1999)(L)

uso de ambientes virtuais como teleduc, moodle e solar e outros ava na educação à distância permite a ação destes dois fatores, tendo em vista o emprego de diversos recursos de ação mediada pelo computador, como ferramenta de fórum, wikis, diário de bordo, portfólio entre outros, permitindo uma troca contínua de informações, descobertas e redescobertas, ampliando o uso de recursos tecnológicos na busca de novos caminhos para se resolver velhos problemas.(A)

ferramentas apresentam um caráter auto-organizacional, conferindo também à ead sua característica primordial telecolaborativa e autônoma, formando as bases necessárias para o surgimento de habilidades e competências para um engajamento substancial no processo de ensino-aprendizagem, por parte dos alunos.(M)

trocas estabelecidas entre os participantes deste processo apresentam um predomínio de ideias transdisciplinares, não lineares e não arbitrarias, sendo, pois alternativo aos processos vigentes de aprendizagem e carecem de uma mediação/mediatização pedagógica adequada (gutiérrez e prieto, 1994 apud por santos, 2003) (N)

gutiérrez e prieto (1994) mediação pedagógica é vista como um conjunto de procedimentos realizados na criação de materiais educativos, que apresentam o diálogo como fator de primordial importância na educação

(A)

- 287. Ampliar uso de recursos tecnológicos na busca de novos caminhos (B)
- 288. Resolver velhos problemas (B)
- 289. Ferramentas com um caráter auto-organizacional (B)
- 290. Ead característica primordial telecolaborativa e autônoma (M)
- 291. Bases necessárias para o surgimento de habilidades e competências (G)
- 292. Trocas estabelecidas entre os participantes predomínio de ideias transdisciplinares, não lineares e não arbitrarias (M)
- 293. Mediação pedagógica (L)
- 294. Diálogo como fator de primordial importância (G)
- 295. Educação baseada no processo de comunicação entre indivíduos (I)
- 296. Relação interação-comunicação-educação (M)
- 297. Pedagogia Dialógica (L)
- 298. Criar as estratégias de aprendizagens, tornando-as significativas. (L)
- 299. Privilegia a autoria do aluno, a reflexão, a (re) elaboração e (re)construção do conhecimento (M)

embasada no processo de comunicação entre indivíduos.(O) tredezini (2010) acredita que a mediatização é a utilização das tecnologias para a transmissão de conteúdos. E ainda a elaboração de conteúdos, estratégias de ação e emprego adequado dos materiais didáticos, uso de metodologias de pesquisa(ção) e estudo adequadas para tais fins.(O)

fato é observado na relação interação-comunicação-educação, a de que surge uma nova concepção pedagógica fortemente embasada no diálogo, na retórica, sendo então denominada de pedagogia dialógica (L)

usa os instrumentos da comunicação, da mediação linguística, das tecnologias digitais e os aspectos da interação humana com o fim de aprimorar, e ainda criar as estratégias de aprendizagens, tornado-as significativas. (L)

a sala de aula convencional pode dar lugar a um novo ambiente mais que exige o uso de estratégias de raciocínio mais criativas e intuitivas por parte dos alunos: o ambiente virtual de aprendizagem (ava), mas para isto é importante que o professor tenha uma formação adequada para este propósito e que possa usá-la de forma mais operacional e pedagógica possível como preceitua valente (2003). (P)

uso de máquinas (computador e outras tdc) e os fatores supramencionados interrelacionados fazem com que a sala de aula ocupe um novo ambiente, podendo estar situada no ciberespaço passando a ser virtual (moreira e kenski, 2006). (P).

Novas parcerias e projetos são criados promovendo uma mudança significativa também no papel dos indivíduos, comprometidos com seu processo de formação envolvidos neste ambiente virtual. (M)

Sua origem remonta a necessidade de geração de novas demandas com uso e advento das tdc, que podem ser aplicadas no processo de ensino e aprendizagem, vez que permitem interação, usa ciberespaço, surgimento de novas metodologias de ensino e maior envolvimento entre os participantes usuários de seu sistema. Um dos principais motivos de uso do ambiente virtual se refere à possibilidade de reflexão e depuração (valente, 2003) das informações produzidas pelos próprios alunos permitindo assim uma ressignificação dos conteúdos apreendidos, como afirma prado (2003) "privilegia a

autoria do aluno, a reflexão, a (re)elaboração e (re)construção do conhecimento...".(M)
uso de tdic pressupõe um sensível desenvolvimento de aspectos criativos, aprendizagem processual ao longo da vida, direcionamento para uma formação mais atual além de (re)dimensionar os procedimentos metodológicos usados nas áreas de construção de conhecimento que possam doravante utilizá-los.(A)
 posições corroboram com as idéia de papert (1993) que percebia as tdic como instrumentos de pensar e aprender capazes de gerar autonomia, autoria de trabalhos, colaboração e assim o desenvolvimento dos sujeitos e de suas aprendizagens.(L)
 As tdic de acordo com (passarelli, 2003) são caracterizadas por atributos como interatividade, mobilidade, convertibilidade e interconectividade. (Q)

O caráter interativo das tecnologias é evidenciado pela relação professor-computador-aluno, na maneira em que estes recursos tecnomidiático são usados para facilitar a aprendizagem(B).

A mobilidade se refere à facilidade com que hoje se transportam e são conectados os diversos equipamentos para a comunicação humana permitindo acesso rápido e fácil a qualquer informação, dado, serviço, sem prejuízos à conexão usada em qualquer local em que ocorra o acesso à rede através da internet.(B)

A convertibilidade se refere à capacidade de converter dados em novas informações ampliando-as e associando-as à geração de novos conhecimentos. Já a interconectividade se refere à capacidade de conexão rápida de grande quantidade de usuários e das redes sociais bem como das informações que são processadas e armazenadas na internet. Assim estas tecnologias auxiliam a comunicação humana, ampliando-a, convertendo dados em informações e em saberes, entrelaçando áreas de conhecimento das várias ciências humanas interdisciplinarmente e transversalmente de forma rápida. Interdisciplinar já que é capaz de relacionar diferentes conteúdos e dados, formatando-os com uma proposta clara e objetiva de informar, fazendo uso de computadores, das ferramentas da comunicação e do controle e automação para promover o desenvolvimento econômico, tecnológico contingencial da sociedade do conhecimento. Sua

300. Uso de TDIC pressupõe um desenvolvimento de aspectos criativos (A)
301. 263. Uso de TDIC pressupõe aprendizagem processual ao longo da vida (A)
302. Uso de TDIC Direcionamento para uma formação mais atual (A)
303. Uso de TDIC redimensionar os procedimentos metodológicos usados na área de construção de conhecimento (A)
304. Papert percebia TDIC como instrumentos de pensar e aprender capazes de gerar autonomia, autoria de trabalhos, colaboração (L)
305. Papert e o uso de TDIC para gerar o desenvolvimento de sujeitos e suas aprendizagens (L)
306. TDIC são atributos como interatividade, mobilidade, convertibilidade e interconectividade (B)
307. Caráter interativo das tecnologias (B)
308. Relação professor-computador- aluno evidencia do caráter interativo (B)
309. Mobilidade (B)
310. Convertibilidade (B)
311. Interconectividade (B)
312. TDIC interdisciplinares (B)
313. Transversalista (B)

transversalidade é verificada pela relação que estabelece na dimensão didática dos conteúdos escolares atuando como um eixo unificador que permeia a ação docente promovendo um melhor entendimento sobre os objetos de conhecimento propondo novas atividades a partir da realidade dos alunos. Juntamente com os novos ambientes e suas ferramentas tecnológicas surgem os novos espaços de mediatização pedagógica, a cibercultura de Levy, as redes sociais de Castells (2002), atuando como laboratórios de experimentação para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da afetividade, da sociabilidade, da indiferenciações subjetivas dos atores deste processo – professor e aluno – e da própria inteligência humana. Há assim, o surgimento de uma nova relação entre os participantes, há também uma nova formação de vínculos, o estar junto virtual (valente, 2003) na figura 5 geograficamente afastados, mas virtualmente presentes e atuantes, através da proposição de hipó e resolução de situações-problemas que sejam capazes de estimular o aprendente a significar aquilo que esta sendo analisado (valente, 2003).

