UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

SUZANNE SALES DE SOUZA

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: CONSTRUINDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS PLATAFORMAS COLABORATIVAS DIGITAIS

Conceição do Coité

2024

SUZANNE SALES DE SOUZA

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: CONSTRUINDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS PLATAFORMAS COLABORATIVAS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação - Campus XIV, Linha de Pesquisa I: Educação, Linguagem e Identidade.

Orientadora: Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva

Conceição do Coité

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Souza, Suzanne Sales de
Formação docente em serviço: construindo sentidos e significados nas plataformas Colaborativas digitais. / Suzanne Sales de Souza. – Conceição do Coité, 2024.
149fls.il.

Orientadora: Profª. Drª. Obdália Santana Ferraz Silva
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação – Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
Contém apêndices e anexos

1. Formação Docente em Serviço. 2. Plataformas Colaborativas de Aprendizagem. 3. Tecnologias Digitais na Educação. 4. Pesquisa Colaborativa. I. Silva, Obdália Santana Ferraz. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação Campus XIV. III.Título.

CDD: 370.71

SUZANNE SALES DE SOUZA

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: CONSTRUINDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS PLATAFORMAS COLABORATIVAS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação e Diversidade, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação e Diversidade, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br
OBDALIA SANTANA FERRAZ SILVA
Data: 22/07/2024 16:49:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva (UNEB)
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
SIRLAINE PEREIRA NASCIMENTO DOS SANTOS
Data: 22/07/2024 18:56:04-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos (SMED-Salvador)
membro externo

Documento assinado digitalmente
gov.br
NEIDSON DIONISIO FREITAS DE SANTANA
Data: 22/07/2024 18:38:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Neidson Dionisio Freitas de Santana (UNEB)
membro interno

Dedico essa dissertação a minha mãe que nunca permitiu que a educação fosse coadjuvante, ao meu pai e a minha avó que me ensinaram a ler, e a minha família meus incentivadores no processo continuo da vida.

AGRADECIMENTOS

Chego ao final deste trabalho com profunda gratidão a todos que contribuíram com esta jornada de aprendizado e descobertas.

Agradeço à minha família, que, desde o início, ensinou-me os valores e princípios que me conduziram até aqui. Aos meus pais, que nunca negligenciaram minha educação e sempre me apoiaram em cada etapa do meu caminho.

Ao meu marido e aos meus filhos, que compreenderam minhas ausências e foram meu apoio constante durante esses dois anos desafiadores. Sei que muitas vezes meu único amigo foi o computador, mas vocês estiveram sempre ao meu lado, incentivando-me e fortalecendo meu propósito.

À minha orientadora, Obdália, cuja orientação foi grandiosa, suas colaborações doces e suas ações firmes. Sua sabedoria e paciência foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Educação (MPED), cada um de vocês contribuiu para que esta conquista tivesse um sabor especial e único. Agradeço também aos funcionários da UNEB Coité, Campus XIV, em especial a Pedro Márcio, que personifica o espírito diverso e acolhedor do MPED.

Aos professores do Colégio Estadual Wilson Lins que participaram desta pesquisa, agradeço pela disposição em compartilhar seus conhecimentos e experiências, enriquecendo este estudo com sua colaboração e dedicação. Meus sinceros agradecimentos pela generosidade em partilhar suas práticas e vivências, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, expresso minha gratidão ao universo por me proporcionar este momento de crescimento e aprendizado. Agradeço a Deus, aos santos e às jornadas de vida que se entrelaçaram à minha, guiando-me e inspirando-me, ao longo desta jornada acadêmica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Pesquisas sobre formação docente e plataformas digitais. 18

Quadro 2 – Pesquisas sobre formação docente e plataformas digitais. 19

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagem frontal da escola colégio..... 30

Figura 2: Tela inicial da sala do Google Classroom 50

Figura 3: Tela da sala, mostrando a seção boas práticas. 51

Figura 4: Tela da sala, com alguns cursos produzidos: 53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pergunta inicial sobre o uso das plataformas colaborativas de aprendizagem.....32

Gráfico 2: Pergunta inicial sobre o uso das plataformas colaborativas de aprendizagem contribuir para formação em sérvio dos professores: 33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividade Complementar

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD – Educação a Distância

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

TD – Tecnologias Digitais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidades Estadual da Bahia

UNIBAHIA – Universidade da Bahia

UNIFACS – Universidade de Salvador

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

TDM – Tecnologias Digitais Moveis

PCDAs – Plataformas Colaborativas Digitais de Aprendizagens

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

RESUMO

Este estudo visa ao aprofundamento da compreensão sobre os usos que o professor do Ensino Médio faz das plataformas colaborativas de aprendizagem e como esse processo poderá contribuir na formação em serviço desses professores. Com a crescente presença das tecnologias digitais, tanto na vida dos professores quanto na dos alunos, torna-se crucial desenvolver abordagens pedagógicas que incorporem essas tecnologias de forma significativa, visando a uma prática pedagógica mais crítica e criativa. Surge, então, a questão central: de que maneira as plataformas colaborativas digitais podem contribuir na formação em serviço dos professores do Ensino Médio, com vistas à produção de abordagens críticas e criativas, no contexto educacional? Como objetivo geral, deseja-se compreender como as plataformas colaborativas digitais podem contribuir na formação em serviço dos professores do Ensino Médio, de modo a fomentar abordagens críticas e criativas, no contexto educacional. Para investigar essa questão, esta pesquisa foi conduzida com professores das áreas de linguagens e ciências humanas do Colégio Estadual Wilson Lins, em Valente-BA. O embasamento teórico se constituiu da discussão das seguintes categorias: tecnologias digitais na educação, formação docente, formação docente em serviço e plataformas colaborativas de aprendizagem. A metodologia adotada seguiu os princípios da pesquisa colaborativa, fundamentada na reflexão coletiva, através de sessões reflexivas. O desfecho deste estudo consistiu na criação de uma Sala de Aula Virtual, na plataforma colaborativa *Google Classroom*, com o objetivo de promover a interação entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. Além disso, buscou-se promover uma compreensão mais abrangente da escola como espaço de formação em serviço e das plataformas digitais como ambientes propícios ao desenvolvimento da aprendizagem. Os resultados desta pesquisa indicam que as plataformas colaborativas digitais possuem um potencial significativo para enriquecer a formação contínua dos professores do Ensino Médio. A integração dessas tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores pode propiciar uma maior interação e engajamento dos alunos, promovendo a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Ademais, a utilização da Sala de Aula Virtual, na plataforma *Google Classroom,* mostrou-se relevante para promover a autorreflexão coletiva entre os professores, possibilitando a troca de experiências e o compartilhamento de recursos e de propostas didático-pedagógicas. As plataformas colaborativas de aprendizagem podem se tornar um elemento catalisador do desenvolvimento da aprendizagem e um espaço dinâmico e criativo para a formação de professores do Ensino Médio, de modo a contribuir para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e contextualizada.

Palavras-chave: Formação docente em serviço; Plataformas colaborativas de aprendizagem; Tecnologias digitais na educação; Pesquisa colaborativa.

ABSTRACT

This study aims to deepen the understanding of the uses that high school teachers make of collaborative learning platforms and how this process can contribute to the in-service training of these teachers. With the growing presence of digital technologies, both in the lives of teachers and students, it is crucial to develop pedagogical approaches that incorporate these technologies in a meaningful way, aiming for a more critical and creative pedagogical practice. The central question then arises: how can digital collaborative platforms contribute to the in-service training of high school teachers, with a view to producing critical and creative approaches in the educational context? As a general objective, we want to understand how digital collaborative platforms can contribute to the in-service training of high school teachers, in order to encourage critical and creative approaches in the educational context. To investigate this issue, this research was conducted with teachers from the areas of languages and human sciences at Colégio Estadual Wilson Lins, in Valente-BA. The theoretical basis consisted of the discussion of the following categories: digital technologies in education, teacher training, in-service teacher training and collaborative learning platforms. The methodology adopted followed the principles of collaborative research, based on collective reflection, through reflective sessions. The outcome of this study consisted of the creation of a Virtual Classroom, on the Google Classroom collaborative platform, with the aim of promoting interaction between teachers and students, as well as between the students themselves. Furthermore, we sought to promote a more comprehensive understanding of the school as a space for in-service training and of digital platforms as environments conducive to the development of learning. The results of this research indicate that digital collaborative platforms have significant potential to enrich the ongoing training of high school teachers. The integration of these technologies into teachers' pedagogical practices can provide greater interaction and engagement among students, promoting collaboration and the collective construction of knowledge. Furthermore, the use of the Virtual Classroom, on the Google Classroom platform, proved to be relevant to promote collective self-reflection among teachers, enabling the exchange of experiences and the sharing of resources and didactic-pedagogical proposals. Collaborative learning platforms can become a catalytic element for the development of learning and a dynamic and creative space for the training of high school teachers, in order to contribute to the improvement of their pedagogical practices and to the promotion of a more inclusive education , participatory and contextualized.

