

Formação continuada de professores e o uso das tecnologias¹

Continuing training and the use of technologies

Andrieli Dal Pizzol

Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

Cambé/Pr-Brasil

Jamile Santinello

Bianca Emanuely Horbus Pinheiro

Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

Guarapuava/Pr-Brasil

Resumo

O presente artigo debate a respeito da formação continuada docente, focando na constituição desse estudo contínuo para professores em serviço e, em especial, para professores de escolas do campo, com as mudanças nas maneiras de comunicar-se e informar-se, em um contexto no qual as tecnologias digitais são tão presentes. A discussão acerca da profissionalização docente não é algo novo, pois, com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), os professores precisam atualizar-se, formar-se e informar-se dos mais variados conteúdos e temas que estejam interligados com a sua ação pedagógica. No desenvolvimento teórico, optou-se pela pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, por meio dos estudos de Flick (2009) e da análise de conteúdo de Bardin (2016). O Brasil tem a muito a melhorar, enquanto a formação inicial e continuada de professores, uma vez que é necessário colocar em prática o que a legislação apresenta, não basta apenas ter o amparo legal, se esta não surte efeitos práticos e mudanças necessárias, para que os objetivos e metas traçados, sejam efetivamente cumpridos e com efeitos.

Palavras-chave: Educação; Tecnologias Educacionais; Escolas Rurais.

Abstract

This study exposes the relevance of the continuing education of teachers who are in service, including teachers from field schools, as well as their training and the use of technologies. The discussion about teacher professionalization is not something new, because, with the advent of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), teachers need to update themselves, graduate and inform themselves of the most varied contents and themes that are intertwined with their pedagogical action. In theoretical development, we opted for bibliographic research, of a qualitative nature, through the studies of Flick (2009) and the content analysis of Bardin (2016). Brazil has much to improve, as initial and continuous training of teachers, since it is necessary to put into practice what the legislation presents, it is not enough just to have legal support, if it does not have practical effects and necessary changes, so that the objectives and goals outlined, are effectively met and with effects.

Keywords: Education. Educational Technologies. Country Schools.

Introdução

O debate acerca da profissionalização docente não é algo novo. Com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), os professores necessitam se atualizar e se informar dos mais variados conteúdos e temas que estejam conectados a sua prática docente. Tanto os professores, quanto a escola precisam repensar a metodologia educacional e buscar por uma formação continuada, principalmente, porque “tais inovações, consequências das transformações pelas quais a educação tem passado, têm sido agregadas pela escola gradualmente e compreendem o repensar do processo de ensino e aprendizagem” (GASQUE; COSTA, 2003, p.56).

Muitas vezes, devido à falta de recursos de seus alunos, a instituição de ensino fica com o dever de iniciar o processo de familiarização com tecnologias e, aos professores, o de inserir em seus planejamentos e prática diária, o desenvolvimento de atividades com cunho tecnológico. Não se trata de implementar as tecnologias em sala de aula somente como uma ferramenta que substitua o quadro de giz, repetindo as velhas práticas, mas sim, repensar a práxis pedagógica, fazendo com que as tecnologias sejam um meio para mediar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada para os docentes em serviço serve para atualizar o profissional da educação, sendo que as tecnologias digitais causam um impacto no cotidiano dos estudantes e professores, propiciando diferenciadas formas de comunicação, o que enseja uma reflexão quanto aos processos de ensino-aprendizagem empregados na escola em seu currículo. Tratar da formação continuada na era tecnológica torna-se um assunto obrigatório, uma vez que as tecnologias estão presentes no entorno do ambiente escolar e, assim, educar os educadores para o uso e mediação da prática educativa com o auxílio das tecnologias digitais contribui para refletir sobre as novas maneiras de realizar a ação pedagógica. É necessário que as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação sejam utilizadas nos cursos de formação continuada, pois, torna-se inviável buscar uma formação para atender as demandas sociais sem inclui-las, considerando que o acesso as tecnologias já fazem parte do cotidiano de muitos sujeitos.

Perante a conjuntura da sociedade contemporânea, é mister repensar a formação docente, a qual demanda um profissional que atenda as novas competências e que atue como mediador do processo educativo, oportunizando a participação ativa dos discentes e

ampliando o envolvimento do aluno com o conhecimento, dinâmica que pode ser realizada a partir da inserção das tecnologias digitais ao currículo educacional.

Neste interim, o presente estudo busca debater a respeito da formação continuada docente, focando na constituição desse estudo contínuo para professores em serviço e, em especial, para professores de escolas do campo, a partir das mudanças nas formas de comunicar-se e informar-se, advindas das tecnologias digitais. As escolas localizadas na zona rural também podem apropriar-se do uso das tecnologias como forma de fomentar o processo educativo, respeitando os meios de acesso e as ações necessárias para o funcionamento delas.

Formação continuada para professores em serviço

Ao estabelecer a formação continuada como o elemento principal desse estudo, faz-se necessário entender a sua essência e força no âmbito educacional. A palavra “formação”, de acordo com o Dicionário *Online* (2019, *online*), consiste na “ação de formar, de criar, de criar dando forma, de fabricar; de fabricação ou criação [...] conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico”. A palavra formação remete a ideia de formar, criar e possibilitar a composição de conhecimentos específicos sobre determinado assunto.