(B)

- As tic são o futuro da educação.(B) } 15. TIC futuro da educação (A)
- Isso-as como instrumentos de } 16. TIC instrumento de mediação (A)
- mediação(B) } 17. TIC diferencial: como e para quê? (A)
- Já são parte da rotina, entretanto o } 18. Professores não exploram todo potencial de TIC (G)
- diferencial está no como e para } 19. É preciso incorporar TIC (E)
- que...(B) } 20. É preciso atribuir sentido (E)
- Não exploram todo potencial, é preciso } 21. Formação inicial proporcionam oportunidades para os futuros professores
incorporá-las, buscando atribuir-lhes } (E)
sentido (B)
- formação inicial, proporciona-se } 322. Oportunidades para usarem as tecnologias da mesma forma que utilizaram
oportunidades para os futuros } com seus alunos (B)
professores usarem as tecnologias da } 323. Formação continua discute tecnologias para uso na prática (G)
mesma forma como se espera que eles } (E)
vão usar com os seus alunos.(A) } 324. O computador não é apenas um instrumento que prolonga nossos poderes
formação contínua, discute-se } de comunicação ou de processar informações (A)
oportunidades que tenham de as } 325. O computador interpreta informações de modo correspondente ao nosso
utilizar na sua prática.(G) } (A)
- Concordo com Heidrich (2000) que } 326. Qualidade de interação que tem valor de desenvolvimento – uso do
afirma que: o uso do computador } computador (B)
- expressa-se em um contexto de } 327. PIAGET – qualidade dialética de interação – formas de interdependência
contínua interação. (A) } (L)
- o computador não é apenas um } 328. Interação em que os elementos devem funcionar ao mesmo tempo como
instrumento que prolonga nossos } “todo” e como “parte” (B)
poderes de comunicação ou de } 329. Forma interdependente (B)
processar informações; realiza } 330. Elementos devem funcionar como modo e parte (L)
operações e interpreta informações de } 331. Relação todo – parte /homem-computador/nós e escola (L)
- modo correspondente ao nosso (B) } 332. Interação: Ampliando a capacidade humana de compreensão do mundo e
possibilita uma qualidade de } de seus fenômenos (B)
interação, que tem valor de } (B)
desenvolvimento. Piaget chamava } (B)
essa qualidade dialética de interação } (B)
de "formas de interdependência". } (B)
Trata-se de uma interação em que os } (B)
elementos devem funcionar ao } (B)

mesmo tempo, como "todo" e como "parte", ou seja, devem atuar de forma interdependente. Como “todo” porque são “responsáveis” por suas decisões, e como “parte”, porque sua ação depende da ação de um outro. Não é assim, entre nós e um programa de computador? Não deveria ser assim, também, na escola? Esta premissa vem reforçar a ideia de que o aluno aprende colaborativamente e que de forma conjunta com outros sujeitos transforma sua realidade compartilhando informações relevantes para seu desenvolvimento. A interação passa a representar uma nova possibilidade de continuidade da ação humana sobre o meio e sobre os objetos intuídos ampliando a capacidade humana de compreensão do mundo e de seus fenômenos. (L)
A proximidade face a realidade dos docentes inscitos(M)

Hoje está muito na moda programação para os alunos, é importante que os professores criem contextos para estas atividades, que não seja a tecnologia pela tecnologia e tenha um objetivo pedagógico, um sentido. (K)
Auto-reflexão, avaliação por pares, ambientes pessoais de aprendizagem (personal learning environment) (M)
Planejamento (A)
Mostrar experiências claras, concretas e positivas de seu uso, se les muestran prácticas concretas y sencillas que pueden hacer en sus aulas.(A)

333. Uso de tecnologia por estar na moda (A)

334. Tecnologia por tecnologia sem objetivo pedagógico (A)

335. Planejamento (I)

336. Mostrar experiências claras e concretas de uso de TDIC (D)

APÊNDICE XX: DOCENTE FORMADOR (NÃO PESQUISADOR)

DOCENTES FORMADORES DE PORTUGAL NÃO SÃO PESQUISADORES DA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES –TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS

Primeira pergunta: Como você tornou-se professor formador de professores? *

M: Ofereci-me para lecionar a Unidade Curricular ao 1º Ciclo de Ensino Básico e também fui convidada para lecionar alguns seminários de SPSS, bem como co-orientar algumas s de mestrado no âmbito da formação de professores.

U: Sempre quis ser professora. Estudei para isso e fui professora do ensino secundário. Era exatamente o que eu queria fazer a vida inteira. Porém, para fazer estágio, mudei de cidade. Fiz um rigorosíssimo estágio e quando já tinha "passaporte" para ser Professora (na altura, em Portugal, era preciso o curso + um estágio posterior) ... eis que fui "desviada" para um Projeto, o MINERVA, de uso educativo de computadores no ensino não superior. Sofri bastante por não estar na prática pedagógica, eu gosto mesmo é de sala de aula. Depois afinal estava na prática pedagógica... Sem ser nada previamente pensado nem desejado, acabei por ficar no Ensino Superior, UMinho, precisamente na formação de professores. Formação inicial e pós graduada, Mestrado e Doutorado. Também trabalho em cursos que não são formação de professores, por distribuição de serviço que eu não controlo, e gosto, mas sinto-me formadora de professores.

W: Ao trabalhar nos Centro de Competência TIC da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Segunda pergunta: Na pesquisa qualitativa há um modo de compreender-se as informações obtidas, o qual denomina-se de generalização naturalística, onde ocorre a apropriação dos acontecimentos e suas ocorrências justificadas, dentro do contexto, dos sujeitos investigados. Considerando isso como o professor-formador detecta sobre esses professores, os momentos, em que, é nítido o quanto estes, utilizam as tecnologias, para reproduzir uma prática tradicional, centrada excessivamente no professor, imitando assim a formação inicial que receberam?

M: Não tenho contacto suficiente com a formação "continuada" de professores para poder responder.

U: Não entendo bem a introdução à pergunta e parece-me que a especificação é tendenciosa, ou seja, leva o respondente a dizer "sim", mas isso são achegas metodológicas tendo em vista que se trata de um doutorado. Desculpe, mas estou a ser bem intencionada. Respondo na mesma. Se noto isso que diz? sim, aqui e ali. Aceito como natural numa primeira fase de envolvimento do professor com as TIC. Depois, gradualmente, vou introduzindo o mais importante que não é a tecnologia mas a pedagogia. Uso o modelo TPACK, ou antes, os seus princípios: tecnologia, pedagogia e conteúdo em total interação. A constante interação professor da escola e investigador/formador é que ajuda o professor a evoluir nas suas práticas. Pesquisa-ação é o modelo de formação em que acredito e que pratico...quando posso

W: Em alguns casos, sim.

Terceira pergunta: Como ir além do perceber que há diferentes modos de agir dos discentes, em sala de aula, em relação ao uso de tecnologias e não considerá-los obra de pura sorte, ou um caso de exceção. Considerando isso como o professor-formador detecta sobre esses professores, os momentos, em que, é nítido o quanto estes, utilizam as tecnologias, para reproduzir uma prática tradicional, centrada excessivamente no professor, imitando assim a formação inicial que receberam?

M: Não tenho contacto suficiente com a formação "continuada" de professores para poder responder.

U: Mais uma pergunta muito tendenciosa :) mais um resposta autentica da minha parte Como disse na pergunta anterior, o problema não é a tecnologia, é a pedagogia. Se um professore é transmissivo, ele vai tentar pôr a tecnologia a fazer isso mesmo. Se ele é mais construtivista, ele vai pôr a tecnologia ao serviço da construção de conhecimento por parte de seus estudantes. Se ele é conetivista, como o atuais estudantes são, pois ele os apoiará nessa construção colaborativa e partilhada de conhecimento. Qual o papel do formador de professores? Mostrar para eles a diferença entre os vários paradigmas de aprendizagem... e ajudar a operacionalizar nas suas práticas pedagógicas cada um desses modelos porque nem sempre o mais novo é o mais eficaz.

W: Penso que há melhores resultados nas oficinas de formação, onde os professores têm que obrigatoriamente, levar a tecnologia para a sala de aula.

Quarta pergunta: Num processo de objetivação em si os indivíduos precisam saber organizar as suas atividades em suas vivências pessoais e, só então, depois começam um percurso evolutivo encaminhando-se a a um nível coletivo. Professores são pessoas que neste movimento de construção individual para coletiva podem evidenciar modificações, nos formatos de práticas pedagógicas, nas escolas em que se encontram.Dito isto, gostaria de saber quais ações são evidentes, em professores em formação, destacando aquelas práticas em que foi perceptível a mudança de atitudes, na prática pedagógica, em que as ações passaram a ser consideradas do individual ao coletivo, em relação as aprendizagens, destes.

M: Não tenho contacto com a prática pedagógica de professores.

U: Não respondeu.

W: Numa primeira fase, normalmente um curso de curta duração (15 h) os professores têm tendência a apropriarem-se da ferramenta tecnológica para seu uso pessoal. É nas oficinas de 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo, em que os professores têm que efetivamente testar o uso de tecnologia em contexto de sala de aula que, na minha opinião este processo se inicia.

Quinta pergunta: Precisa-se de indivíduos, em todas as profissões, que entendam as nuances da cotidianidade dentro do próprio cotidiano. Na docência isto não é diferente. Isto se diz, para esclarecer que uma prática pedagógica com uso de tecnologias, sejam TIC ou ubíquas precisa estar situada na compreensão de que as tecnologias, em si, são ferramentas. Ampliam, mas não fazem nada, por si só, em salas de aula. Em relação ao uso de tecnologias, em práticas pedagógicas, como você vê os aspectos rotineiros deste uso?

M: Concordo totalmente e o docente deve deixar bem claro que sem os conhecimentos necessários à sua utilização (quer em termos de modo de funcionamento, quer em termos dos conteúdos programáticos que serão lecionados com recurso às TIC), elas podem ser contraproducentes.

U: Não respondeu

W: O nosso foco são sobretudo as linguagens de programação. Estas ferramentas são muito mais específicas do que algumas outras de uso generalizado que são também usadas no ensino.

Sexta pergunta: Que modo o discente as utiliza e de que modo passa a utilizá-las após a formação?

M: No meu caso, como forma de realizar trabalhos de pós-graduação e também para ensinar alguns conteúdos programáticos no âmbito do tratamento estatístico de dados.

U: Não respondeu

W: Normalmente os discentes não as usavam antes da formação. Após um curso de curta duração apenas alguns o farão. A taxa de sucesso é maior nas oficinas em que os discentes levam as ferramentas para a sala de aula.