Key words: In-service teacher training; Collaborative learning platforms; Digital technologies in education; Collaborative research.

Sumário

1 INTRODUÇÃO 7
1.1 TRILHAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS 7
1.2 A PESQUISA: SITUANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS 14
1.3 REVISÃO DE LITERATURA 16
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 26
2.1 A PESQUISA COLABORATIVA COMO BASE EPISTEMOLÓGICA 26
2.1.1 Pesquisa colaborativa na formação docente: reflexões sobre o vivenciado e o experienciado no campo 31
2.2 SESSÕES REFLEXIVAS 33
2.3 LOCUS DE PESQUISA 40
2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA 41
2.5 DISPOSITIVOS DE PESQUISA 44
2.7 DAS PRODUÇÕES AO PRODUTO 52
3 FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO, TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS PLATAFORMAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 58
3.1 SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS 62
3.1.1 O professor e as tecnologias digitais 66
3.2 PLATAFORMAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO 68
3.2.1 *Google Classroom* e formação docente: dinamismo e inovação 72
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO 74
4 DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR ATRAVÉS DAS PLATAFORMAS COLABORATIVAS DIGITAIS 80
4.1 PLATAFORMAS COLABORATIVAS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA 81
4.1.1 Entre a adesão e a crítica: a relação docente com as tecnologias digitais 86
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: A ESCOLA COMO AMBIENTE DE APRENDIZADO PARA PROFESSORES 97
4.3 PLATAFORMAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES 104
4.5 EXPLORANDO PLATAFORMAS: OFICINAS PARA COMPARTILHAMENTO DAS POSSIBILIDADES 114

5 CONCLUSÃO 127
REFERÊNCIAS 133
APÊNDICES 140
ANEXOS 149

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos as discussões nesta pesquisa enfatizando a importância de refletirmos sobre dois conceitos de suma relevância para este estudo: formação docente, que pode se referir tanto à formação básica quanto à formação complementar, ou formação em serviço e plataformas colaborativas de aprendizagem.

No decorrer das leituras e aprofundamento sobre esses temas, surge, numa miríade de inquietações, a ideia de pensar a formação a partir das plataformas colaborativas digitais – ora trazidas das experiências vividas, ora das curiosidades instigadas na academia. É sobre isso que trata essa produção escrita; uma tessitura sobre as Plataformas Colaborativas de Aprendizagem, que começa aqui com o uso do pronome em primeira pessoa, para explicar sobre a relação entre objeto e pesquisadora.

As tecnologias digitais sempre me inquietaram; criar rotinas tecnológicas e formas de organizar espaços e ambientes virtuais sempre foi um desafio interessante. Então, pela primeira vez, ouvi, numa reunião de grupo de pesquisa, a possibilidade de um mestrado profissional; e, imediatamente, entendi que era por esse caminho que precisaria seguir minha jornada, como professora e pesquisadora.

1.1 TRILHAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Ao longo do mestrado profissional, mergulhei de forma intensiva na pesquisa sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais, explorando novas abordagens e estratégias para integrá-las de maneira eficaz ao processo educativo. Aprofundei meu entendimento sobre como as tecnologias podem potencializar as práticas de ensino e aprendizagem, promovendo a criação de ambientes educacionais mais dinâmicos, colaborativos e inclusivos. Além disso, tive a oportunidade de investigar os desafios e as oportunidades que surgem com a adoção de tecnologias digitais na sala de aula, bem como de propor soluções inovadoras para enfrentar esses desafios. O mestrado profissional não apenas ampliou meu conhecimento teórico e

prático, mas também fortaleceu minha paixão pelo ensino e pela pesquisa, preparando-me para enfrentar os desafios e contribuir de forma significativa para o avanço da educação no contexto digital do século XXI.

Percebo que todas as experiências agregam valor ao nosso processo de ensino e aprendizagem e que nossas ações cotidianas, na interação como os pares e com os alunos, consequentemente, contribuirão para a nossa formação, e nos conduzem a novas trilhas:

> A experiência é a atividade do sujeito que mantém consigo mesmo uma relação na qual ele se observa, se decifra e se arrisca, potencializando significativamente as possibilidades de trans-formação. Isto não significa que o sujeito é soberano de si mesmo; ao contrário, ele só se forma na interação com o outro e com o mundo (Zen, Carvalho e Sá, 2018, p. 87).

Nessa perspectiva, a pesquisa foi constituída de inquietações, frutos de diálogos e de interações construídas ao longo da vida, pessoal e profissional, algumas das quais me trouxeram ao mestrado profissional. Essa foi uma porta que se me abriu. Tudo que havia de forma latejante em mim surgiu com força, floresceu. Em 2019, quando fui aprovada e chamada no concurso público do Estado da Bahia, para atuar como coordenadora pedagógica, achei o meu lugar no mundo. É o que eu sei e gosto de fazer e aprender, para fazer mais e melhor. Por isso estou aqui, por isso escolhi as plataformas colaborativas digitais.

Neste processo de descoberta e reafirmação de mim e de meus ideais revivi um pouco sobre o meu trilhar na educação até chegar aqui, revisitei a fim de analisar e entender os anos na rede privada de educação e há 5 anos na rede pública estadual.

A pandemia da Covid 19 – um divisor de águas para toda a humanidade – nos trouxe o ensino remoto e, com ele, as tecnologias digitais, de forma concentrada para as escolas. As aprendizagens foram viabilizadas através da internet e seus diversos acessórios, tornando a formação docente necessária, a fim de acompanhar e sustentar a mudança da educação, de uma perspectiva tradicional para tecnológica, em pouco tempo.

Sob esse prisma, com todos os processos que aconteceram nesses últimos anos, o mestrado que era uma perspectiva distante – um desafio mesmo – no quesito gestão de tempo. Mas, o encantamento pelo mundo da pesquisa, a colaboração de

meu marido no gerenciamento da vida familiar me fez chegar onde eu muito queria; o lugar de protagonista na construção da minha aprendizagem e pesquisa.

Em minhas releituras, percebi que a minha caminhada começara cedo, na primeira infância. Desde que comecei a compreender e interpretar os acontecimentos e os fatos da vida cotidiana, entendi que estudar é um ato de resistência, pois venho de uma família na qual resistir era a palavra de ordem. No entanto, durante toda a minha adolescência, eu não gostava de resistir. Meu pai, um homem negro, fruto de uma relação inter-racial foi que me forçou a enxergar o lugar, a hora e a eficácia do meu lugar de fala. Ao sentir na pele a diferença de tratamento dispensado a ele, em relação aos outros irmãos brancos, cuidou de orientar-me, sua última filha dos três que teve com minha mãe, pois eu fui a única filha negra, de pele escura. Como ele, também sou fruto de uma relação inter-racial. Por amor e medo racial paternos fui incentivada ao empoderamento e à resistência.

Muito letrado sobre questões de raça, meu pai se encarregou de deixar claro as “consequências” trazidas pelo meu tom de pele. Isso, por muitas vezes, me feriu, e até enfureceu. É complexo entender que, mesmo vestida igual à irmã, os elogios eram sempre para ela; ou que, ao entrar no mercado, meu irmão, de pele, branca, era atendido e eu era ignorada. No fim das contas, isto muito me ajudou; fui educada pra ser a melhor, para estudar mais, para nunca perder oportunidades e sempre olhar com desconfiança para quem me olhava diferente.