A palavra continuada, por sua vez, feminino da palavra continuado, tem o seguinte destaque no Dicionário *Online* (2019, *online*): “contínuo; sem interrupções: de modo prolongado; que se estende por um longo tempo: barulho continuado”, assim, entende-se que a palavra continuada vem repleta de uma ação consecutiva, sucessiva, sem interrupções. Ao juntar essas palavras, compreende-se que a formação continuada é um processo constante e frequente de criar conhecimento.

O profissional da educação tem se modificado de tempos em tempos, desde sua identidade, como em sua formação e na busca por novos aprendizados, a fim de acompanhar as transformações da sociedade. Nesse sentido, a formação continuada de professores é compreendida como uma atividade de constante aperfeiçoamento da ação e do fazer educativo, “[...] que abrange as atividades promovidas ou apoiadas pela instituição e os programas de formação pessoal deve-se caracterizar como uma das condições essenciais para a melhoria do ensino e aprendizagem” (GASQUE; COSTA, 2003, p.54).

Durante a vida pessoal e profissional, o professor tem a possibilidade de aprender por meio das relações e interações sociais que se desenvolvem nos mais variados ambientes

culturais, estando em constante aprendizado em um mundo que sofre sucessivas transformações, não podendo se eximir diante dessa realidade. Além disso, Silva e Vergara (2020) ressaltam, que essas mudanças também são apresentadas pelos próprios alunos, pois ao longo das gerações, se alteram os comportamentos, as formas de expressão e de aprendizado.

Em face de tamanha modificação, algumas metodologias não tem mais o mesmo potencial que demonstravam antes, devendo ser substituídas por novas que estejam em consonância com as demandas sociais. Nesse sentido, as tecnologias digitais e sua característica evolutiva e criativa podem oferecer ambientes enriquecedores para constituir novas dinâmicas, desde que o professor esteja preparado e confortável com essa prática.

De acordo com Gatti (2008), um rol de possibilidades para as formações continuadas é ofertado aos docentes em serviço,

À parte a discussão conceitual, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos (GATTI, 2008, p. 57).

Conseqüentemente, a formação continuada possui uma história derivada das ações emergentes da sociedade e dos desafios impostos às instituições de ensino, aos professores e ao currículo, criando, desse jeito, “o discurso de atualização e o discurso da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58), decorrentes das dificuldades e problemas enfrentados pelas instituições de ensino, pelo seu corpo docente e gestor. A formação continuada é, portanto, considerada como um aperfeiçoamento profissional.

Entretanto, não basta apenas receber informações, é preciso compreendê-las, conhecê-las, vivenciá-las e fazer com que esse processo de aprendizado tenha significado e desenvolva as potencialidades almejadas, haja vista que “formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369). Assim, é possível afirmar que a aprendizagem ocorre quando as informações são incorporadas, exploradas e colocadas em prática, culminando em conhecimento e formação, tanto individual como coletiva.

Em relação a formação continuada, espera-se que ela seja planejada de forma a contribuir com a manutenção, alteração e criação de processos educativos que auxiliem na construção das interações na instituição escolar. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 370) apontam que os professores em exercício criam práticas, ideias e conhecimentos a partir do que já sabem e vão incorporando com os estudos. Dessa forma, a construção do ser professor leva em consideração toda a trajetória formativa, “[...] suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidade e também seus medos, dificuldades e limitações”.

Por isso, a construção da formação docente é contínua e não fica restrita a uma instituição de ensino, um curso, uma escola, ou uma secretaria de educação, indo muito além, já que se trata de uma formação humana, possuindo papel primordial na busca de construção de soluções para os problemas da sociedade e auxiliando no desenvolvimento integral de seus alunos (GATTI, 2008).

O espaço escolar torna-se, muitas vezes, o cenário principal em que ocorrem os projetos e atividades formativas para os professores e, para que ela aconteça, é preciso disponibilizar condições de organização, espaço, tempo e recursos para a sua realização. Nesse ponto, é imprescindível o apoio de políticas públicas, do estado, da família, da comunidade e de outras instâncias formativas para que esse processo de busca e aprimoramento profissional pedagógico ocorra.

De acordo com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação continuada esteve sempre relacionada à formação de professores, sob a perspectiva de criar e manter uma educação que possibilite ofertar conhecimentos científicos atualizados aos alunos. Para que ela aconteça de maneira a atingir todos os profissionais, é preciso conhecer esses sujeitos, como eles aprendem e desenvolvem, além de suas concepções de aprendizagem perante a prática docente.

A construção inicial do professor remete-se à aquisição de conhecimentos de base, ao passo que a formação continuada abarca a instrução após esse conhecimento basal, aperfeiçoando-o durante toda a trajetória profissional. Como destaca Gasque e Costa (2003, p. 55),

A formação continuada é importante para que o professor se atualize constantemente e desenvolva as competências necessárias para atuar na profissão. A ideia de competência parece, então, transbordar os limites dos saberes, ou seja, o

Formação continuada de professores e o uso das tecnologias

professor deve possuir tanto conhecimentos quanto competências profissionais que não se reduzem somente ao domínio dos conteúdos ensinados.