APÊNDICE XXI: METATEXTO 1 – CONSTITUINDO AS UNIDADES DE SENTIDO DOS DOCENTES PESQUISADORES - PORTUGAL

Um uso nítido de tecnologias (A) para explorar o potencial é pouco frequente (A), embora tecnologias tenham potencial de mudanças (E), embora em Portugal, o aluno ainda seja o centro de aprendizagens (C), sendo as TIC sub utilizadas (A), com um uso comum em salas de aula(A) por meio de associação inadequada (A) de estratégias de ensino também inadequadas (A) sem uma aprendizagem significativa (L), sem ma atualização docente (D), para que ocorra uma variação de uso de TIC(A), e assim professores são desconhecedores(D) do potencial de tecnologias (B), impossibilitando um fazer diferente (E).. De início o uso deve ser realizado com um recurso simples (F), pois ocorre com uso de tecnologias, por professores em formação a reprodução de uma prática tradicional (F).. sendo um uso analógico reprodutivo do tradicional (F), considerando o pouco tempo para preparo de materiais (H) , a falta de experiência do uso de TIC (F), a pouca ousadia dos professores (F), a administração dos acertos e erros(F), que requer um formador que tome conta dos professores (F), que apoie os professores (E), pois esses professores contam com esse apoio (F). Professores fazem um uso sempre igual de metodologias tradicionais (A), repetem padrões (A), mantém a mesma relação professor-aluno (K), em formação inicial e continuada os professores imitam formadores (S) e imitam também em todo o percurso profissional (S). Não entendem que tecnologias são recursos(Q), que são oportunas dependendo do momento de uso (H) que podem ser recursos didáticos (A), podem promover grupos (A), fóruns (A). tecnologias são como metodologias(A) em que os alunos desafiam (C). Mas há alunos que acompanham os desafios(C) e fazem um uso adequado (A), e de **igual** modo como fazem uso inapropriado (A). É função do formador verificar quais aplicações os professores fazem de TIC(E), verificar estratégias desse uso(E), verificar apropriações (A). Mas, há em Portugal, uma queixa de professores sem tempo(H), pois a burocracia consome o tempo(H). Há professores que percebem que a prática pedagógica refere-se a anterioridade (F), e que o uso de TIC também serve para os professores aprenderem (A), e os professores mudarem de metodologia(A) . Mas mudanças dependem da vontade de mudar do professor (A), é preciso ter vontade de mudar a sua prática(F), conhecer os recursos(A), conhecer as ferramentas(A), adequar o planejamento (A) aos recursos (E), e isto é responsabilidade dos formadores (T), pois tudo isso requer atualizações dos docentes (D), para que possam potencializar o uso de TCI (B). Na formação continuada (G) há uma maior abertura para produzir (C), por meio de trabalho colaborativo (F), utilizando objetos de investigação (D), pode haver uma mudança de consciência do professor (D), e **desta** forma o professor assume um duplo papel (E), como investigador (F), utilizando desse **modo** de atividades colaborativas exitosas (F), pois só o professor investigador (F) é portador de diferentes experiências(F), pois este troca informações (B), este multiplica ações (B), divulga ideias (D), problemática por meio de casos pesquisados (D), participa de processos formacionais (G) processo de mediação educativa (G), em que há cooperação entre diferentes professores (G), para que se possam usar diferentes modelos pedagógicos (D), para promover rupturas (K), e assim produzir novos direcionamentos para sujeitos (G), em contextos de formação(F), para as práticas pedagógicas (G), possibilitando uma reestruturação de modelos formativos (G), com modelos emergentes(G), tenho um modelo de didática pautada na construção (G).. pautada em mobilização de saberes (G), saberes sobre as práticas docentes(G), com fatores implícitos (G) como o uso cotidiano de tecnologias (F), por professores (F), para suprir necessidades desses professores (A),que sejam potencializadoras do processo de ensinar (G), e potencializadoras do processod e aprender (G), aliadas ao currículo (B), com movimento de ação-reflexão(F), onde os professores teorizam(K) e professores saibam o que estão fazendo (F)saber o que está fazendo durante o processo(F), planejar as aulas com tecnologias(K),como recursos de aprendizagem(A) para visualizar a docência e a discência (K), por portfólio (E). Outra alternativa é a aprendizagem baseada na evidência(E) , em portfólio de estudante (E), professor precisa planejar conhecendo recursos e ferramentas (K), para evitir de introduzir tecnologias, para produzir mais do mesmo(K), ou então fazer uso frequente de tarefas exploratórias (F), de tarefas investigativas(F), com uso integrado de software educacional (F),com momentos d einteração (F0, entre pares(M), com discussão coletiva (M), como a interação em prática de ensino supervisionado (i), NA formação em prática de ensino (i), discussão de estratégia (g) num processo formacional com discussão (g), com estratégias de ação educativa (G) levando em conta fatores interdependentes (I), aumentando o nível de colaboração entre professores (I), tendo uma observação crítica na ação (G), uma capacidade dialógica(I), aprendizagem na ação educativa (I), ato de ensinar (I), apreensão de saberes (I), saber o que ainda não se sabe (I) ,cuidar os aspectos não contemplados na formação (D), pois há o problema da docência que não é campo de desenvolvimento profissional (G), pois esses professores executam uma atividade laboral (K), executam atividades com saberes não reconhecidos (k), saberes não sabidos como fundamentais (K). devemos considerar as pesquisas (f),principalmente as realizadas nos últimos anos(F), pesquisas agrupam características essenciais ao processo de formação continuada (F) que juntas ampliam a percepção(F), sobre mediação docente(F), percepção (M0, capacidade comunicativa (M), trocas discursivas docentes (U) emprego de descrições (U), narrativas de vivências docentes (U) de experiências docentes (U), instrumentos que conduzem professores (U), para a depuração da práxis docente (U), para entender caminhos percorridos (u), necessidade de formação (D), de entender (U), de Estabelecer equilíbrio (U)entre formações (L) recebidas e praticas (L) Equilíbrio Entre o recebido e o praticado (L) , com um Aprofundamento teórico (D), científico (D), tecnológico (D), dos conhecimentos envolvidos (D), do espaço escolar (I), Formação que consideram a cultura (F)considera as relações socioculturais (F) como Elementos imprescindíveis a formação (F) e a transformação pessoal (F) a transformação humana (F), sendo que ,não há TEMPO para preparo de aulas (H) . Mesmo desse **modo** sempre há o Formador em processo permanente de formação (D) permanente considera que o (D)Uso de blogs (A), Uso de google (A), Sites para comunicações com pais (A), para desenvolver jornal eletrônico (A) faz parte da sala de aula atual onde o professor é mais do que guia (B), Professor não só como instrutor (B). Se, o Uso de tecnologia nem sempre é útil nem adequado (A)é adequado quando é integrado a sala de aula (A) ou um Uso necessário a resolução de tarefas (A), orientado para desenvolvimento da compreensão (B), Uso orientado para compreensão de conceitos e ideias matemática (B) para compreensão de outras disciplinas importantes (B), Papel do professor (ações e opções) em sala de aula (A), é fundamental tal par auso de tecnologias (D), Uso útil correlato ao papel do professor em sala de aula (A), onde o Computador é uma ferramenta (Q) usado atrelado a proposta pedagógica Computador atrelado pode contribuir (R) Computador pode facilitar aprendizagem (A) Dificuldades em desenvolver

trabalhos nas áreas de ciências (K) Administração dos aspectos curriculares do cotidiano como dificuldade (K) Cotidiano como aspecto curricular (K) Aspectos curriculares que apresentam dificuldades (K) Aspectos curriculares do cotidiano atrelados a aprendizagem (K) Aspectos curriculares atrelados a proposta de ação (K) Proposta de ação com uso do computador (A) Computador como ferramenta (A) Como apoio diário na escola (A) como incentivo didático metodológico nas atividades envolvendo uso e aplicação de multimídia (texto, imagem e som) (M) Uso de tecnologia nem sempre é útil nem adequado (A) 272 Uso de tecnologia só é útil é adequado quando é integrado a sala de aula (A) 273. Uso necessário a resolução de tarefas (A) 274. Uso orientado para desenvolvimento da compreensão (B) 275. Uso orientado para compreensão de conceitos e ideias matemática (B) Para compreensão de outras disciplinas importantes (B) assim como é preciso definir o papel do professor (ações e opções) em sala de aula (A) é fundamental par auso de tecnologias (D) Uso útil correlato ao papel do professor em sala de aula (A) com o Computador como uma ferramenta (Q) usado atrelado a proposta pedagógica (R) pode contribuir (R)pode facilitar aprendizagem (A) e contribuir para resolver todas as dificuldades em desenvolver trabalhos nas áreas de ciências (K) **como**, administração dos aspectos curriculares do cotidiano como dificuldade (K), Cotidiano como aspecto curricular (K), Aspectos curriculares do cotidiano atrelados a aprendizagem (K), Aspectos curriculares atrelados a proposta de ação (K), Proposta de ação com uso do computador (A), Concepção de Valente do uso de computador como Ferramenta (A), Desmitificar ideias (R), que computador se resume a uma simples máquina de ensinar (A), computador não promove mudança cognoscitiva essencial (A) Mudança cognoscitiva essencial (L) Surgimento de subçunsos (L)delineiam aprendizagens (L) Máquinas de ensinar (A) A máquina que faz uso de softwares educativos (A) Elemento que auxilia na resolução de questionamentos (A) Tutorialmente nortear o aluno (M). Uso de TDIC pressupõe um desenvolvimento de aspectos criativos (A) aprendizagem processual ao longo da vida (A) Direcionamento para uma formação mais atual (A) redimensionar os procedimentos metodológicos usados na área de construção de conhecimento (A) Papert percebia TDIC como instrumentos de pensar e aprender capazes de gerar autonomia, autoria de trabalhos, colaboração (L) TDIC são atributos como interatividade, mobilidade, convertibilidade e interconectividade (B) Caráter interativo das tecnologias (B) Relação professor-computador- aluno evidencia do caráter interativo (B) Mobilidade (B) Convertibilidade (B) Interconectividade (B) TDIC interdisciplinares (B) Transversalista (B) Formação inicial proporcionam oportunidades para os futuros professores (E) Oportunidades para usarem as tecnologias da mesma forma que utilizaram com seus alunos (B) Formação continua discuti tecnologias para uso na prática (G) Elementos devem funcionar como modo e parte (L) o computador não é apenas um instrumento que prolonga nossos poderes de comunicação ou de processar informações (A) O computador interpreta informações de modo correspondente ao nosso (A) qualidade de interação que tem valor de desenvolvimento – uso do computador (B) PIAGET – qualidade dialética de interação – formas de interdependência (L) Interação em que os elementos devem funcionar ao mesmo tempo como “todo” e como “parte” (B) forma interdependente (B) Relação todo – parte /homem-computador/nós e escola (L)