Cresci num bairro pobre, migrava de casa em casa até que meus pais puderam comprar um apartamento através de subsídio do governo, e conseguíssemos adquirir um imóvel. O lugar foi a fortaleza que meus pais precisavam para nos proporcionar uma educação de qualidade. Com a segurança de um lar e sem a dívida eterna do aluguel, meus pais puderam investir em nossa educação.

Aos dez anos de idade eu pegava quatro conduções para ir à escola, pois minha mãe nos queria estudando em uma escola que tivesse cursos e professores qualificados e onde ela já conhecia a todos. O que facilitou seu cuidado e vigília. Enquanto ela trabalhava, nós estudávamos no Colégio de 1º Grau Jesus Cristo na Mansão do Caminho. Sendo assim, estudei e fiz todos os cursos e li todos os livros possíveis da biblioteca, ganhei por três anos seguidos o prêmio de maior leitora da escola, a bibliotecária era minha amiga e já me falava quando algum colega estava

lendo mais que eu para que eu pudesse acelerar e ganhar as honrarias e possíveis prêmios.

A educação me ensinou a transgredir, foi através dela que eu conseguia me sentir bonita, elogiada, vista e não comparada “A aprendizagem é um lugar onde o paraíso pode ser criado. [...]” (Hooks, 2013. p. 273). Vislumbrando até aqui minha trajetória, é possível entender a escolha da Licenciatura em Pedagogia, e o quanto caminhei pra chegar neste estudo. A escolha pelo objeto de estudo está diretamente relacionada à minha história familiar.

Porém, como a maioria das filhas de professoras, tinha a ideia de que educação não era rentável e eu seria uma profissional igual a minha mãe; com muitas horas de trabalho dedicado, pouco tempo livre e dinheiro escasso.

Olho o passado e vejo o quanto é forte minha raiz familiar. Desde as mais antigas ancestrais, somos guerreiras e muito unidas. Aprendi com minha genitora a trabalhar, resistir, planejar e conseguir. Sempre fiz tudo com ela: lembranças de dia das mães, bandeirolas que animavam os festejos juninos, velas e árvores de Natal, as quais nunca receberiam os presentes de Papai Noel, mas iluminavam os olhares de finais de ano. Uma rotina anual se mostrava nas capas de provas, em festas de páscoa com seus ovos produzidos em casa, de forma mais barata para garantir aos muitos meninos e meninas que, com olhos brilhantes, aguardavam um mimo. E apesar dos incentivos, minha aptidão nunca foi mesmo o trabalho manual.

Iniciei meus estudos no Ensino Médio no ano de 2001, nesse momento o projeto de vida começa a se formar bem em frente aos nossos olhos. Estudava pela manhã e no turno da tarde era jovem aprendiz [1]na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e a precarização do tratamento ao professor era algo que me inquietava. Ao mesmo tempo, como estudante de escola pública, eu me via em diversas daquelas situações e isso me fez decidir cursar Administração, um curso que condizia com o que eu acreditava, organizar e sistematizar as coisas, me proporcionava alegria e a tecnologia já começava a dar os primeiros passos em minha vida, um outro fato importante era o ingresso no ensino superior, que era o meu grande objetivo.

---

[1] "Jovem Aprendiz | CIEE." https://portal.ciee.org.br/para-voce/jovem-aprendiz-ciee/. Acessado em 20 jun.. 2022.

Em 2003, saí do Ensino Médio, num momento em que as universidades privadas, além de muito caras e muito distantes da minha realidade econômica, não eram respeitadas pela sociedade. Mesmo assim, havia uma grande campanha para aceitação destas e pela inserção de estudantes em universidades e faculdades particulares. Porém, boa parte dos estudantes sonhavam pelas vagas e oportunidades em universidades públicas, estaduais e federais.

No ano de 2003, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) ainda realizava vestibular, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apenas analisava e avaliava conhecimentos, sem garantia ou promessa de vagas, ou ingresso em instituição de ensino superior. Este foi o ano em que passei nas primeira e segunda etapas da tão sonhada e disputada UFBA – um prestígio para poucos e a maior antítese de minha existência; descobri a duras penas que a Universidade pública não era pra mim; o sonho tinha acabado. Infelizmente, tive que desistir do curso, e consequentemente, da universidade federal.

Poderia enumerar muitos motivos, desde problemas simples a disparidades enormes como por exemplo o horário das aulas que aconteciam diuturnamente e eu precisava trabalhar. Às vezes pegava 8 conduções para conciliar trabalho com estudo/sonho. Fui assaltada cinco vezes. Precisava da remuneração para manter os estudos e sabia que parar de trabalhar ou de estudar não era uma opção. Eu laborava na Secretaria de Educação do Estado como REDA, havia conseguido a efetivação do contrato, era uma “segurança” da qual não poderia renunciar.

A vontade de estudar e modificar minha realidade me mostrou outros caminhos; participei do processo seletivo, fui aprovada e ingressei na UNIBAHIA, para o curso já citado, no período noturno e com direito a bolsa como recompensa pelos muitos esforços e boas notas. Mesmo ainda enfrentando as inúmeras dificuldades, refiz o semestre e consegui a tão desejada aprovação. Não foi fácil. Nunca é! Perceber que a universidade não era para pessoas como eu, doeu. Machucou muito. Enquanto meus colegas aprendiam matemática financeira, eu estava aprendendo a usar a calculadora científica.

No ano 2007, fui convidada a atuar na parte administrativa de uma unidade escolar, setor financeiro, pagamentos e coordenação administrativa. Ao adentrar numa escola privada, percebi as diferenças iminentes do acesso à educação, além das discrepâncias socioeconômicas sempre existentes. Percebi que havia muito a ser feito como responsável pela organização administrativa e a inserção de

tecnologias digitais nas ações diárias que poderiam ajudar os professores da instituição em suas mais diversas tarefas, como atualização de planos de aula, entrega de notas e relatórios. Começava ali uma troca de experiências que me conduziria à minha profissão atual. Em 2009, dois grandes acontecimentos mudavam meu destino: o nascimento do meu filho Davi e uma dolorosa separação. Ao retornar para o trabalho, depois de uma licença maternidade, não podendo trabalhar ocupando a mesma função, foi-me sugerida a possibilidade de substituir a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, durante sua licença-maternidade, e me encantei pelo campo. Desde então, busco formações na área educacional.

Ingressei, no ano de 2013, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na UNIFACS, em Salvador, Campus Paralela, na modalidade semipresencial. Nesse mesmo ano, engravidei da minha filha. O curso tinha uma estrutura ideal para uma mãe que já trabalhava 40hs semanais, com um filho pequeno em casa, e que buscava essa formação acadêmica; eram dois encontros semanais de forma presencial, conforme a carga horária pré-estabelecida no cronograma curricular; e a outra parte da carga horária ocorria na modalidade EAD. Após a graduação em pedagogia, dediquei-me, exclusivamente, à área de educação; sabia o que queria e gostava; à docência, a gestão educacional da escola, sempre movimentaram meu coração, desde a minha mãe. Após esse momento, fiz uma pós-graduação em coordenação pedagógica, outra em políticas públicas e sociais e uma especialização em educação especial, sempre aprendendo, aprofundando conhecimentos e melhorando minha atuação na educação.

Entre 2013 e o ano 2018 pesquisei diversas formações plataformas digitais que me permitissem criar e conhecer metodologias digitais voltadas para educação. Dentre elas, chamou-me atenção, a plataforma Google. Nessa plataforma aprende-se a utilizar os aplicativos de ensino do G *Suite For Education*; igualmente a qualquer curso, a Certificação *Google for Education* habilita o uso nas plataformas do *G Suite*, ensinando-os a utilizarem desde o básico até os níveis mais avançados de performance nas interfaces educacionais desenvolvidas pelo Google. Realizei todas as etapas da formação, certificação *Google for Education* – Nível 1; Certificação *Google for Education* – Nível 2; Certificação *Google for Education* – Educador nessa certificação o professor estará habilitado para ensinar outros professores e outras

pessoas sobre as plataformas e formas de utilizá-las do *G Suite*, que é a interface da google onde são armazenados seus dispositivos.