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, visando novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e para a transformação do fazer docente (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Entretanto, ela pode ser vista como um subsídio para preencher lacunas da formação inicial, o que acarreta, muitas vezes, em uma escolha errada de como desenvolver essas formações. Um exemplo disso acontece quando a sua realização é feita apenas para cumprir uma exigência social, sem proporcionar uma real conscientização.

Esse desenvolvimento deve ser compreendido como um processo de busca constante de conhecimentos para a ação pedagógica, não somente uma formação que esteja “estritamente ao que se deve ensinar aos alunos” (GASQUE; COSTA, 2003, p. 61). A formação continuada vai além dos conteúdos escolares, pois ultrapassa as paredes escolares e busca auxiliar na formação humana do sujeito.

Nesse interim, a escola mostra-se a principal referência em possibilitar os recursos necessário para que ocorra a continuidade da formação, “assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374). É na a escola que se tem o contato com o aluno e é no dia-a-dia pedagógico que as dificuldades surgem nos mais variados temas.

A instituição escolar é um espaço em que as pessoas, seja de forma coletiva ou individual, interagem com o mundo da informação e do conhecimento, descobrindo e agindo no meio em que vivem (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Os professores são os responsáveis por mediar a construção do conhecimento de seus alunos, fazendo com que os estudantes, como centro do processo, sejam sujeitos ativos, criativos e críticos em seu percurso de aprendizagem.

Essa mediação demanda do professor uma preparação para que o seu conhecimento esteja alicerçado e que ele possa interceder nos processos de aprendizagem de seus alunos. Nickel (2003) afirma que as transformações sociais e culturais apresentam imposições para as instituições escolares, para a docência e para formação de professores, os quais passam a questionar a sua própria formação, reivindicando posturas diferentes e reflexões acerca da realidade educacional.

A formação do educador precisa centrar-se nas oportunidades de oferecer aos licenciados uma prática voltada para a realidade da sociedade. É necessário buscar no processo de ensino-aprendizagem uma relação na qual o docente seja capaz de aprender ao mesmo tempo em que ensina, de discutir e questionar os problemas existentes nas escolas e tentar explicá-los a partir das constatações feitas em cada realidade concreta (NICKEL, 2003, p. 63).

A ação educativa deve auxiliar na busca pela superação dos desafios apresentados pela sociedade contemporânea, contexto em que as mudanças ocorrem a todo o momento e “a transformação da prática docente é possível a partir de um movimento contido em uma nova visão da realidade, pelo qual se buscam novas formas de organizar as relações entre os homens, no mundo e com o mundo” (NICKEL, 2003, p. 64). Ao oportunizar uma base ampla de saberes nas formações continuadas, atreladas às atividades educativas na ação do professor, propicia-se o conhecimento elaborado cientificamente, subsidiando a prática docente e colaborando para o desenvolvimento da mesma, de forma transformadora e crítica.

Atualmente, (re)afirmar que a postura do professor *transmissor de informações* deve dar lugar à postura de *mediador* entre o sujeito e o objeto de conhecimento parece ser redundante e insuficiente aos anseios daqueles que estão se tornando professores ou cuja a formação acadêmica não favorece a prática pedagógica, sobretudo quando se trata do aprendiz do mundo contemporâneo (THADEI, 2018, p. 91).

Portanto, é importante repensar a formação do professor, desde o seu início e ao longo de sua carreira, promovendo a oferta de práticas diferenciadas e vivências enriquecedoras para os alunos. Ressalta-se ainda, que o papel do professor não deve ser desmerecido nas etapas em que necessita transmitir certos conteúdos, devendo-se, portanto, ponderar o uso de didáticas diferenciadas e das tecnologias digitais ao longo desse processo, sempre atentando-se aos objetivos estabelecidos.

No item a seguir, é realizada uma discussão acerca da formação continuada de professores na escola do campo, uma vez que as mesmas formações continuadas realizadas para os docentes da zona urbana são efetuadas para os docentes do campo, sem, muitas vezes, verificar a demanda desses profissionais, suas realidades e especificidades. É fato que não se deve inferiorizar as escolas do campo e oferecer formações continuadas abaixo daquelas realizadas nos grandes centros, logo, a presente discussão apoia-se em formações

que contemplem o currículo e que oportunizem a essas instituições, ferramentas de trabalho a partir de sua realidade.

Formação continuada para professor da escola do campo

A pesquisa sobre a formação continuada para docentes que atuam na Educação Básica em escola do campo é essencial para compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas nessas escolas, tendo em vista que os cursos ofertados não levam em consideração a realidade dessas instituições que, por vezes, não possuem dispositivos tecnológicos, tem materiais escassos e sem acesso à *internet*. A formação de professores não pode ficar limitada aos conteúdos, disciplinas e estratégias a serem utilizadas no ambiente educativo; é preciso levar em consideração o processo de aprendizagem, as práticas pedagógicas, as vivências e experiências dos docentes e a comunidade rural para estabelecer uma organização educacional que possibilite a construção do conhecimento em conjunto com os seus alunos.