APÊNDICE XXII – CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 1-PORTUGAL

Metatexto 1 – Portugal

Um uso nítido de tecnologias (A) para explorar o potencial é pouco frequente (A), embora tecnologias tenham potencial de mudanças (E), embora em Portugal, o aluno ainda seja o centro de aprendizagens (C), sendo as TIC sub utilizadas (A), com um uso comum em salas de aula(A) por meio de associação inadequada (A) de estratégias de ensino também inadequadas (A) sem uma aprendizagem significativa (L), sem ma atualização docente (D), para que ocorra uma variação de uso de TIC(A), e assim professores são desconhecedores(D) do potencial de tecnologias (B), impossibilitando um fazer diferente (E).. De início o uso deve ser realizado com um recurso simples (F), pois ocorre com uso de tecnologias, por professores em formação a reprodução de uma prática tradicional (F).., sendo um uso analógico reprodutivo do tradicional (F), considerando o pouco tempo para preparo de materiais (H) , a falta de experiência do uso de TIC (F), a pouca ousadia dos professores (F), a administração dos acertos e erros(F), que requer um formador que tome conta dos professores (F), que apoie os professores (E), pois esses professores contam com esse apoio (F). Professores fazem um uso sempre igual de metodologias tradicionais (A), repetem padrões (A), mantém a mesma relação professor-aluno (K), em formação inicial e continuada os professores imitam formadores (S) e imitam também em todo o percurso profissional (S). Não entendem que tecnologias são recursos(Q), que são oportunas dependendo do momento de uso (H) que podem ser recursos didáticos (A), podem promover grupos (A), fóruns (A). tecnologias são como metodologias(A) em que os alunos desafiam (C). Mas há alunos que acompanham os desafios(C) e fazem um uso adequado (A), do mesmo modo como fazem uso inapropriado (A). É função do formador verificar quais aplicações os professores fazem de TIC(E), verificar estratégias desse uso(E), verificar apropriações (A). Mas, há em Portugal, uma queixa de professores sem tempo(H), pois a burocracia consome o tempo(H). Há professores que percebem que a prática pedagógica refere-se a anterioridade (F), e que o uso de TIC também serve para os professores aprenderem (A), e os professores mudarem de metodologia(A) . Mas mudanças dependem da vontade de mudar do professor (A), é preciso ter vontade de mudar a sua prática(F), conhecer os recursos(A), conhecer as ferramentas(A), adequar o planejamento (A) aos recursos (E), e isto é responsabilidade dos formadores (T), pois tudo isso requer atualizações dos docentes (D), para que possam potenciar o uso de TIC (B). Na formação continuada (G) há uma maior abertura para produzir (C), por meio de trabalho colaborativo (F), utilizando objetos de investigação (D), pode haver uma mudança de consciência do professor (D), e assim o professor assume um duplo papel (E), como investigador (F), utilizando de atividades colaborativas exitosas (F), pois só o professor investigador (F) é portador de diferentes experiências(F), pois este troca informações (B), este multiplica ações (B), divulga ideias (D), problemática por meio de casos pesquisados (D), participa de processos formativos (G) processo de mediação educativa (G), em que há cooperação entre diferentes professores (G), para que se possam usar diferentes modelos pedagógicos (D), para promover rupturas (K), e dessa forma, produzir novos direcionamentos para sujeitos (G), em contextos de formação(F), para as práticas pedagógicas (G), possibilitando uma reestruturação de modelos formativos (G), com modelos emergentes(G), tenho um modelo de didática pautada na construção (G), pautada em mobilização de saberes (G), saberes sobre as práticas docentes(G), com fatores implícitos (G) como o uso cotidiano de tecnologias (F), por professores (F), para suprir necessidades desses professores (A),que sejam potencializadoras do processo de ensinar (G), e potencializadoras do processod e aprender (G), aliadas ao currículo (B), com movimento de ação-reflexão(F), onde os professores teorizam(K) e professores saibam o que estão fazendo (F)saber o que está fazendo durante o processo(F), planejar as aulas com tecnologias(K),como recursos de aprendizagem(A) para visualizar a docência e a discencia (K), por portfólio (E). Outra alternativa é a aprendizagem baseada na evidência(E) , em portfólio de estudante (E), professor precisa planejar conhecendo recursos e ferramentas (K), para evitr de introduzir tecnologias, para produzir mais do mesmo(K), ou então fazer uso frequente de tarefas exploratórias (F), de tarefas investigativas(F), com uso integrado de software educacional (F),com momentos de interação (F0, entre pares(M), com discussão coletiva (M), como a interação em prática de ensino supervisionado (i), NA formação em prática de ensino (i), discussão de estratégia (g) num processo formativo com discussão (g), com estratégias de ação educativa (G) levando em conta fatores interdependentes (I), aumentando o nível de colaboração entre professores (I), tendo uma observação crítica na ação (G), uma capacidade dialógica(I), aprendizagem na ação educativa (I), ato de ensinar (I), apreensão de saberes (I), saber o que ainda não se sabe (I) ,cuidar os aspectos não contemplados na formação (D), pois há o problema da docência que não é campo de desenvolvimento profissional (G), pois esses professores executam uma atividade laboral (K), executam atividades com saberes não reconhecidos (k), saberes não sabidos como fundamentais (K). devemos considerar as pesquisas (f),principalmente as realizadas nos últimos anos(F), pesquisas agrupam características essenciais ao processo de formação continuada (F) que juntas ampliam a percepção(F), sobre mediação docente(F), percepção (M), capacidade comunicativa (M), trocas discursivas docentes (U) emprego de descrições (U), narrativas de vivências docentes (U) de experiências docentes (U), instrumentos que conduzem professores (U), para a depuração da práxis docente (U), para entender caminhos percorridos (u), necessidade de formação (D), de entender (U), de Estabelecer equilíbrio (U)entre formações (L) recebidas e práticas (L) Equilíbrio Entre o recebido e o praticado (L) , com um Aprofundamento teórico (D), científico (D), tecnológico (D), dos conhecimentos envolvidos (D), do espaço escolar (I), Formação que consideram a cultura (F)considera as relações socioculturais (F) como Elementos imprescindíveis a formação (F) e a transformação pessoal (F) a transformação humana (F), sendo que ,não há TEMPO para preparo de aulas (H) . Mesmo assim, sempre há o Formador em processo permanente de formação (D) permanente considera que o (D)Uso de blogs (A), Uso de google (A), Sites para comunicações com pais (A), para desenvolver jornal eletrônico (A) faz parte da sala de aula atual onde o professor é mais do que guia (B), Professor não só como instrutor (B). Se, o Uso de tecnologia nem sempre é útil nem adequado (A)é adequado quando é integrado a sala de aula (A) ou um Uso necessário a resolução de tarefas (A), orientado para desenvolvimento da compreensão (B), Uso orientado para compreensão de conceitos e ideias matemática (B) para

compreensão de outras disciplinas importantes (B), Papel do professor (ações e opções) em sala de aula (A), é fundamental tal par auso de tecnologias (D), Uso útil correlato ao papel do professor em sala de aula (A), onde o Computador é uma ferramenta (Q) usado atrelado a proposta pedagógica Computador atrelado pode contribuir (R) Computador pode facilitar aprendizagem (A) Dificuldades em desenvolver trabalhos nas áreas de ciências (K) Administração dos aspectos curriculares do cotidiano como dificuldade (K) Cotidiano como aspecto curricular (K) Aspectos curriculares que apresentam dificuldades (K) Aspectos curriculares do cotidiano atrelados a aprendizagem (K) Aspectos curriculares atrelados a proposta de ação (K) Proposta de ação com uso do computador (A) Computador como ferramenta (A) Como apoio diário na escola (A) como incentivo didático metodológico nas atividades envolvendo uso e aplicação de multimídia (texto, imagem e som) (M) Uso de tecnologia nem sempre é útil nem adequado (A) 272 Uso de tecnologia só é útil é adequado quando é integrado a sala de aula (A) 273. Uso necessário a resolução de tarefas (A) 274. Uso orientado para desenvolvimento da compreensão (B) 275. Uso orientado para compreensão de conceitos e ideias matemática (B) Para compreensão de outras disciplinas importantes (B) pois como é preciso definir o papel do professor (ações e opções) em sala de aula (A) Proposta de ação com uso do computador (A), Concepção de Valente do uso de computador como Ferramenta (A), Desmitificar ideias (R), que computador se resume a uma simples máquina de ensinar (A), computador não promove mudança cognoscitiva essencial (A) Mudança cognoscitiva essencial (L) Surgimento de subçunsores (L)delineiam aprendizagens (L) Máquinas de ensinar (A) A máquina que faz uso de softwares educativos (A) Elemento que auxilia na resolução de questionamentos (A) Tutorialmente nortear o aluno (M). Uso de TDIC pressupõe um desenvolvimento de aspectos criativos (A) aprendizagem processual ao longo da vida (A) Direcionamento para uma formação mais atual (A) redimensionar os procedimentos metodológicos usados na área de construção de conhecimento (A) Papert percebia TDIC como instrumentos de pensar e aprender capazes de gerar autonomia, autoria de trabalhos, colaboração (L) TDIC são atributos como interatividade, mobilidade, convertibilidade e interconectividade (B) Caráter interativo das tecnologias (B) Relação professor-computador- aluno evidencia do caráter interativo (B) Mobilidade (B) Convertibilidade (B) Interconectividade (B) TDIC interdisciplinares (B) Transversalista (B) Formação inicial proporcionam oportunidades para os futuros professores (E) Oportunidades para usarem as tecnologias da mesma forma que utilizaram com seus alunos (B) Formação continua discuti tecnologias para uso na prática (G) Elementos devem funcionar como modo e parte (L) o computador não é apenas um instrumento que prolonga nossos poderes de comunicação ou de processar informações (A) O computador interpreta informações de modo correspondente ao nosso (A) qualidade de interação que tem valor de desenvolvimento – uso do computador (B) PIAGET – qualidade dialética de interação – formas de interdependência (L) Interação em que os elementos devem funcionar ao mesmo tempo como “todo” e como “parte” (B) forma interdependente (B) Relação todo – parte /homem-computador/nós e escola (L)