Em 2019 consigo a formação como google *trainner*, o último estágio de formação para educador, e iniciei também uma trajetória como formadora nessa plataforma, me dediquei também a outras plataformas digitais, o que me ajudou muito durante o período do ensino remoto. Sou educadora midiática pelo Instituto Palavra Aberta e multiplicadora da Plataforma do Educamídia que é um programa criado para capacitar professores e engajar a sociedade no processo de educação midiática. Ainda em 2019, a necessidade de melhorar, mudar e aperfeiçoar os conhecimentos me trouxe à pós-graduação, especialização e muitas horas de estudo, para a aprovação no concurso público, algo que tanto sonhei e almejei. Citando Fernando Pessoa “[...]de sonhar ninguém se cansa” Pessoa, 1986, p.35) continuo sonhando e ansiando as mudanças, agora dentro da escola pública.

Ao refletir sobre minha trajetória acadêmica e profissional, percebo que o desejo de aprimoramento e a busca por soluções para os desafios enfrentados no contexto educacional sempre estiveram presentes em minha jornada. Em 2020, o sonho do mestrado começou a se manifestar de forma latente, impulsionado por uma inquietação profunda em relação à formação docente e ao potencial transformador das tecnologias educacionais. Desde então, tracei um caminho que me conduzisse a explorar a intersecção entre essas duas paixões: a formação de professores e o uso de plataformas digitais como interfaces colaborativas de aprendizagem.

Originária da Rede Pública Estadual da Bahia, minha realidade pessoal e profissional despertou uma preocupação particular: a subutilização da carga horária destinada à Atividade Complementar pelos professores, que poderia ser direcionada para especializações e trocas de experiências significativas para o contexto escolar. Foi esse contexto que me impeliu a mergulhar em um projeto de pesquisa voltado para a formação docente em plataformas colaborativas de aprendizagem. Reconheço que muitas das formações oferecidas aos docentes da Educação Básica não têm alcançado a eficácia desejada, muitas vezes por não dialogarem adequadamente com a realidade enfrentada por eles. Nesse sentido, meu interesse em investigar e propor soluções para esse cenário tornou-se uma motivação central para esta pesquisa.

1.2 A PESQUISA: SITUANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS

As tecnologias digitais (TD) e formas de aprendizagem estão presentes no dia a dia da escola. Pensar e estabelecer formas de utilizá-las é um desafio constante dos educadores. E isso se faz necessário, pois, no período pandêmico as TD passaram e ser entendidas como essenciais, nas aulas do mundo educacional contemporâneo. Com isso, não somente o professor foi direcionado a essas plataformas, como também os alunos que, ao explorá-las, perceberam e investigaram novas formas de aprender, passando de espectadores do processo a colaboradores.

Dentre os muitos desafios impostos diariamente aos docentes, um deles é o uso das tecnologias digitais como proposta pedagógica para a construção de conhecimentos, por parte dos alunos. A maioria dos professores ainda não consegue levar as dinâmicas para a sala de aula, ou por falta de aparatos tecnológicos e conexão com a internet, ou mesmo por não ter formação de como poderá desenvolver metodologias que favoreçam o processo de construção do conhecimento, apartir das interfaces digitais.

É crucial enfatizar que o professor não é um mero receptor de conhecimento, perdendo sua capacidade de aprendizado e evolução ao longo de sua carreira. Pelo contrário, ele se especializa continuamente, busca ativamente novos conhecimentos, desenvolve perspectivas e se reinventa, sobretudo no ambiente da sala de aula, durante o planejamento e execução de atividades pedagógicas. Diante desse entendimento, e reconhecendo a importância de abordar a atuação e formação docente no contexto das tecnologias digitais, com foco especial no uso crítico e criativo das PCDAs, este estudo tem como objetivo principal aprofundar a compreensão sobre o impacto das plataformas colaborativas de aprendizagem na formação em serviço de professores do Ensino Médio.

O enfoque reside na proposição do uso crítico e criativo dessas interfaces interativas no ambiente da sala de aula, como potencializadoras da formação docente e da aprendizagem discente. A pergunta central que orienta esta pesquisa é: de que maneira as PCDAs podem contribuir na formação em serviço dos professores do Ensino Médio, com vistas à produção de abordagens críticas e criativas, no contexto educacional? Como objetivo geral, deseja-se compreender como as PCDAs podem contribuir na formação em serviço dos professores do Ensino Médio, de modo a

fomentar abordagens críticas e criativas, no contexto educacional. Para atingir esse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear as plataformas utilizadas pelos professores colaboradores, visando à compreensão e uso metodológico no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula;
- Identificar, por meio das narrativas dos docentes sobre suas ações nas plataformas colaborativas digitais, práticas educativas que as consolidem como ambientes formativos;
- Discutir como as plataformas usadas pelos docentes podem promover a interação professor e aluno, visando à produção de conhecimento;
- Construir, com os professores colaboradores desta pesquisa, uma sala de aula virtual que reúna as experiências e propostas didático-pedagógicas construídas por eles em plataforma digitais.

Esses objetivos tratam sobre a relevância de se compreender como as plataformas, já utilizadas pelo professor, com fins educacionais, podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Como nos diz Kirschner (2020, p. 8), "É crucial compreender que as tecnologias em si não promovem a aprendizagem; são as maneiras como os professores usam essas tecnologias que têm o maior impacto na aprendizagem dos alunos". Interessa-nos, então, identificar práticas educativas que transformem essas plataformas em ambientes propícios para o aprendizado, consolidando-as como espaços de formação continuada para os docentes.

Além disso, é importante compreender, a partir de uma reflexão coletiva, com os professores, sobre como as plataformas adotadas por eles podem possibilitar a interação entre docentes e discentes, visando à produção de conhecimentos. A ênfase recai na promoção da cocriação de conhecimento, bem como no entendimento de como essas interfaces têm contribuído para uma abordagem mais participativa e colaborativa no processo educacional.

Como parte integrante desse processo, foi construída uma sala de aula virtual que serviu como um espaço consolidado para as experiências e propostas didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores, nas plataformas digitais. Essa sala de aula virtual poderá contribuir, nas ações pedagógicas cotidianas, uma interação entre professores e alunos; constituiu-se como um ambiente propício para o

compartilhamento de recursos, ideias e estratégias de ensino. Neste estudo, desejamos contribuir para o enriquecimento da prática educacional na unidade escolar, promovendo a integração dessas experiências virtuais, no ambiente de ensino com vistas a uma educação mais dinâmica e contextualizada. Para tanto, estabelecemos um diálogo com outras pesquisas que desta se aproximam, a fim de ampliar e enriquecer as discussões sobre este objeto de estudo.

1.3 REVISÃO DE LITERATURA

Buscando academicamente textos que possam corroborar com o objeto de pesquisa proposta, bem como trazer com os estudos relevantes já publicados, foi elaborado uma Revisão de Literatura tendo como mecanismo de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a plataforma Saber Aberto, no repositório da Universidade do estado da Bahia (UNEB). As buscas foram realizadas através das palavras-chave relacionadas com o tema: Formação Continuada em serviço; plataformas colaborativas digitais; Formação docente em serviço e formação docente em plataformas colaborativas de aprendizagem.

A busca foi baseada nesses descritores, e aplicado o recorte temporal 2016 a 2022. Foram escolhidos textos nesse intervalo de tempo com outros trabalhos já publicados, devido ao aumento dos usos dessas plataformas e bem como a pandemia de Covid-19 que acelerou processos de uso dessas plataformas, por professores e aluno, destacando os temas mais contemplados nos debates das obras analisadas.

Para conduzir este estudo, surgiu a seguinte pergunta motivadora para a revisão de literatura: "Quais são as principais pesquisas e discussões recentes sobre a formação docente em serviço e o uso de plataformas colaborativas digitais no contexto educacional brasileiro, considerando o período de 2016 a 2022?

Essa pergunta guiou a busca e seleção de dados na literatura, permitindo identificar e analisar as pesquisas mais relevantes sobre tecnologias digitais e plataformas colaborativas aplicadas à formação docente em serviço. A revisão envolveu uma investigação detalhada nos catálogos de teses e dissertações da CAPES e da UNEB, com foco em trabalhos concluídos que abordam esses temas.