A preocupação com as escolas do campo aconteceu juntamente com as discussões sobre a implantação das escolas públicas no Brasil, nada muito aprofundado, pois, como Molina e Antunes-Rocha (2014) relatam, entre os anos de 1940 a 1970, houve um longo período de esquecimento das políticas públicas e produções acadêmicas voltadas para a formação docente e educação escolar do campo. Os autores salientam que, a partir de 1970, volta-se a atenção para a situação precária da educação no contexto do campo, com a concentração de políticas públicas e pesquisas acadêmicas, em decorrência dos movimentos sociais e sindicais camponeses que, entre outros direitos, reivindicavam o acesso à educação de qualidade.

É, necessariamente, um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

A educação do campo é um dos desafios postos para o sistema de ensino brasileiro, em razão da permanência da desigualdade do acesso à escolaridade para a população que habita as comunidades rurais. A temática ganhou destaque a partir dos anos de 1980 nos

espaços universitários, em que Gomes *et. al.* (2019, p.69) destaca, “nos anos de 1990 ocorreram os primeiros Encontros Nacionais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERAs)”, ofertando bases para as discussões sobre a realidade da educação no campo. Os autores salientam que,

[...] faz-se necessário que os educadores que vão atuar no campo, compreendem a escola como um espaço social permeado de intencionalidades capaz de fazer a articulação entre as dimensões racionais e acadêmicas em uma dimensão que privilegia o conhecimento do indivíduo sobre sua realidade (GOMES; VIZOLLI; STEPHANI; ALMEIDA, 2019, p. 69).

Essa discussão a respeito da educação do campo perpassa pelo direito a um ensino que contemplo os conhecimentos do cotidiano na zona rural. Assim, é necessário elaborar currículos que considerem a área do campo, baseado na realidade local e não apenas espelhado no currículo da cidade. Em decorrência disso, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, não deve reproduzir simplesmente o currículo urbanizado, mas necessita ser uma formação que abarque as realidades e particularidades do campo, oportunizando uma formação digna.

A partir dos ENERAs, no ano de 1998, ocorreu a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, cujo objetivo principal foi o de analisar a realidade das escolas do/no campo. Nesse contexto, foram discutidas quais as políticas públicas estavam voltadas para a educação do campo, se as mesmas existiam de maneira prática e as suas relações com os documentos oficiais (NASCIMENTO, 2006). Por meio dessas discussões, foi possível verificar que era e é necessário valorizar a identidade da comunidade rural, buscando a formação de um professor que compreenda o seu papel e veja a educação como prática social.

A formação do professor é a via de materialização da educação do campo, em busca de um ensino e instituições diferentes das existentes atualmente na área rural. Desse modo, Alencar (2010) cita que a partir dessa formação, pretende-se que a escola do campo venha a incorporar a luta de sua comunidade, cultura e memórias, reconhecendo-a como um local de produção, vida e desenvolvimento. Assim, a formação de professores que atuam ou irão atuar em escolas do campo deve abranger as especificidades da comunidade rural a qual a instituição escolar pertence, pois, a formação inicial e continuada desses docentes deve proporcionar aos seus estudantes, o entendimento sobre a sua realidade e relação com o meio urbano.

Não é tarefa fácil inserir a tecnologia no ambiente escolar, sobretudo se tratando de uma formação continuada voltada aos professores que atuam em escolas do campo. Esse processo pode ser ainda mais difícil, visto que algumas escolas não possuem o acesso às tecnologias e, as que possuem, muitas vezes, não utilizam os recursos de forma eficaz.

Além disso, deve-se levar em consideração como é disponibilizada a sua carga horária para hora-atividade, motivação para conhecer e aprender sobre novas ferramentas de ensino-aprendizagem e como essas são dispostas nessas instituições. Apesar dessas barreiras, essa formação é de extremas importância, uma vez que age “[...] no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade, propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p.227).

Essa realidade exige do professor uma (re)construção de conhecimentos e uma ressignificação para aprender a mobilizar os recursos tecnológicos e suas potencialidades pedagógicas, levando-o a rever, assim, a sua própria prática pedagógica. Trata-se de um processo que necessita de tempo, e “entende-se que as práticas sociais são processos educativos, em que as pessoas são incentivadas a realizar as ações. Assim, a aprendizagem depende do tipo de prática onde está inserida [...]”, em que o sujeito irá aprender aquilo que foi explorado. O aluno que participa ativamente da construção do seu processo de ensino-aprendizagem se torna mais crítico, reconhecendo a sua autonomia frente ao seu aprendizado (ROCHA; PERNAMBUCO; PAIVA; RÊGO; 2010, p. 67).

Essas relações se conectam pela ação conjunta realizada no ambiente educativo do campo, em que a equipe gestora e os professores possuem maior vínculo, por questões de logística. É um processo de formação conjunta e contínua, com resultados positivos na complementação do conhecimento e conteúdos destinados para esses educadores.