**APÊNDICE XXIII – QUADRO DE IDENTIFICAÇÃO DE COTIDIANOS-
CATEGORIAS HELLERIANAS EM METATEXTO 1- PORTUGAL**

IDENTIFICAÇÃO DA PRESENÇA DE CATEGORIAS TEÓRICAS AGNES HELLER – PORTUGAL	PRESENÇA DE ELEMENTOS COTIDIANOS	PRESENÇA DE ELEMENTOS NÃO COMUNS AO COTIDIANO
1. ANALOGIA	1.ESPONTANEIDADE- 2/29	10. HETEROGENEIDADE -
2. PRECEDENTE	2. PRAGMATISMO – 1/29	11. PRECONCEITO-2/29
3. PARA-NÓS – CONTEXTO	3.ECONOMICISMO- ZERO	12. PROBABILIDADE-ZERO
4. PRECONCEITO	4. ANALOGIA – 6/29	13. REPETIÇÃO – 1/29
5. ANALOGIA	5. PRECEDENTE – 3/29	14. ASSIMILAÇÃO- 1/29
6. MIMESE	6. JUÍZO PROVISÓRIO – 4/29	
7. (REPETIÇÃO- ATOS)	7.ULTRAGENERALIZAÇÃO- 3/29	
8. ASSIMILAÇÃO	8. IMITAÇÃO (MIMESE)-3/29	
9. ANALOGIA	9.ENTONAÇÃO -1/28	
10. MIMESE		
11. MIMESE		
12. ULTRAGENERALIZAÇÃO		
13. PRECONCEITO		
14. JUIZO PROVISÓRIO		
15. ESPONTANEIDADE		
16. PRAGMATISMO		
17. PRECEDENTE		
18. ULTRAGENERALIZAÇÃO		
19. ENTONAÇÃO		
20. ANALOGIA		
21. JUÍZO PROVISÓRIO		
22. ULTRAGENERALIZAÇÃO		
23. PROFESSOR SABER O QUE ESTÁ FAZENDO	PRODUZIR TEORIA – CATEGORIAS PRESENTES NO COTIDIANO E NÃO COTIDIANO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO	
24. [...]		
25. PROFESSOR SABE RO QUE ESTÁ FAZENDO		
26. PRODUZIR MAIS DO MESMO-EVITAR		
27. TAREFAS EXPLORATÓRIAS		
28. TAREFAS INVESTIGATIVAS		
29. DISCUSSÃO ESTRATÉGIA		
30. OBSERVAÇÃO CRÍTICA NA AÇÃO DO PROFESSOR		
31. CAPACIDADE DIALÓGICA		
32. APRENDIZAGEM NA AÇÃO EDUCATIVA		
33. PROBLEMAS COM DOCÊNCIA QUE NÃO É CAMPO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		
34. SABERES NÃO SABIDOS – EXECUTAR ATIVIDADE LABORAL		
35. PESQUISAS AGRUPAM CARACTERÍSTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA		
36. CAPACIDADE COMUNICATIVA DO PROFESSOR AMPLIAR		
37. DEPURAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE	PRODUZIR TEORIA – CATEGORIAS PRESENTES NO COTIDIANO E NÃO COTIDIANO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO	
38. ENTENDER CAMINHOS PERCORRIDOS		
39. EQUILÍBRIO ENTRE O RECEBIDO E O PRATICADO	PRODUZIR TEORIA – CATEGORIAS PRESENTES NO COTIDIANO E NÃO COTIDIANO DE PRÁTICAS	
40. FORMAÇÃO CONSIDERANDO A CULTURA – CONTEXTO		
41. RELAÇÕES SOCIO CULTURAIS		
42. TRANSFORMAÇÃO PESSOAL		

43. TRANSFORMAÇÃO HUMANA	PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO
44. PROFESSOR EM FORMAÇÃO PERMANENTE	
45. ANALOGIA	
46. PRECEDENTES	
47. ESPONTANEIDADE	
48. JUÍZO PROVISÓRIO	
49. COTIDIANO COMO ASPECTO CURRICULAR	PRODUZIR TEORIA – CATEGORIAS PRESENTES NO COTIDIANO E NÃO COTIDIANO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO
50. ASPECTOS CURRICULARES DO COTIDIANO TRELADOS A APRENDIZAGEM – CONTEXTO	
51. ANALOGIA	
52. JUÍZO PROVISÓRIO	
53. SURGIMENTO DE SUBÇUNÇORES	
54. REDIMENSIONAR PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS USADOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	
55. AUTONOMIA AUTORIA EM PAPERT- USO DO COMPUTADOR	
56. TDIC INTERDISCIPLINAR	
57. TRANSDICPLINARIDADE	
58. FORMAÇÃO INICIAL COMO OPORTUNIDADE DE USO DE TECNOLOGIAS	
59. USO DE TECNOLOGIAS COMO USO ALUNOS USAM	
60. COMPUTADOR NA FORMAÇÃO CONTINUA	PRODUZIR TEORIA – CATEGORIAS PRESENTES NO COTIDIANO E NÃO COTIDIANO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO
61. COMPUTADOR INTERPRETA DE MODO CORRESPONDENTE AO NOSSO	
62. QUALIDADE DIALÉTICA DE INTERAÇÃO	
63. INTERAÇÃO E QUE OS ELMENTOS DEVEM FUNCIONAR AO MESMOT EMPO COMO TODO E PARTE	
64. RELAÇÕES ESTABELECIDAS TODO PARTE	
65. HOMEM-CMPUTADOR	
66. NÓS-ESCOLA	

APÊNDICE XXIV – METATEXTO *CROSS-CASE* – PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO

Apresentando as práticas pedagógicas na interlocução da teoria do Cotidiano- Ao tratarmos das práticas pedagógicas de docentes formadores apresentamos primeiramente como se dá a presença da categoria para-nos, que na Teoria do Cotidiano, é representada pelo contexto. No caso desta pesquisa o contexto é formado por escolas e IES. Consideramos ainda que, a pesquisa situou-se em espaços que vão além do Brasil. Estabelecemos que há predominantemente dois países participantes envolvendo dezoito IES (11 Brasil, 6 Portugal e 1 da Espanha). Foram vinte e cinco docentes formadores que aceitaram participar da pesquisa e para isso responderam aos questionários enviado pelo *google forms*. Desse grupo, quatro docentes declararam-se não pesquisadores da área de formação tendo chegado ao exercício da profissão docente em cursos de formação, devido a sua prática e experiência profissional, em cursos de outras áreas. Em relação aos professores em cursos de formação foi realizada uma diferenciação, sendo no Brasil reconhecida que, na fase de formação inicial estes professores encontram-se imersos em zonas que constituem verdadeiras fronteiras herdadas de seus professores em educação básica mas, mesmo assim, estes professores realizam um esforço para transcender (movimentar-se da tradição a inovação) mas, se encontram ainda como alunos submissos a um formato tradicional de escola, quando então apresentam muitas dificuldades em realizar uma prática pedagógica na qual não se localizam ao centro do processo de ensino. Reconhecem enquanto formadores que aqueles professores que já se situam em formação continuada não têm em si uma fronteira forte que os impedem de modificar suas práticas, pois estão distantes dos professores da educação básica e mais próximos dos docentes de IES. No entanto declaram que há resquícios e as fronteiras mantem-se em modo tênue. Quanto ao uso de tecnologias docentes afirmam que discutir o uso de tecnologias num ambiente de formação tanto inicial como continuada de professores envolve uma diversidade de pontos que podem ser ora fortalecidos por um posicionamento, ora rebatidos e **desmitificados**, por outro.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (MP1)- em formação inicial e continuada os professores imitam formadores (S) e imitam também em todo o percurso profissional (S). Não entendem que tecnologias são recursos(Q), que são oportunas dependendo do momento de uso (H) que podem ser recursos didáticos (A), podem promover grupos (A), fóruns (A). tecnologias são como metodologias(A) em que os alunos desafiam (C). Mas há alunos que acompanham os desafios(C) e fazem um uso adequado (A), e de **igual** modo como fazem uso inapropriado (A).