Na plataforma Saber Aberto, iniciamos a pesquisa pelo descritor “Formação docente em serviço”; 282 trabalhos publicados foram encontrados, dentro do recorte temporal definido. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, 16 pesquisas, sobre tecnologias digitais e plataformas colaborativas foram adicionadas à planilha, para análise. Com o descritor “plataformas colaborativas digitais”, 147 textos foram encontrados. Essa seleção foi realizada a partir dos critérios de inclusão e exclusão que estão discriminados a seguir.

• Recorte temporal de 2016 a 2022;

• Pesquisas com temática de formação em serviço e formação em exercício;

• Trabalhos publicados sobre plataformas digitais;

• Dissertações de mestrado profissionais e teses;

• Trabalhos que tratam do professor da rede pública.

A busca realizada, a partir dos critérios determinados, leva-nos a perceber que há um grande número de pesquisas da Capes que tratam de formação docente ligada às plataformas digitais, no campo da educação a distância, e não no campo da autoformação. No Saber Aberto, há diálogos com algumas pesquisas que tratam da formação docente, considerando a dinâmica de uso das plataformas colaborativas de aprendizagem. Inicialmente, a planilha criada possuía 98 trabalhos selecionados. Desses, 20 falavam de formação docente em plataformas EaD; 17 tratavam da educação infantil ou anos iniciais; 28 tratavam do aluno ou gestão escolar e não traziam o foco no professor. Portanto, por distanciar-se do objeto desta pesquisa, esses estudos foram excluídos. Trinta e seis pesquisas restaram. Finalmente, 09 foi o número de teses e dissertações e utilizando os critérios de inclusão e exclusão.

Após apreciação e leitura das dissertações selecionadas sobre formação docente e plataformas colaborativas de aprendizagem, relacionamos, a seguir, os estudos que mais se aproximam desta pesquisa, por atenderem aos critérios pré-estabelecidos.

Quadro 1 – Pesquisas sobre formação docente e plataformas digitais.

Autoria	Título	Tipo/Ano/Instituição/	Palavras-chave
SANTANA, Simone Carvalho de	Tecnologias e Ações Autorais na Formação Docente:	Dissertação/ UNEB	**Formação de Professor Autoria**

	Narrativas de Hqs Digitais Como Letramentos de Reexistência	(2021)	**HQs Digitais Letramentos de Reexistência**
LISBOA, Maria Cristina Corôa de Freitas	O Whatsapp como Espaço para Mediação de Aprendizagem no PROEJA	Dissertação/ UNEB (2022)	**"Multiletramentos WhatsApp Formação docente PROEJA"**
LIMA, Manoel da Cruz	O uso do smartphone na sala de aula: tecnologias móveis no contexto do Ensino Médio de uma escola pública do território do sisal	Dissertação/UNEB (2022)	**Tecnologias móveis Proposta pedagógica Smartphone Oficina pedagógica**
MORAES, Jucileide Santos de Jesus	Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais Móveis: Entrelaçando Saberes e Fazeres	Dissertação/ UNEB (2017)	**Práticas pedagógicas Mobilidade Multiletramentos.**
SANTOS, Fágna Gonçalves dos Santos	Tecnologias Digitais Móveis. Prática Profissional Docente. Formação Docente. Ensino e Aprendizagem.	Dissertação/ UNEB (2019)	**Tecnologias Digitais Móveis. Prática Profissional Docente. Formação Docente. Ensino e Aprendizagem.**
COUTO, Raquelin e de Almeida	Luz, Câmera, Form(Ação): A Produção Audiovisual Colaborativa e Os Multiletramentos no Ensino Médio	Dissertação/ UNEB (2020)	**Formação Continuada Tecnologias Digitais Produção Audiovisual Multiletramentos**

			Pedagogia dos Multiletramentos.
TAMIRES Elaine Barbosa Reis	Letramentos digitais potencializados por narrativas audiovisuais na formação docente	Dissertação/UFRJ (2021)	**ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS**
ÂNGELA Cristina Ribeiro Domingues Piazentin	Google suite for education: um estudo de práticas de multiletramentos	Dissertação/USCS (2019)	**Google Suite For Education;Multiletramentos;Letramentos;Literacias;Midiatização.**
Carneiro, Anderson dos Santos	Formação Permanente de Professores e Mediação Pedagógica com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Dissertação/ UNEB (2021)	**Formação permanente; Práxis pedagógica; TIC e Mediação pedagógica; Racionalidade comunicativa; Inteligência coletiva.**

Fonte: Elaborado pela autora

"Tecnologias e Ações Autorais na Formação Docente: Narrativas de Hqs Digitais Como Letramentos de Reexistência", de Simone Carvalho de Santana, tem como objetivo compreender como professores do Ensino Médio, em processo de formação, podem potencializar suas práticas pedagógicas realizando ações autorais com narrativas de HQs digitais, visando aos letramentos de reexistência. Para tanto, a questão que se propõe é: como potencializar, a partir da formação docente, práticas

pedagógicas de professores do Ensino Médio, visando a ações autorais com narrativas de HQs digitais como letramentos de reexistência?

A pesquisa apresenta as ações autorais de professores e mostra como eles se organizaram em plataformas colaborativas para a criação de HQs digitais, em diversos momentos a pesquisa ressalta a pesquisa do professor como ponto de partida sendo a formação em serviço e as descobertas somadas ao coletivo, lendo um pouco mais do trabalho é possível perceber que se baseia numa pesquisa colaborativa e está fundamentada nas categorias tecnologias digitais e formação de professores.

“O WhatsApp como Espaço para Mediação de Aprendizagem no PROEJA”, de Maria Cristina Corôa de Freitas Lisboa, este estudo tem como objetivo analisar de que modo o WhatsApp, como espaço virtual de aprendizagem, poderá potencializar práticas de multiletramentos, que contribuam para desenvolvimento da competência textual/discursiva de estudantes do PROEJA, do Centro territorial de Educação Profissional do Sisal. A questão que move à pesquisa é: como o WhatsApp, compreendido como espaço virtual de aprendizagem, poderá potencializar as práticas de multiletramentos em sala de aula com vistas a melhorar a competência textual/discursiva de estudantes do PROEJA?

Podemos observar que a pesquisa é colaborativa e foca num aplicativo como experiência de construção de saber para alunos e professores. Como base teórica. a pesquisa discute letramentos multi-hipermidiáticos; tecnologias digitais; WhatsApp, uma plataforma de comunicação online que permite múltiplas possibilidades de interação, tanto de forma síncrona como assíncrona. A pesquisa traz reflexões e saberes que permitem concluir que os recursos disponíveis no *WhatsApp* podem potencializar os processos educativos nas turmas de PROEJA, otimizando o tempo pedagógico dentro e fora da sala de aula, contribuindo com novos modos de ensinar e aprender na sociedade contemporânea.

“O uso do smartphone na sala de aula: tecnologias móveis no contexto do Ensino Médio de uma escola pública do território do sisal”, de Manoel da Cruz Lima, é uma dissertação, que teve como objeto de estudo as tecnologias móveis no contexto do Ensino Médio, de uma escola pública do Território do Sisal. O autor discutiu sobre as possibilidades do uso do smartphone na mediação pedagógica, por professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, na terceira série do Ensino Médio, no contexto supracitado.

A pesquisa teve como geradora de reflexões a seguinte questão: “Como o uso do smartphone na mediação pedagógica colabora para a aprendizagem nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, nas turmas da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública de Valente (BA)?”. A pesquisa retrata o uso do smartphone na mediação pedagógica como um artefato capaz de colaborar para a aprendizagem nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. As discussões e reflexões revelaram, ainda, ser imprescindível o papel do professor como agente mediador do processo de aprendizagem e que tenha formação voltada para a mediação tecnológica.

“Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais Móveis: Entrelaçando Saberes e Fazeres”, de Jucileide Santos de Jesus Moraes, tem como objetivo: compreender quais são os sentidos e significados que os professores do Ensino Fundamental II dão às tecnologias digitais móveis em sua vida e como isso reverbera em sua prática pedagógica, de modo a ajudá-los a ressignificar os processos de ensino e aprendizagem. De abordagem qualitativa, a pesquisa é colaborativa. A pesquisa traz uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais na prática dos professores, e de que forma os saberes e fazeres docentes implicam no curso das aprendizagens dos alunos, utilizando essas tecnologias.