Rocha, Pernambuco, Paiva e Rêgo (2010, p. 69) alertam para que essas aprendizagens não sejam isoladas do fazer, devendo ser executadas em uma ação conjunta entre a ação e a práxis. Ou seja, por mais que ampliem o seu ambiente de conhecimento, se não forem colocadas em prática, não podem oferecer mudanças no universo escolar, ao “[...] trabalhar as dimensões e competências dos sujeitos, isoladas do que fazer, porque fazer e como fazer podem ficar no campo intelectual, servindo mais para a realização pessoal da pessoa do professor”.

É preciso verificar como as formações continuadas podem proporcionar aprendizagens aos docentes e, ao mesmo tempo, potencializa a prática educativa com os discentes, em um processo contínuo, sem restrições ou interrupções.

A escolarização, a participação coletiva na organização do cotidiano pedagógico, os conflitos entre diferentes lógicas (como a do Movimento e a da Universidade, a do cotidiano e a da formação), a possibilidade de exercer diferentes papéis, tanto no Tempo Escola como no Tempo Comunidade, promovem a aquisição não só de conhecimentos, mas de competências e de habilidades, tanto para o exercício profissional quanto para a organização e a participação dos sujeitos, capacitando-os a intervir em sua realidade (ROCHA; PERNAMBUCO; PAIVA, RÊGO, 2010, p. 71).

A formação continuada para professores que atuam nas escolas do campo precisa estar atrelada à realidade local e oportunizar as mesmas condições de um ensino de qualidade ofertado pelas instituições das zonas urbanas. Essa formação continuada, e também a inicial, deve estar ligada, conforme propõe Gomes, Vizolli, Stephani e Almeida (2019, p. 70) “a um projeto de transformação social comprometidos com a função social de produzir conhecimentos enquanto possibilidade de emancipação humana”. Dessa forma, os conhecimentos científicos não ficam restritos às instituições de ensino urbanas.

Como enfatiza Alencar (2010, p. 217):

A falta de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo. Essa realidade determina situações de várias ordens que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo.

O professor da escola do campo não encontra em sua formação inicial, em serviço e continuada, ações voltadas à prática no meio rural. O que se observa é que a formação docente não está adequada para atender as transformações dos últimos anos, com a incorporação das tecnologias digitais, independentemente se contexto urbano ou rural.

A formação de professores deve ter uma correlação entre os conhecimentos que a compõem, observando não somente os conhecimentos disciplinares, mas devem agregar “os saberes da experiência, os pedagógicos, os didático-curriculares, o crítico-contextual, o específico, etc.” (ALENCAR, 2010, p. 220/221), como também desenvolver, na prática diária, uma comunicação entre a educação formal, informal e a não formal. Corroborando com essa ideia, Moran (2015, p. 26) ressalta que:

Formação continuada de professores e o uso das tecnologias

Na educação formal uns projetos pedagógicos dão mais ênfase à aprendizagem colaborativa, enquanto outros à aprendizagem individualizada. Ambos são importantes e precisam ser integrados para dar conta da complexidade de aprender na nossa sociedade cada vez mais dinâmica e incerta. Um bom projeto pedagógico prevê o equilíbrio entre tempos de aprendizagem pessoal e tempos de aprendizagem colaborativa. Aprendemos com os demais e aprendemos sozinhos.

Nessa sociedade atual de transformações, é preciso que se evidencie o desenvolvimento do trabalho colaborativo e personalizado entre os docentes, com o estímulo à aprendizagem em conjunto aos demais colegas de profissão, mas que também lhes possibilite trilharem os percursos formativos de forma individual. Sendo assim, Nascimento (2006, p. 868) destaca que a partir disso “[...] surgem práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem o debate e a reflexão do projeto alternativo de uma Educação Básica, especificamente, do campo”.

A formação de professores e o uso das tecnologias será discutido no próximo item, uma vez que o papel da formação docente na Sociedade do Conhecimento deve abranger todos os aspectos e especificidades, uma vez que a Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão intimamente ligadas aos processos formativos e aos espaços escolares, sendo fundamental discutir como são desenvolvidas na formação do professor.

Formação de professores e o uso das tecnologias

A formação de professores nos dias atuais apresenta uma certa instabilidade no que tange o uso das tecnologias educacionais, sobretudo quanto ao seu uso dentro da sala de aula. A partir dessa ideia, é importante que seja feita uma reflexão sobre o papel que o uso das tecnologias educacionais representa na formação de professores.

Moran (2013) discute que as mudanças que vem ocorrendo na sociedade, derivadas do uso das tecnologias, possuem tanto impacto que, em pouco tempo, será preciso reinventar a educação, em todas as suas formas e níveis. Nesse sentido, é preciso rever a organização dos cursos de licenciatura, para que possam contemplar uma “[...] discussão teórica sobre o uso das tecnologias na educação e muito menos atividades práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais” (FRANÇA; COSTA, 2017, p. 108).

Na profissão de educador, é preciso pensar para além do seu uso cotidiano, pois, os professores precisam rever sua prática pedagógica frente aos desafios que as tecnologias apresentam e explorá-las da melhor forma possível para que o processo de aprendizagem seja contemplado de forma produtiva. De acordo com Behrens (2013, p.79) “a tecnologia

precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, a fim de instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformada”. Não se trata de inserir a tecnologia no cotidiano escolar sem ter em mente uma intencionalidade pedagógica, pois não é apenas trocar o instrumento de apoio de aprendizagem, mas sim mudar a forma de mediar o conhecimento.