Falar do externo- Embora sejamos sabedores de que estamos atuando numa busca diante dessa diversidade que se aplica sobre estes temas de estudo que se cruzam em muitos pontos, não podemos negar que é exatamente nesse contexto complexo que se encontram os professores, sobre os quais, esperamos sempre, que saibam o que fazer e como fazer, em relação à própria prática pedagógica e que, além disso tenham uma clareza de ideias na hora de descrevê-las apontando os pontos fortes e fracos das práticas pedagógicas. No entanto, percebeu-se que estes docentes conseguem expressar ideias sobre o que está em seu contexto, ou seja, sobre o que lhes é externo e não sobre o seu próprio fazer.

Uso de tecnologias - Os docentes reconhecem que um uso nítido de tecnologias para explorar o potencial é pouco frequente, embora tecnologias tenham potencial de mudanças ainda há locais em que o aluno ainda é o centro de aprendizagens sendo as TIC sub utilizadas, com um uso comum em salas de aula por meio de associação inadequada de estratégias de ensino também inadequadas sem uma aprendizagem significativa, sem uma atualização docente para que ocorra uma variação de uso de TIC.

Docentes não falam de dificuldades da estrutura- No entanto, em nenhum momento, os docentes fizeram uso de argumentos para explicitar a dificuldade de ação dentro desta contingência de fatores que se correlacionam, em relação, por exemplo, aos custos de uma formação permanente. Muito ao contrário se mostraram admiravelmente dispostos a pensar sobre a realidade e a realizar reflexões, tanto em formação inicial (FI) como continuada (FC). Diante disso, sobre essas formações, ficou claro que há docentes formadores que desenvolvem uma atitude desafiadora para os professores em formação propondo atividades com uso de tecnologias. Essas ideias que proporcionam desafiar aos professores em formação têm origem em docentes que participam de grupos de pesquisa em educação e tecnologias.

Tecnologias para reproduzir práticas - Contabilizando os resultados percebe-se que do grupo total de docentes que realizam contribuições a esta pesquisa, mais de 50% afirmaram que professores utilizam as tecnologias para reproduzir as práticas já conhecidas e há muito exploradas. Há unanimidade ao afirmar que professores são repetidores, ou de práticas da educação básica, ou de práticas presenciadas, no ensino superior. Afirma que é notória a reprodução das imagens de primeiros professores, e principalmente professores do ensino superiores, apenas amparados por uma tecnologia, sem processo de inovação, realizando neste modo de agir, apenas um novo modo de representar, ou seja, apresentar novamente em outra forma e outro momento.

Uso de tecnologias e relação professor-aluno. Diante disso, afirma o docente respondente C, que com o advento das tecnologias e a utilização dos ambientes virtuais de avaliação, é possível mudar a forma de produzir conhecimento, aproveitando melhor as oportunidades e principalmente a relação professor aluno. Em relação à tecnologia utilizada como um “outro meio de representação” e esta mudança não altera o modo de proceder, mas sim a vontade e os fundamentos tanto da instituição como de motivação do próprio docente em se constituir um novo professor com o uso de TIC.

Quanto ao uso de tecnologias. No entanto, no mesmo grupo, enquanto um docente apontou o uso de tecnologias como potencial para a mudança de prática em sala de aula, outro tratou-a como insuficiente. Pois, há, na visão desse professor, muitas modificações que precisam ocorrer numa dimensão, em que as tecnologias, não atendem, afinal as tecnologias, pelo seu uso, são não suficientes para promover mudanças desta dimensão.

Mudar práticas para acompanhar tecnologias. Houve também quem considere que as práticas devem mudar para acompanhar, mudanças tecnológicas. Esta afirmação faz todo sentido se observarmos que este docente atua na formação de professores, mas com disciplinas de instrumentação em informática. Considerando sua experiência em cursos de formação de quinze anos verifica-se que suas ideias em relação as práticas pedagógicas estão voltadas a um melhor modo de conhecer e utilizar as “sempre novas ferramentas”, tal a variedade dessas em constante surgimento.

Adequar-se as tecnologias. O professor deve adequar-se as necessidades de saberes, imposta pela ferramenta. Isso é uma visão que coloca professores frente a um arsenal de materiais, dos mais variados formatos, para que diante dessas aprendizagens incorporem a “sua forma” de realizarem as práticas pedagógicas estes usos. Ou seja, abram espaço, na prática pedagógica do dia a dia e troquem o uso do exercício realizado no quadro, na lousa, pelo software, onde o clique substitui o escrever.

Conhecimento adaptado pelo professor no uso de tecnologias. Mas, ainda mantém o professor no centro da explicação do conteúdo. Professor e conhecimento são equiparáveis e o conhecimento chegará a quem aprende, dependendo do viés do professor. O conhecimento será “adaptado” pelo professor e exercitado no uso do site, do software, do blog, da *Tag Question*, do *Quiz*, do *Moodle*, ou de um AO (Objeto de aprendizagem) que ainda seja “novidade”, na escola.

Tecnologias não modificam pedagogia de um aluno tradicional em formação. Para esse formador a postura ou pedagogia tradicional de um aluno em formação não se modifica pelo uso de tecnologias, mas sim por orientações dialogadas de metodologias baseadas na racionalidade prática e crítica. O primado é da teoria e metodologia sendo as tecnologias subordinadas. Ainda que seja o agente central, pode estimular a reflexão dos alunos ou aliená-los.

Uso de tecnologias com dados de pesquisa - Assim, o docente respondente ratificou que em nossos estudos ainda não temos estes dados. No andamento de indagações sobre o uso de tecnologias também foi motivo de busca o que se refere as tecnologias ubíquas. Todas as tecnologias são artefatos construídos para uma ou outra finalidade e depois vão sendo incorporadas e mescladas permitindo uma integração de mídias e recursos tecnológicos num mesmo artefato.

Perspectiva pedagógica em tecnologias- Quando vemos uma perspectiva pedagógica nestes recursos elas passam a serem recursos educacionais. A visão de ferramenta é muito pobre para o uso das tecnologias. Em relação aos aspectos rotineiros do uso de tecnologias e a percepção de como ocorrem antes e depois dos processos de formação, as ideias do docente respondente foram pautadas no fato de que, estas são inviabilizadas pelo cotidiano de atuação dos professores (numero de escolas, ano/séries, modalidades de ensino, número de disciplinas de atuação, número de alunos por turma), pela estrutura das instituições e pela resistência à inovação. E, ainda, afirma que os professores em formação ou pós –formação utilizam as tecnologias em grande escala (redes sociais) para diversão e não para sua formação científica.

Principal estratégia de exploração das tecnologias é a exploração das tecnologias, o planejamento de sequencias didático ou aulas incorporando as tecnologias em propostas didáticas e a experimentação ou experiencição com as mesmas em aulas reais.

Quanto à formação recebida para exercer a docências - Esta característica de ter a primeira graduação na área de educação ocorreu com 50% do grupo de docentes respondentes. Todos os demais chegaram à formação para área de educação em cursos de mestrado e/ou doutorado. A presença do termo mudança, nos questionamentos, correlacionado a prática pedagógica foi acolhido prontamente por todos os docentes que responderam ao questionário.

Educação e Indústria- O foco de produto a processo é deslocado.

Foco principal da formação. Esse deveria ser o foco principal de qualquer formação, mostrar que é possível usar de forma interessante as tecnologias nas práticas pedagógicas.

Nas indagações que tratavam de armadilhas sobre o uso de tecnologias realizadas pelos professores, ou pelos docentes formadores, a ideia foi encaminhada com a pretensão de saber se, as seguintes pertinências de uso, sobre as quais foi chamada a atenção (uso de software que realiza exercícios mas não tem oportunidade de estruturar aprendizagens, ou que ensina passos de manuseio de plataformas ou generaliza sem ter permitido qualquer desenvolvimento de um conteúdo) tem ocorrido. Curiosamente nenhum dos docentes respondentes citou qualquer uma destas preocupações.

Zona de conforto - As ideias foram emitidas em torno de necessidade da saída da zona de conforto, dos professores, em formação. Esse professor deve ser formado para poder saber explorar os potenciais pedagógicos oferecidos pela tecnologia. Aspectos como historicidade e dimensão CTS da educação científica e tecnológica devem ser considerados.

(MIP) Um uso nítido de tecnologias para explorar o potencial é pouco frequente embora tecnologias tenham potencial de mudanças, o aluno ainda seja o centro de aprendizagens, sendo as TIC sub utilizadas com um uso comum em salas de aula por meio de associação inadequada de estratégias de ensino também inadequadas sem uma aprendizagem significativa sem uma atualização docente, para que ocorra uma variação de uso de TIC, e assim professores são desconhecedores do potencial de tecnologias, impossibilitando um fazer diferente. De início o uso deve ser realizado com um recurso simples, pois ocorre com uso de tecnologias, por professores em formação a reprodução de uma prática tradicional, sendo um uso analógico reprodutivo do tradicional, considerando o pouco tempo para preparo de materiais, a falta de experiência do uso de TIC, a pouca ousadia dos professores, a administração dos acertos e erros, que requer um formador que tome conta dos professores, que apoie os professores, pois esses professores contam com esse apoio. Professores fazem um uso sempre igual de metodologias tradicionais repetem padrões mantém a mesma relação professor-aluno

Necessidade de compreender conteúdo- Há nas ideias dos docentes encaminhamentos sobre necessidade de compreender as concepções de encaminhamentos das aulas de matemática. Também no viés de pensar sobre o formato da aula, no que se referem as suas metodologias, uso dos termos experiencição e experimentação como fontes de planejamento, para a própria aprendizagem lembrando que, muitas vezes, produzir materiais com uso de tecnologias é um objetivo, distanciado de conteúdos. Problema de “atividades soltas” voltadas à criação de histórias em quadrinhos, por exemplo, e isto passa a ser o conteúdo trabalhado.