"Tecnologias Digitais Móveis na Escola e a Prática Profissional Docente”, é uma pesquisa de mestrado, de autoria de Fágna Gonçalves dos Santos. Este estudo tem como objetivo compreender como as Tecnologias Digitais Móveis (TDM) estão presentes na vida cotidiana dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, da cidade de Amargosa-BA, e que contribuições trazem às suas práticas pedagógicas, visando à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo envolve a construção colaborativa, com os professores de propostas pedagógicas que envolvam as TDM, levando em consideração as vivências e experiências cotidianas de seus alunos. Nesse sentido, as contribuições do trabalho vão desde ao uso das tecnologias digitais a importância da formação docente de modo que os professores possam ressignificar suas práticas para propiciar uma aprendizagem mais ativa aos estudantes.

A produção de Raqueline Couto, com o tema “Luz, Câmera, Form(Ação): A Produção Audiovisual Colaborativa e os Multiletramentos no Ensino Médio”, já faz um outro caminho de produção colaborativa, no campo do audiovisual, usando plataformas digitais para transformação de saberes, esta pesquisa se desenvolveu a

partir da seguinte questão: como a experiência com o trabalho colaborativo entre professores e alunos, a partir da produção audiovisual, poderá potencializar os multiletramentos de professores do Ensino Médio com vistas à formação continuada e em serviço?

O estudo conclui que as tecnologias digitais são relevantes, no contexto da Educação Básica, para o desenvolvimento de práticas inovadoras que envolvem várias linguagens e culturas; que a formação continuada e em serviço, quando ocorre de modo colaborativo e reflexivo, considerando os saberes já construídos pelos professores, tem propiciado ressignificação da práxis pedagógica; que a produção audiovisual, como exercício de autoria, embasado nos princípios da pedagogia do multiletramentos, possibilita a construção de espaços mais dialógicos entre professores e alunos, nas ações pedagógicas cotidianas de sala de aula, contribuindo para o fazer/pensar, o saber/fazer, com ênfase na pluralidade de saberes e de culturas, em que o professor é considerado como mediador do conhecimento e o aluno como sujeito construtor de suas aprendizagens.

Ainda no campo do audiovisual a pesquisa sobre “Letramentos digitais potencializados por narrativas audiovisuais na formação docente”, de Tamires Elaine Barbosa Reis, trata de letramentos digitais, cibercultura e como os audiovisuais digitais contribuem para a tessitura do conhecimento em rede de aprendizagens presencial e online, o objetivo deste estudo é identificar letramentos digitais emergentes, a partir das conversas e narrativas dos docentes, todo contexto da pesquisa baseia-se na escola e na formação continuada em serviço.

O estudo de Ângela Cristina Ribeiro Domingues Piazentin, cujo tema é *“Google Suite for Education:* um estudo de Práticas de Multiletramentos”, tem como objetivo compreender de que forma a *Google Suite For Education*, de fato, contribui para as práticas de multiletramentos, em especial, quando se trata desta geração de nativos digitais, como é o caso dos participantes, que já nasceram em um cenário dominado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Conforme a autora, o potencial e a habilidade desta geração em lidar com as TDICs precisam ser mais bem explorados; os professores podem promover a aprendizagem significativa, criar ambientes interativos, abrindo espaço para que os alunos possam experimentar, criar, recriar o conhecimento utilizando essas tecnologias. Assim, essa experiência ressaltou a importância de se oportunizar, aos alunos, um contato interativo com as tecnologias digitais, abrindo espaço para que

reflitam sobre as inúmeras possibilidades de exploração que elas oferecem. Além dos benefícios, como o aprimoramento de capacidades, habilidades e competências, cada vez mais requisitadas no contexto da cultura digital.

O texto refere-se à dissertação de Anderson dos Santos Carneiro, que aborda o curso "Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais (UPTE)" realizado na Bahia em 2017. O foco da dissertação é a formação continuada de professores no contexto do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para mediar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

O autor discute a importância da formação permanente dos professores, destacando a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas ao uso das TIC na educação. Além disso, a dissertação aborda a realização de processos formativos com base na racionalidade comunicativa e na construção de inteligência coletiva. Isso significa que o autor está interessado em explorar como os professores podem ser capacitados não apenas no uso técnico das tecnologias, mas também na criação de um ambiente colaborativo que promova a construção de conhecimento de forma coletiva.

A problemática central da pesquisa desse pesquisador é apresentada com a seguinte pergunta: como as ações formativas promovidas pelo curso UPTE influenciaram a formação continuada dos professores para a utilização das TIC na mediação pedagógica, contribuindo para a construção da inteligência coletiva a partir da racionalidade comunicativa? Quanto à metodologia, o estudo é qualitativo, o que significa que busca compreender fenômenos complexos e contextuais por meio de análise interpretativa. Além disso, o enfoque colaborativo indica que o autor provavelmente envolveu os participantes ativamente no processo de pesquisa, promovendo a colaboração entre eles. O estudo foi realizado no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido (CEEP SEMIÁRIDO).

Esses estudos serão de grande relevância para a discussão teórico-metodológica desta pesquisa, pois apresentam debates que se aproximam da temática central, além de trazerem resultados oriundos de investigações que têm como sujeitos os professores e seus processos formativos em plataformas colaborativas de aprendizagem. A partir das leituras dessas pesquisas, foi possível identificar diversas lacunas que minha pesquisa busca preencher, contribuindo de forma significativa para o avanço desse campo de estudo. Como a implementação Prática das Plataformas Digitais, muitas das pesquisas revisadas discutem

teoricamente as plataformas colaborativas digitais e sua importância na formação docente, mas há uma lacuna significativa em relação à implementação prática e aos desafios enfrentados pelos professores no uso dessas ferramentas no dia a dia escolar.

Observou-se ainda uma falta de estudos que avaliem de forma mais completa a eficácia real das plataformas colaborativas digitais na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos docentes. A maioria das pesquisas se concentra na teoria e nas propostas, sem fornecer dados empíricos sobre a efetividade dessas ferramentas.

A Contextualização Local e Regional as pesquisas existentes frequentemente abordam contextos mais amplos ou genéricos, sem uma análise detalhada das especificidades e desafios das escolas públicas em regiões específicas, como o estado da Bahia. A realidade local, com suas particularidades e restrições, muitas vezes não é suficientemente considerada.

A formação continuada em serviço e suporte ao professor á uma carência de estudos que explorem profundamente a formação continuada dos professores em serviço, especialmente no contexto da utilização de tecnologias digitais. A formação oferecida nem sempre está alinhada com as necessidades reais dos docentes e suas práticas cotidianas.

Esta pesquisa visa preencher a lacuna da implementação prática das plataformas colaborativas digitais. Ao aplicar essas ferramentas em um contexto real e avaliar seus efeitos diretos na prática pedagógica, a pesquisa proporcionará uma visão mais concreta e aplicável do uso dessas tecnologias. O estudo inclui uma análise detalhada da aplicação das plataformas colaborativas digitais na formação docente e nas práticas pedagógicas, fornecendo dados empíricos sobre os desafios enfrentados pelos professores. Essa avaliação ajudará a entender melhor como essas plataformas influenciam o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino. A pesquisa foca especificamente nas escolas públicas do estado da Bahia, considerando as particularidades regionais da cidade de Valente e os desafios específicos enfrentados pelos docentes. Isso permite uma análise mais precisa e relevante para a realidade local, contribuindo para soluções mais adequadas e contextualizadas. A pesquisa também explora como as plataformas colaborativas digitais podem ser integradas de forma eficaz na formação continuada dos professores. Ao abordar as necessidades reais dos docentes e oferecer suporte

prático e personalizado, a pesquisa busca melhorar a qualidade da formação oferecida e fortalecer o papel do coordenador pedagógico como facilitador desse processo.

Portanto, esta pesquisa pretende fornecer contribuições significativas ao campo ao oferecer uma análise prática e empírica do uso de plataformas digitais na formação docente, avaliando seus efeitos reais, contextualizando a experiência local e promovendo uma abordagem mais eficaz para a formação continuada dos professores. É importante destacar que a formação docente em serviço é um campo muito amplo a ser pesquisado tendo em vista que as formações acontecem de diversas formas e tempo na escola. O objeto de interesse desta pesquisa foca na formação que ocorre nas plataformas colaborativas de aprendizagem e de que forma estas estão sendo constantemente reprojetadas, para o uso com os alunos nos espaços escolares. Para tanto, fez-se necessário tecer caminhos, os quais constituíram o método de pesquisa deste estudo.