Para Bacich (2018, p. 130) na ocasião em que os computadores foram colocados à disposição na escola, muitos docentes “[...] continuaram a ministrar o mesmo tipo de aula, mudando apenas o recurso (computador no lugar do quadro de giz)”, assim, formar o docente como sujeito ativo para o uso das tecnologias digitais incorporado ao currículo é essencial para uma mudança de abordagens, proporcionando melhorias no aprendizado dos alunos.

Esse repensar pedagógico reflete nas formas de conceber a aprendizagem e em quais mediações se tornam relevantes nesse momento de interação diária com as tecnologias. De acordo com Lévy (1993), denotam-se três formas distintas em que o conhecimento é apresentado: a oral, a escrita e a digital. Apesar de as três maneiras coabitarem, a era digital trouxe uma forma de aprendizagem rápida que, muitas vezes, o ambiente educativo não consegue acompanhar.

Como afirma Behrens (2013, p. 80):

O reconhecimento da era digital como uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender.

O desafio do professor é conseguir contemplar o ensino-aprendizagem em um ambiente imerso em tecnologias, o qual seja capaz de angariar uma prática pedagógica que englobe a aprendizagem individual e colaborativa de seus alunos, pois “o professor precisa saber que pode romper barreiras mesmo dentro da sala de aula, criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais que levem o aluno a acessar as informações disponibilizadas no universo da sociedade do conhecimento” (MASETTO, 2013, p. 80).

O docente pode exercitar uma reflexão crítica frente ao uso da tecnologia, sendo que sua incorporação na sala de aula deve ir muito além de um simples aparato instrumental, visando a sua utilização como mediadora do processo de ensino-

aprendizagem, possibilitando uma mudança de formação humana frente a Sociedade do Conhecimento.

O papel da educação se voltará a uma democratização do acesso ao conhecimento, de produção e disseminação, com o apoio das tecnologias, mas, para que isso ocorra “torna-se necessário preparar o professor para utilizar, pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro” (SAMPAIO; LEITE, 2013, p.15). Assim, o processo de formação do professor para o uso das tecnologias deve ocorrer de forma gradual e significativa.

A formação de professores da Educação Básica até o Ensino Superior apresenta-se como um desafio, frente as mudanças tecnológicas da sociedade atual, já que tais transformações provocam uma alteração nas metodologias. Nesse sentido, a mediação com os alunos deve ser modificada, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem estará mais centrado no aluno.

De forma alguma deve ser menosprezado o papel do professor, nem desconsiderados momentos em que é necessário transmitir certos conteúdos. O que se defende nessa mudança de postura é a reflexão de que o equilíbrio de abordagens didáticas deve ser considerado e, dessa forma, a inserção das tecnologias digitais nesse processo deve ser avaliada e inserida de acordo com os objetivos que se pretende atingir (BACICH, 2018, p. 130).

É preciso reconhecer que não será de um dia para o outro que o professor irá inserir as tecnologias educacionais em sala de aula, sendo esse um processo gradativo, com formações e ações de amparo formativo que possibilitarão uma ação crítica e criativa do docente em sua prática pedagógicaⁱⁱ.

Masetto (2013) retrata que não é fácil para o professor mudar a sua forma de comunicar e transmitir conhecimento, pois sair da zona de conforto, ou encarar novos aprendizados, e conseqüentemente enfrentar desafios na sala de aula, pode trazer inseguranças no fazer pedagógico. Contudo, essa mudança se faz necessário, já que com uma interação entre professor e aluno auxiliado pelas tecnologias educacionais, o ensino-aprendizagem ganha mais ênfase, possibilitando uma troca de experiências.

Como é retratado por Torres, Cosme e Santos (2021, p.7), o papel do professor deve estar configurado de modo como um interlocutor qualificado, ou seja, um sujeito com “condições pessoais e culturais para apoiar de forma ativa e intencional o processo de formação pessoal e social dos seus alunos, não fazendo por eles o que só a eles compete fazer, mas não os deixando entregues a si próprios sem rumo e sem apoio”. Assim, a

formação continuada está ligada inteiramente com a ação pedagógica, sobretudo em tempos pandêmicos e consequente isolamento social, onde o uso das tecnologias é inevitável.

O docente é apresentado para o uso das tecnologias educacionais e começa por um processo de exploração desses recursos, como uma forma de identificar quais os conhecimentos necessários para o bom uso desses recursos e, assim, quando essa familiarização ocorre, a introdução delas na sala de aula é possível de começar a acontecer.

[...] o professor passar por um momento de apropriação; nessa situação, ele passa a atuar de forma mais crítica ao selecionar o que utilizar para aprimorar sua prática, inicia um processo de avaliação do potencial pedagógico dos recursos e começa a desenvolver projetos que ampliam o uso do recurso digital que era, até o momento, um suporte para a prática com a qual estava familiarizado (BACICH, 2018, p. 131).