Objetivações - Explicitando um pouco do que seja uma objetivação em-si e para –si os docentes realizaram contribuições, em sentidos diferentes, da proposição sobre o termo. Isso é um fato que atribui à discussão uma amplitude e propõe outros ajustes, ainda não pensados, por nós pelo menos, até aqui, sobre as práticas pedagógicas. Diante disso, o docente respondente concordou que há mudanças nas práticas de um grupo de professores ou futuros professores, tomando-se apenas as interlocuções e atividades que são desenvolvidas nos processos de formação (inicial ou continuada) é precipitado, imprudente.

Objetivações Considerando isso, ocorreu uma contribuição afirmando que, via de regra tais abordagens, estimulam ao centramento no conhecimento próprio de determinadas situações e mesmo de conteúdos. Além destes, olhar

para as produções de significado diversas de uma sala de aula (por meio do Modelo dos Campos Semânticos ou pelos Jogos de Linguagem) são possibilidades para se centrar no sujeito primeiramente e nos pequenos grupos (formas de vida), para depois se pensar em conteúdos universalmente constituídos (se é que de fato existem).

Relacionamento de professores- Não há uma cultura de relações intraprofissionais de professores de uma mesma escola, os professores são solitários. Romper isso na formação inicial é básico constituindo grupos de futuros alunos que elaboram projetos mais interdisciplinares e desenvolvem nas escolas.

Formação do professor (ocorrências positivas)-Desse modo, considerou que o envolvimento com pesquisa e/ou estudo a médio ou longo prazo (como no PIBID, ou Iniciação à Pesquisa na graduação com continuidade no mestrado) sobre o espaço escolar e incursões neste, permitem a mudança de atitude. Enquanto isso para outros docentes, a ideia para essa situação suscitou dizer que, literalmente, não tem experiência com disciplinas em que isso possa ter sido observado e/ou exigido dos professores em formação”. Mas, de modo geral, os docentes respondentes não falam da experiência de formador.

(MP1) **Na formação continuada** há uma maior abertura para produzir, por meio de trabalho colaborativo, utilizando objetos de investigação, utilizando desse modo de atividades colaborativas exitosas, pois só o professor investigador é portador de diferentes experiências, pois este troca informações, este multiplica ações, divulga ideias problemática por meio de casos pesquisados participa de processos formativos processo de mediação educativa, em que há cooperação entre diferentes professores para que se possam usar diferentes modelos pedagógicos, para promover rupturas, e assim produzir novos direcionamentos para sujeitos, em contextos de formação, para as práticas pedagógicas, possibilitando uma reestruturação de modelos formativos, com modelos emergentes, tenho um modelo de didática pautada na construção, pautada em mobilização de saberes, saberes sobre as práticas docentes, com fatores implícitos como o uso cotidiano de tecnologias, por professores, para suprir necessidades desses professores, que sejam potencializadoras do processo de ensinar, e potencializadoras do processo de aprender, aliadas ao currículo, com movimento de ação-reflexão, onde os professores teorizam e professores saibam o que estão fazendo saber o que está fazendo durante o processo, planejar as aulas com tecnologias, como recursos de aprendizagem para visualizar a docência e a discência por portfólio.

Experiência de formador (caso único de descrição)- O recorte a seguir é um dos poucos em que o docente se descreve como formador e fala de sua experiência, “a minha experiência de formador, todas as práticas que desenvolvi na perspectiva de experiências, fazer fazendo foram as que melhores resultados trouxeram para as práticas dos formandos” e além disso, chama atenção o fato de que, lança desafios envolvendo conteúdos formativos e práticas a serem desenvolvidas com tecnologias e cobra resultados disso. No entanto, isso para o docente é um grande desafio, pois muitos não dominam as tecnologias ou querem primeiro explorar tudo para depois usar e não é esta lógica de hoje, temos que usar aprendendo ao mesmo tempo

Conceitos de tecnologias - em relação ao uso ou não do conceito de ferramentas para englobar o modo de uso de tecnologias, especialmente, as TIC, os docentes respondentes expressam que tem consciência desta discussão, sobre uso e não uso de determinada denominação. Assim, isso se confirmou, pois docentes consideram que há pessoas que são contra entender as TICs como ferramentas.

Ainda em relação ao uso do termo ferramenta, também não encontra nisto, uma oposição. Absteve-se de tratar sobre o uso rotineiro, e fez uma breve consideração sobre o uso em formação, apresentada, elucidando que, são ferramentas!

O docente afirmou que, são ferramentas que possibilitam, se adequadamente disponíveis e profissionais bem formados, mudanças na aprendizagem, entretanto, não são as únicas.

Tecnologias como meios- Isso é meramente conceitual. Acho que se conseguirmos ultrapassar a barreira de usá-las como fins poderíamos ganhar protagonismo ao usá-las como meios. Ainda em relação as concepções que envolvem o uso do termo ferramentas, há docentes que não se opõe a classificações, afirmando que, em relação ao seu uso rotineiro, tanto sobre os estudantes, como os professores em pós formações, pode-se dizer que é uma forma de envolver os estudantes, já que estão acostumados com o uso de diversas tecnologias e as TIC podem ser utilizadas como ferramentas de aprendizagem, principalmente num momento em que os estudantes têm contato com a tecnologia desde muito cedo, mas as utilizam para futilidades e diversão e depois com ferramentas que podem contribuir com seu aprendizado

Uso de tecnologias –softwares- Mas, ao introduzir um novo modo de trabalhar com os conteúdos elas também os modificam, produzindo aí, novos conteúdos, novas formas de saber fazer, também sendo necessária uma investigação sobre estes. O caso da Geometria Dinâmica é exemplar. Em minhas aulas as ferramentas digitais auxiliam na realização de tarefas e, particularmente no curso via EAD, dão suporte de conteúdo para os alunos, especialmente por meio de vídeos instrucionais, conforme afirma o docente. Mais uma vez, a ideia de discutir uma concepção suscitou ao docente respondente o uso de um termo, para centrar a sua colocação.

Professores nasceram com uso de TDIC - Os professores em formação inicial hoje, que já nasceram em meio a presença das TIC, talvez estejam mais encorajados a fazer uso destas em sala de aula, considerando que não só a formação para uso das TIC pesa neste processo. Se for para reproduzir o tradicional é melhor que elas não sejam usadas

Potencialidades Pedagógicas da TDIC - Depende dessa formação. Se não explorar as potencialidades pedagógicas que as tecnologias oferecem, o uso será banal. Sem discutir o uso de determinado termo, o docente respondente E afirmou que considera válido o uso, mas com a consciência de que aquela ferramenta não é uma extensão remota do professor. Que a prática pode ser mais potente com o bom uso, ou um desastre com o uso indiscriminado. Em relação as concepções para o uso de tecnologias, um dos respondentes docentes, dirigiu-se exatamente ao foco da questão, expressando como compreende este uso e em que paradigma centram-se seus movimentos, em suas práticas pedagógicas.

Tecnologias são estruturantes do pensamento- Com isso, afirmou que elas são linguagens para representação do conhecimento e, portanto, estruturantes do nosso pensamento.

Tecnologias como geradora de problemas - Em relação aos aspectos rotineiros, de seu uso, o docente respondente I expressou: “São bem-vindas” e em relação ao uso, antes e após formações, ratificou que, geralmente usa como aplicação de uma definição ou modelo. Há um esforço para que utilize como gerador de problemas, como parte de um problema a ser desenvolvido. Para finalizar, o docente respondente trouxe uma contribuição sobre o uso de tecnologias, situando-a além de uma ideia sobre ser ou não ocupante de um determinado conceito.

Tecnologias ressignificando a prática-Nesta ideia, colaborando com o docente anteriormente mencionado, esse formador assinala um caminho, onde percebe o uso de tecnologias com potenciais de auxilia as próprias práticas, ressignificando-as, quem sabe, para uma melhor compreensão de que não é possível apenas conceituar encapsular o que pode ser ou não uma tecnologia, especialmente as que se dispõe a um uso com fins educacionais. Muito mais educacionais, do que apenas de ensino. Ratificarmos que as tecnologias constituem-se em processos complexos e dinâmicos de interação entre coletivos constituídos de pessoas, conhecimento, distintas linguagens e diferentes recursos tecnológicos. E, é na dinâmica destas interações que novos conhecimentos são desenvolvidos e são apropriados pelas pessoas.

Tecnologias como processos complexos e dinâmicos - Entendo que as tecnologias são processos complexos e dinâmicos, portanto no meu modo de ver é possível promover diferentes práticas, baseadas em recursos e dinâmicas distintas, guiadas por objetivos coerentes e bem definidos, sem necessariamente implicar em reprodução de rotinas. E isto requer, obviamente, um planejamento adequado, que por sua vez apoia-se em uma formação docente que articule a dimensão pedagógica, específica e tecnológica.

(MP1)- Estratégias par auso de tecnologias- Em relação às estratégias, sobre o uso de tecnologias, no viés de Papert (1928-2016), voltado nesta pesquisa, com o fim de analisarmos seu uso, para a formação de professores,

Formas de uso como programação, desenvolvimento de narrativas digitais, desenvolvimento de jogos, foram mencionadas.