O campo nos orientou a criar maneiras de investigar, mas sem excluir, no percurso feito, o rigor necessário à qualificação de um estudo científico que se constrói no diálogo com os saberes do campo de pesquisa, tecidos por olhares distintos – professores e pesquisadora – cuja abertura de significações e sentidos convergiram para dar uma resposta à pergunta que gerou este estudo.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao iniciar uma pesquisa no campo educacional, especialmente aquelas em que os pesquisadores desempenham um papel ativo no processo investigativo, é importante reconhecer os desafios específicos que surgem. Nesse contexto, é fundamental adotar uma abordagem metodológica meticulosa para garantir a qualidade e a relevância dos resultados obtidos. O pesquisador deve estar ciente da importância da escolha da metodologia, pois ela influencia diretamente a eficácia da participação de todos os envolvidos, sejam membros da equipe de pesquisa ou participantes do estudo. A imersão no contexto escolar requer uma atenção cuidadosa ao percurso metodológico, considerando as complexidades do ambiente educacional e as necessidades dos diferentes atores envolvidos no processo de pesquisa, especialmente se esta se caracteriza como colaborativa.

2.1 A PESQUISA COLABORATIVA COMO BASE EPISTEMOLÓGICA

Neste estudo, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa-colaborativa, fundamentada na Pesquisa Colaborativa como base epistemológica. A Pesquisa Colaborativa não só orienta o método, mas também fornece a estrutura teórica que sustenta toda a investigação. Esta abordagem é baseada na etnometodologia, que visa estabelecer um diálogo profundo com os professores participantes, buscando compreender amplamente seus métodos de ensino, assim como os desafios enfrentados em seu ambiente de trabalho.

A Pesquisa Colaborativa, enquanto base epistemológica, envolve os participantes ativamente em todas as fases do processo de pesquisa, promovendo uma construção conjunta do conhecimento. Isso significa que os professores não são meros sujeitos passivos, mas co-pesquisadores que contribuem com suas experiências e percepções, enriquecendo a interpretação dos dados e a validação dos achados.

Como destacou Paulo Freire, "a pesquisa não é neutra, pois implica um compromisso com a transformação social" (Freire, 1994, p. 58). Nesse contexto, a escolha da Pesquisa Colaborativa reflete um compromisso com a transformação social, alinhando-se com a visão de Freire de que o conhecimento deve ser construído coletivamente e aplicado para melhorar a prática educacional.

Este estudo, portanto, não busca apenas compreender os métodos de ensino e os desafios enfrentados pelos professores, mas também contribuir efetivamente para a melhoria do cenário educacional. Através da colaboração, visamos promover mudanças significativas e sustentáveis nas práticas pedagógicas e na formação contínua dos docentes, ampliando a aplicação prática dos resultados da pesquisa.No entanto, enfrentar esses desafios vai além de simplesmente aplicar uma metodologia; é necessário criar um ambiente de pesquisa onde todos os participantes se sintam genuinamente parte do processo. Isso implica em estabelecer relações de confiança, promover espaços para a expressão livre de ideias e preocupações, e garantir que as vozes de todos os envolvidos sejam ouvidas e valorizadas. A construção coletiva do conhecimento e a participação ativa dos integrantes são fundamentais para o sucesso e a relevância da pesquisa em um contexto tão complexo como o educacional. A pesquisa colaborativa valoriza as atitudes de interações e reflexão crítica entre pesquisador e professor, visto que:

> [...] os pares, calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, cousuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada (Ibiapina, 2008, p. 26).

Esta pesquisa constitui-se então, numa pesquisa colaborativa, considerando, dentre outros aspectos, o espaço do contexto escolar como preceptor nos caminhos da pesquisa, sempre priorizando a negociação, a colaboração e coprodução de conhecimentos, que devem acontecer num movimento retórico entre teoria e prática, através de diálogos e demais etapas.

Segundo Serge Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa estabelece uma aproximação entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática; visa à construção conjunta entre o educador e o pesquisador. É importante salientar o que nos lembra esse autor: a pesquisa colaborativa não busca transformar os educadores em pesquisadores, nem faz da identidade de educador-pesquisador uma condição de emancipação.

Ao adotar uma abordagem colaborativa, a pesquisa se torna uma oportunidade para a coconstrução de saberes entre pesquisadores e educadores. Desse modo, ela vai abrindo espaço para uma dinâmica mais horizontal e inclusiva, onde a contribuição de cada parte é valorizada, na busca por uma compreensão mais profunda e rica das práticas educacionais.

A essência participativa da pesquisa colaborativa fundamenta-se na noção intrínseca de colaboração, onde pesquisador e colaboradores compartilham saberes, ambos desempenhando um papel crucial na construção dos resultados do estudo.

Três enunciados estruturam está conceituação: 1) a abordagem colaborativa supõe um processo de coconstrução entre os parceiros envolvidos; 2) joga simultaneamente sobre dois registros, que é o da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes; 3) contribui para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar.

A abordagem colaborativa supõe um processo de coconstrução entre os parceiros envolvidos: Isso significa que a colaboração não é apenas uma interação superficial entre indivíduos, mas sim um processo ativo em que todos os envolvidos contribuem igualmente para a criação de algo novo. Nesse contexto, as ideias, perspectivas e experiências de cada participante são valorizadas e integradas de forma a construir conhecimento de forma conjunta.

Pesquisar colaborativamente põe ênfase sobre dois registros, que é o da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes: Aqui, destaca-se que a abordagem colaborativa não se limita apenas à produção de conhecimento acadêmico, mas também ao desenvolvimento profissional dos participantes. Ou seja, além de contribuir para a geração de novos saberes, ela também promove o crescimento e aprimoramento dos profissionais envolvidos, seja no contexto educacional ou em outras áreas de atuação.

A pesquisa colaborativa contribui para a aproximação e mediação entre comunidade acadêmica e escolar: esse enunciado ressalta a importância da abordagem colaborativa na aproximação entre a comunidade acadêmica e o ambiente escolar. Ao promover a interação entre pesquisadores e profissionais da educação, essa abordagem facilita a troca de conhecimentos, experiências e práticas, contribuindo para uma relação mais estreita e enriquecedora entre esses dois contextos.

A metodologia inerente a essa abordagem destaca-se pela ativa inserção do pesquisador no contexto a ser investigado. Sua presença é concebida não apenas como uma observação passiva, mas como uma participação viva que, ao longo do desenvolvimento e execução da pesquisa, busca criar condições propícias para instigar mudanças no ambiente estudado.

Ao imergir no ambiente escolar, o pesquisador não se limita a observar ou emitir julgamentos unilaterais sobre o que considera certo ou errado. Pelo contrário, o propósito é estabelecer um diálogo profundo e colaborativo com os docentes, explorando conjuntamente suas formações, experiências cotidianas na escola e práticas pedagógicas. Esta abordagem representa, portanto, uma proposta de pesquisa na qual todo o processo é conduzido em coparticipação entre professor e pesquisador. O foco está na constante discussão, visando à reestruturação e reconstrução do trabalho com a linguagem no contexto de ensino. No âmbito específico deste estudo, desejamos refletir sobre as experiências formativas dos professores em PCDAs, destacando a importância do diálogo ativo na evolução do ambiente educacional.

Sobre a pesquisa no ambiente escolar, Ibiapina (2008, p. 114-115) afirma:

> [...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Orientando-se a partir desses pressupostos, a pesquisa colaborativa configura-se como um processo emancipatório que, por sua vez, tem como objetivo transformar os espaços escolares em coletividades de reflexões críticas com professores, que interagem com a suas práticas e reavaliam o tempo todo com o objetivo de modificar o ambiente ao entorno e promover a melhora desse ambiente, a partir do aprendizado partilhado, da troca, da construção de saberes em grupo, do aprender a ouvir o outro. Segundo Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa pretende agregar saberes teóricos e práticos diminuindo, assim, o considerado “fosso” entre os dois contextos.