Partindo das apropriações de novos recursos e metodologias, instala-se outro processo do fazer pedagógico, criativo e crítico, se tornando cada vez mais conhecido e prático para o ensino-aprendizagem. O papel do professor ao utilizar-se das tecnologias educacionais, de acordo com os objetivos de aprendizagem, pressupõe consequentemente analisar qual a abordagem pedagógica coerente a ser utilizada, lembrando-se que é necessário pensar no alcance do conhecimento como um todo e não apenas com o uso das tecnologias.

As tecnologias inseridas na formação de professores, inicial e continuada, servem como suporte de uma ação inovadora, favorecendo o amadurecimento do ambiente educativo e de seu currículo formativo. Entre tantas transformações que a sociedade presencia com as tecnologias, essa necessidade de aprendizagem deve ser permanente e compromissada com a educação e com os sujeitos ali inseridos. É essencial ter um pensamento crítico que compreenda a análise da realidade, em conjunto com a obtenção de instrumentos que possibilitem “condições de participação cultural, política e de reivindicação social para proporcionarem aos seus alunos um ensino efetivo que também lhes conduza a este nível de atuação social” (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 102).

De acordo com a legislação vigente, referente a formação de professores, é recomendado que a questão do uso e apropriações das tecnologias esteja presente no currículo formativo dos futuros professores (FRANÇA; COSTA, 2017). Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de graduação plena, dispostas na Resolução nº 01/2002, do

Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18 de fevereiro de 2002, são um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular das instituições de ensino, e que se aplicam em todas as modalidades e etapas da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Em seu Art. 2º, as Diretrizes ressaltam que além do disposto nos artigos 12ⁱⁱⁱ e 13^{iv} da LDBEN 9.394/96, há outras formas de orientação, intrínsecas à formação para o exercício da docência, em que:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 1).

Com as discussões das Diretrizes, inicia-se uma preocupação frente ao uso das tecnologias na formação dos professores e sua implementação nas escolas da Educação Básica, como pode ser observado no inciso VI, do art. supracitado. Assim, França e Costa (2017, p. 111):

O documento partia do princípio de que ainda eram raras as iniciativas no sentido de garantir aos futuros professores a possibilidade de aprender a utilizar, no exercício da docência [...]. De acordo com o texto aprovado, mais raras ainda eram as possibilidades de se desenvolverem os conteúdos das diferentes áreas e disciplinas por meio das diferentes tecnologias.

Há uma preocupação frente ao processo formativo do professor junto a tecnologia como metodologia a ser inserida no contexto escolar, assim, é preciso que ocorra, ainda na formação docente inicial, discussões referentes a sua incorporação e formas de mediação do processo de ensino-aprendizagem.

O pensar numa formação docente implica ir muito além de utilizar a tecnologia apenas como recurso, pois a sua implementação deve ser incorporada como meio para o desenvolvimento de ações que:

[...] efetive um trabalho colaborativo, realizado em rede e que explore a utilização das TIC para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (licenciatura e ensino básico), é preciso o enriquecimento do panorama de conhecimentos científicos e de conhecimentos pedagógicos (FRANÇA; COSTA, 2017, p. 122).

A partir dessa efetivação no currículo formativo da formação inicial de professores, o processo torna-se essencial para criar uma prática significativa e emancipatória.

Considerações finais

O uso e a mediação das tecnologias digitais nos espaços educativos são de suma importância, já que tais tecnologias estão incorporadas no cotidiano de muitas crianças e jovens, presentes mesmo em locais onde são mais restritas. Existem diferentes formas do professor incorporar a tecnologia em sua ação pedagógica, desenvolvendo atividades de maneira a contemplar os objetivos pedagógicos e, para isso, os docentes devem estar em constante aprendizado, onde a formação continuada apresenta-se como uma necessidade para enfrentar os desafios criados frente à imersão tecnológica.

Quanto ao objetivo desse estudo, que trata sobre o debate a respeito da formação continuada docente, buscou-se discutir sobre essa formação na perspectiva tanto dos professores das escolas do campo como dos professores dos grandes centros urbanos, na tentativa de dialogar com reflexões sobre a temática, algo que não se encerra nesse estudo, em virtude de sua amplitude de discussões e pesquisas.

O Brasil tem a muito a melhorar no que concerne a formação inicial e continuada de professores, uma vez que é necessário colocar em prática o que a legislação apresenta, já que não basta apenas ter o amparo legal se esta não surte efeitos práticos e mudanças necessárias, para que os objetivos e metas traçados sejam efetivamente cumpridos e com efeitos.

Ao pensar a formação continuada para os professores de escolas do campo, deve-se pensar como prioridade uma formação atrelada com sua realidade local, que possa dar seguimento as atividades rurais, sem deixar de implementar os pontos positivos que as tecnologias proporcionam. Cabe assim, incluir na formação desses professores, o uso básico de computadores, aplicativos, sites entre outros, para que assim possam, em sua prática, oferecer isso aos seus alunos para que consiga usufruir das inovações tecnológicas.