(MP1) Se, o Uso de tecnologia nem sempre é útil nem adequado (A) é adequado quando é integrado a sala de aula (A) ou um uso necessário a resolução de tarefas (A), orientado para desenvolvimento da compreensão (B), Uso orientado para compreensão de conceitos e ideias matemática (B) para compreensão de outras disciplinas importantes (B),

Práticas desenvolvidas pelo formador- procuro contemplar o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, específicos e tecnológicos de maneira articulada, como uma forma de levar professores e futuros professores a vislumbrar novas práticas, conforme o que está dito pelo docente respondente C.

Função do formador (MP1) - É função do formador verificar quais aplicações os professores fazem de TIC(E), verificar estratégias desse uso(E), verificar apropriações (A)

Formação do professor- o formador assinalou que particularmente, opta por colocá-los em situações investigativas em sala de aula, seja pela resolução de problemas pré-estabelecidos, seja pela modelagem. A principal estratégia é a exploração das tecnologias, o planejamento de sequencias didáticas ou aulas incorporando as tecnologias em propostas didáticas e a experimentação ou experimentação com as mesmas em aulas reais.

Nem todos percebem que há possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas- Há no grupo de docentes respondentes formadores que não percebem nos cursos onde atuam a preocupação sobre a análise do modo como são tratadas as práticas pedagógicas, desses professores em formação.

Objetivar - Isso ficou claro ao expressar que, não tem experiência com disciplinas em que isso possa ter sido observado e/ou exigido dos professores em formação. Em outro caso, foi declarado que em relação a este olhar para as práticas de professores em formação, ela ocorre, como uma reprodução por meio de TICs do conteúdo que seria verbalmente descrito.

Dificuldades em falar das próprias práticas pedagógicas - Portanto, de fato, tanto pela obtenção de categorias como pelo enlace de categorias acima configuradas a partir das categorias obtidas no questionário analisado, é perceptível que há dificuldades dos docentes em falar sobre a sua própria prática pedagógica.

(MIP) Um uso nítido de tecnologias para explorar o potencial é pouco frequente embora tecnologias tenham potencial de mudanças, o aluno ainda seja o centro de aprendizagens, sendo as TIC sub utilizadas com um uso comum em salas de aula por meio de associação inadequada de estratégias de ensino também inadequadas sem uma aprendizagem significativa sem uma atualização docente, para que ocorra uma variação de uso de TIC, e assim professores são desconhecedores do potencial de tecnologias, impossibilitando um fazer diferente. De início o uso deve ser realizado com um recurso simples, pois ocorre com uso de tecnologias, por professores em formação a reprodução de uma prática tradicional, sendo um uso analógico reprodutivo do tradicional, considerando o pouco tempo para preparo de materiais, a falta de experiência do uso de TIC, a pouca ousadia dos professores, a administração dos acertos e erros, que requer um formador que tome conta dos professores, que apoie os professores, pois esses professores contam com esse apoio. Professores fazem um uso sempre igual de metodologias tradicionais repetem padrões mantém a mesma relação professor-aluno

Queixa da falta de tempo- (MP1) [...] uma queixa de professores sem tempo, pois a burocracia consome o tempo.

PRÁTICA referente à anterioridade- (MP1) Há professores que percebem que a prática pedagógica refere-se a anterioridade, e que o uso de TIC também serve para os professores aprenderem e os professores mudarem de metodologia.

Mudança fruto de vontade de mudar – (MP1) Mas mudanças dependem da vontade de mudar do professor, é preciso ter vontade de mudar a sua prática - pode haver uma mudança de consciência do professor e desta forma o professor assume um duplo papel como investigador

Mudança como fruto do conhecer – (MP1) conhecer os recursos, conhecer as ferramentas,

Mudança adequar o planejamento aos recursos (MP1) e isto é responsabilidade dos formadores pois tudo isso requer atualizações dos docentes, para que possam potencializar o uso de TCI.

(MP1) Alternativas de metodologias na formação com uso de TDIC - Outra alternativa é a aprendizagem baseada na evidência, em portfólio de estudante, professor precisa planejar conhecendo recursos e ferramentas, para evitar de introduzir tecnologias, para produzir mais do mesmo, ou então fazer uso frequente de tarefas exploratórias, de tarefas investigativas, com uso integrado de software educacional com momentos de interação entre pares, com discussão coletiva, como a interação em prática de ensino supervisionado NA formação em prática de ensino, discussão de estratégia num processo formacional com discussão com estratégias de ação educativa levando em conta fatores interdependentes, aumentando o nível de colaboração entre professores, tendo uma observação crítica na ação uma capacidade dialógica, aprendizagem na ação educativa, ato de ensinar, apreensão de saberes, saber o que ainda não se sabe cuidar os aspectos não

contemplados na formação , pois há o problema da docência que não é campo de desenvolvimento profissional, pois esses professores executam uma atividade laboral , executam atividades com saberes não reconhecidos , saberes não sabidos como fundamentais .

Presenças das pesquisas na formação (MP1)- devemos considerar as pesquisas principalmente as realizadas nos últimos anos pesquisas agrupam características essenciais ao processo de formação continuada que juntas ampliam a percepção sobre mediação docente , percepção, capacidade comunicativa , trocas discursivas docentes emprego de descrições , narrativas de vivências docentes de experiências docentes , instrumentos que conduzem professores para a depuração da práxis docente , para entender caminhos percorridos.

(MP1) **necessidade de formação**, de entender, de Estabelecer equilíbrio entre formações recebidas e praticas Equilíbrio Entre o recebido e o praticado , com um Aprofundamento teórico, científico , tecnológico , dos conhecimentos envolvidos , do espaço escolar , Formação que consideram a cultura considera as relações socioculturais como Elementos imprescindíveis a formação (F) e a transformação pessoal (F) a transformação humana (F),

Uso do tempo (MP1)- sendo que ,não há TEMPO para preparo de aulas

Formador em processo permanente de formação- MP1 Mesmo desse modo sempre há o Formador em processo permanente de formação (D) permanente considera que o (D)Uso de blogs (A), Uso de google (A), Sites para comunicações com pais (A), para desenvolver jornal eletrônico (A) faz parte da sala de aula atual onde o professor é mais do que guia (B), Professor não só como instrutor (B).

(MP1) **Papel do professor (ações e opções) em sala de aula** é fundamental tal para uso de tecnologias Uso útil correlato ao papel do professor em sala de aula onde o Computador é uma ferramenta usado atrelado a proposta pedagógica

(MP1)- **Computador atrelado pode contribuir** Computador pode facilitar aprendizagem Dificuldades em desenvolver trabalhos nas áreas de ciências Administração dos aspectos curriculares do cotidiano como dificuldade Cotidiano como aspecto curricular Aspectos curriculares que apresentam dificuldades Aspectos curriculares do cotidiano atrelados a aprendizagem. Aspectos curriculares atrelados a proposta de ação Proposta de ação com uso do computador Computador como ferramenta Como apoio diário na escola como incentivo didático metodológico nas atividades envolvendo uso e aplicação de multimídia (texto, imagem e som) Uso de tecnologia nem sempre é útil nem adequado. Uso de tecnologia só é útil é adequado quando é integrado a sala de aula. Uso necessário a resolução de tarefas. Uso orientado para desenvolvimento da compreensão. Uso orientado para compreensão de conceitos e ideias matemática Para compreensão de outras disciplinas importantes assim como é preciso definir o papel do professor (ações e opções) em sala de aula é fundamental par auso de tecnologias Uso útil correlato ao papel do professor em sala de aula com o Computador como uma ferramenta usado atrelado a proposta pedagógica pode contribuir pode facilitar aprendizagem e contribuir para resolver todas as dificuldades em desenvolver trabalhos nas áreas de ciências como, administração dos aspectos curriculares do cotidiano como dificuldade.

(MP1) **Papert** percebia TDIC como instrumentos de pensar e aprender capazes de gerar autonomia, autoria de trabalhos, colaboração (L) TDIC são atributos como interatividade, mobilidade, convertibilidade e interconectividade (B) Caráter interativo das tecnologias (B) Relação professor-computador- aluno evidencia do caráter interativo (B) Mobilidade (B) Convertibilidade (B) Interconectividade (B) TDIC interdisciplinares (B) Transversalista (B)

(MP1)- **Cotidiano como aspecto curricular**, Aspectos curriculares do cotidiano atrelados a aprendizagem Aspectos curriculares atrelados a proposta de ação . Proposta de ação com uso do computador Concepção de Valente do uso de computador como Ferramenta . Desmitificar ideias que computador se resume a uma simples máquina de ensinar computador não promove mudança cognoscitiva essencial Mudança cognoscitiva essencial)

(MP1)- **Metodologias-** Surgimento de subçunsores delineiam aprendizagens Máquinas de ensinar A máquina que faz uso de softwares educativos .Elemento que auxilia na resolução de questionamentos Tutorialmente nortear o aluno . Uso de TDIC pressupõe um desenvolvimento de aspectos criativos aprendizagem processual ao longo da vida. Direcionamento para uma formação mais atual redimensionar os procedimentos metodológicos usados na área de construção de conhecimento

(MP1) - **Formação inicial** proporcionam oportunidades para os futuros professores (E) Oportunidades para usarem as tecnologias da mesma forma que utilizaram com seus alunos (B) Formação continua discuti tecnologias para uso na prática (G) Elementos devem funcionar como modo e parte (L) o computador não é apenas um instrumento que prolonga nossos poderes de comunicação ou de processar informações (A) O computador interpreta informações de modo correspondente ao nosso (A) qualidade de interação que tem valor de desenvolvimento – uso do computador (B) PIAGET – qualidade dialética de interação – formas de interdependência (L) Interação em que os elementos devem funcionar ao mesmo tempo como “todo” e como “parte” (B) forma interdependente (B) Relação todo – parte /homem-computador/nós e escola (L)

FIM



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br