É preciso evidenciar que, no contexto pandêmico, o uso das tecnologias educacionais foi e está sendo utilizado sem a devida formação e acesso igualitário, o que pode prejudicar tanto a ação pedagógica como os objetivos educativos que permeiam a formação do sujeito. Cabe investigar com mais afinco quais serão as consequências dessas ações emergenciais, posteriormente, não somente sobre a questão educacional, mas também política, pois com maiores incentivos e esforços governamentais para a busca de equipar as

escolas e formar professores com excelência, reconhecendo a educação como ponto primordial para a construção de uma nação igualitária, problemas como os que vemos atualmente, poderiam ser diluídos ou melhor resolvidos.

Referências

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e Formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/download/868/589>. Acesso em: 07 abril. 2021.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. – Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21. ed. rev. e atual. - Campinas, SP: Papirus, 2013. - (Coleção Papirus Educação).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 07 abril 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 8, 4 mar. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 07 abril 2021.

CONTINUADA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: **7Graus**, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/continuada/>. Acesso em: 10 set. 2019.

FORMAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: **7Graus**, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/formação/>. Acesso em: 10 set. 2019.

FRANÇA, Fabiane Freire; COSTA, Maria Luisa Furlan. As novas tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura: aspectos conceituais, políticos e legais. In: COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Annie Rose dos (orgs.) **Educação e novas tecnologias: questões teóricas, políticas e práticas**. – Maringá: Eduem, 2017.

GASQUE, Kelly Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652003000300007&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 07 abr. 2021.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, jan./abr, 2008, pp. 57-70. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706> . Acesso em: 07 abr. 2021.

GOMES, Darlene Araújo. VIZOLLI, Idemar; STEPHANI, Adriana Demite; ALMEIDA, Nívea Maria Coelho Barbosa de. Licenciatura em Educação do Campo: novas possibilidades para a formação docente. In: ROCHA, Damião; VEIGA, Ilma Passos; SANTANA, Jocyléia. MACHADO, Liliane Campos (Orgs.) **Formação de professores: currículo, saberes e práticas pedagógicas**. - Curitiba: CRV, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993. 264 p. (Coleção TRANS).

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21. ed. rev. e atual. - Campinas, SP: Papirus, 2013. - (Coleção Papirus Educação).

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores-Reflexões sobre o Pronea e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>. Acesso em 07 abr. 2021.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21. ed. rev. e atual. - Campinas, SP: Papirus, 2013. - (Coleção Papirus Educação).

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. [Coleção Mídias Contemporâneas/ Formato E-Book]. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e Cultura: As escolas do Campo em Movimento. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/184/147>. Acesso em 07 abr 2021.

NICKEL, Fausta Araújo. Docência: Desafios, enfrentamentos e conquistas. In: BEHRENS, Marilda (org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat. 2003.

TORRES, Patrícia Lupion; COSME, Ariana; SANTOS, Edmea. Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas. **Revista Cocar**. Edição Especial N.09/2021 p.1-21. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4129>. Acesso em: 07 abr. 2021

ROCHA, Maria Isabel Antunes; PERNAMBUCO, Marta M. C. A.; PAIVA, Irene Alves; RÊGO, Maria Carmem F. D. Formação e trabalho docente na escola no campo: Protagonismo e identidades em construção. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão – Brasília: MDA/MEC**, 2010. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf#page=65>. Acesso em 10 set. 2019.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Fabrício Oliveira; VERGARA, Yarelis Karina Araque. Tecnologias da Informação e Comunicação em práticas de ensino de professores da pós-graduação. **Revista Cocar**. V. 14 N.30/2021 p.1-21. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3670>. Acesso em: 08 abr. 2021

THADEI, Jordana. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. – Porto Alegre: Penso, 2018.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pelo auxílio na bolsa de estudos, na vigência do Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR.

Notas

ⁱ Este texto apresenta parte de estudo desenvolvido em dissertação de mestrado de uma das autoras, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO, número do parecer 18286119.3.0000.0106 em 06/09/2019

ⁱⁱⁱ Cabe destacar que no contexto da pandemia as tecnologias digitais foram inseridas nas instituições escolares sem um preparo anterior, sem formações adequadas, sem estudos sobre acesso à *internet* e dispositivos digitais, acarretando em diversos tipos de problemáticas relacionadas, principalmente, com a infraestrutura e acesso à rede. Possivelmente, tal despreparo pode acabar prejudicando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, assim como, abrindo portas para novos estudos e pesquisas sobre o assunto.

ⁱⁱⁱ Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII –

notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (BRASIL, 1996, *online*).

^{iv} Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, *online*)

Sobre as autoras

Andrieli Dal Pizzol

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO; foi bolsista CAPES (fev.2019/jul.2020). Professora na rede municipal de ensino no município de Cambé/Pr na Educação Infantil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4878-476X>
E-mail:andrielidp@gmail.com

Jamile Santinello

Doutora em Comunicação- UFRJ, Docente efetiva da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO Departamento de Pedagogia-DEPED/G; Docente do Programa Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1136-2421>. E-mail: jamilesantinello@gmail.com.

Bianca Emanuely Horbus Pinheiro

Mestranda em educação (2019-2021) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Bolsista CAPES. E-mail: biancaehpinheiro@gmail.com.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9727100478502082>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7768-9606>

Recebido em: 15/03/2021

Aceito para publicação em: 25/03/2021