O pesquisador é mediador de ideias e organizador entre os pares, que encoraja e incentiva os professores a dialogar e questionar ou aceitar propostas no processo dialógico. Sendo assim, o desenvolvimento deste trabalho faz deste processo de pesquisa um espaço de transformação da realidade, reflexão e mudança.

Partindo dessa perspectiva, o professor é visto como sujeito que ativo e seus conhecimentos e vivencias, são vistos partilha de conhecimentos numa produção conjunta de saberes de teoria e prática e vice-versa. Enfatizando a importância desse processo de junção de saberes essa pesquisa é colaborativa e visa constituir possibilidades baseado nesse conceito de pesquisa colaborativa na demanda de formação docente em serviço em PCDAs no cotidiano escolar.

O papel do pesquisador não é somente se inserir no contexto escolar e observar ou tecer meras avaliações que podem ou não contribuir para aquele contexto, mas o de refletir junto com os professores suas realidades, no que diz respeito à formação docente, às práticas pedagógicas, aos desafios que enfrentam no cotidiano da sala de aula; pensando junto ações que já estão sendo realizadas e/ou pensar soluções, em conjunto, para os problemas existentes.

A proposta é que a pesquisa seja feita com o professor e não para o professor, especialmente, por se tratar de uma pesquisa colaborativa, no campo da escola, passa por implicações por trazer a expectativa de construções coletivas e, ao mesmo tempo, convergir com problemas reais e, muitas vezes, sem soluções a curto prazo. A reflexão colaborativa, abre a possibilidade de se partilhar os problemas que surgem no contexto educacional.

Na pesquisa colaborativa, a interação acontece entre os pares e com o pesquisador, propiciando oportunidades de reflexões. Toma como base as demandas dos sujeitos, levando em consideração, preocupações, desafios e contexto. Assim, pesquisador e participantes da pesquisa atuam como parceiros, cada um colaborando com seus conhecimentos, sem deixar de reconhecer e respeitar a colaboração do outro (Ibiapina, 2008), o que favorece as transformações necessárias no processo formativo docente. Nesse contexto, o aprendizado é construído a partir de uma problemática, em um ambiente, em que argumentar, contestar, ressignificar fazem parte dos desafios do campo de estudo; afinal, é a partir desses questionamentos que trilhamos caminhos alternativos para responder às demandas apresentadas pela realidade para uma possível transformação.

2.1.1 Pesquisa colaborativa na formação docente: reflexões sobre o vivenciado e o experienciado no campo

A análise das informações revelou nuances e dados valiosos sobre as percepções dos professores em relação aos processos formativos adotados. Emergiram situações que destacam a relevância da colaboração como potencializadora da formação profissional docente. Nesse sentido, os resultados apontam não apenas para a melhoria das habilidades técnicas, mas também para a construção de uma abordagem mais reflexiva e contextualizada na prática docente.

A pesquisa colaborativa demonstrou ser um terreno fértil para a coleta de informações ricas e significativas, proporcionando uma visão holística do ambiente educacional e das experiências dos professores envolvidos. Como Demo (2008, p. 45) afirma, "a interação constante entre pesquisadores e participantes é crucial para a obtenção de dados ricos, pois facilita a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.". A interação constante entre os participantes não apenas enriqueceu a qualidade das informações construídas colaborativamente, mas também promoveu uma compreensão mais profunda das dinâmicas e desafios enfrentados pelos docentes, no cotidiano da profissão.

Segundo Franco (2005, p. 89), "a pesquisa participativa permite uma compreensão mais ampla e detalhada dos fenômenos educacionais, pois envolve os próprios atores do processo educativo na investigação.". Assim entendendo, a construção e análise dos resultados desta pesquisa colaborativa não apenas ofereceu uma visão mais aprofundada do desenvolvimento da profissionalidade docente, mas também evidenciaram a importância da abordagem participativa na investigação educacional. As conclusões extraídas dessas reflexões conjuntas servirão como base sólida para recomendações e intervenções futuras no âmbito dos processos formativos, visando aprimorar continuamente a qualidade do ensino.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 72), "a pesquisa colaborativa não só contribui para a formação continuada dos professores, mas também promove a reflexão crítica sobre a prática docente, essencial para o desenvolvimento profissional.". Portanto, ao lançarmos um olhar interpretativo sobre as informações, levamos em consideração tanto as percepções emergentes das sessões reflexivas, quanto as revelações proporcionadas pelas entrevistas. Nesse contexto, empreendemos uma análise compreensiva, desbravando as múltiplas variáveis disponíveis no cenário

dialógico da pesquisa colaborativa, cuja natureza intrínseca nunca admite uma conclusão definitiva. O escopo da análise concentrou-se, assim, na dinâmica da formação continuada em serviço e nos intricados processos formativos que se desdobram em PCDAs.

Na pesquisa colaborativa, a etapa de construção e análise das informações desempenha um papel fundamental na compreensão aprofundada do fenômeno estudado. Essa fase é marcada pela construção, organização e interpretação das informações, ao longo do processo colaborativo, quando pesquisadores e participantes contribuem ativamente para a construção do conhecimento.

A produção de informações na pesquisa colaborativa, frequentemente, envolve uma variedade de dispositivos, como entrevistas, observações participativas, registros de discussões em plataformas colaborativas, entre outros. Essa diversidade de abordagens visa capturar uma gama completa de perspectivas e experiências dos participantes, enriquecendo a compreensão do contexto em questão. Conforme Creswell (2007), o uso de vários dispositivos de pesquisa poderá garantir uma maior compreensão do problema, porque permite uma compreensão mais abrangente dos fenômenos investigados.

A construção das informações se deu observando a linha tênue que há entre as escolhas do pesquisador e as suas observações sobre o objeto de pesquisa, que são perpassadas por reflexões desde a construção da pesquisa. Pois, a todo momento, no campo, somos atravessados por contingências que vão nos ajudando a definir melhor o processo metodológico. A colaboração entre pesquisador e participantes permite uma abordagem mais holística, considerando diferentes pontos de vista e experiências únicas dos docentes. Essa diversidade de vozes, em movimento colaborativo, contribui para a riqueza e profundidade das informações que constituem o *corpus* de entrevista pesquisa. Segundo Franco (2005), a colaboração ativa dos participantes na construção das informações é essencial para uma pesquisa participativa eficaz, pois amplia a compreensão dos contextos estudados.

A análise das informações na pesquisa colaborativa não se restringe à simples quantificação e categorização, mas abrange uma interpretação contextualizada que considera o contexto social, cultural e educacional. Essa abordagem reflexiva proporciona uma compreensão mais profunda dos resultados, permitindo uma análise que transcende a superfície elementar das informações. Conforme salientado por Minayo (2004), a interpretação dos dados deve ser sensível

aos contextos em que foram produzidos, garantindo uma análise mais aprofundada e significativa.

Na pesquisa colaborativa, a construção e análise das informações revela a importância da coconstrução do conhecimento entre pesquisador e participantes. A interação contínua, o intercâmbio de ideias e a validação mútua dos resultados fortalecem a credibilidade e a relevância das informações geradas. Conforme Ibiapina (2008, p. 74):

> A pesquisa colaborativa é caracterizada pela construção conjunta do conhecimento, onde pesquisadores e participantes atuam como coautores no processo de investigação, promovendo um intercâmbio de saberes e experiências que enriquece a pesquisa e fortalece a validade dos resultados obtidos.

A importância desse processo reside no fato de que ele não apenas gera informações confiáveis, mas também promove um ambiente de aprendizado e crescimento mútuo, a partir das sessões reflexivas. Quando pesquisadores e participantes trabalham juntos, a pesquisa se torna mais dinâmica e relevante, refletindo as realidades e necessidades de todos os envolvidos. Refletir sobre a formação de modo coletivo não apenas contribui para o avanço do conhecimento científico, mas também para o desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes.

2.2 SESSÕES REFLEXIVAS

Nesta pesquisa, as sessões reflexivas aconteceram nos momentos reservados para Atividade Complementar (AC). As ACs acontecem num espaço-tempo pertencente à carga horária do professor; este tempo é destinado ao planejamento e organização de suas atividades e pode ser feito de forma individual ou coletiva.

Na dinâmica da pesquisa colaborativa, a interação floresceu entre os pares e o pesquisador, proporcionando ricas oportunidades de reflexão. Para impulsionar a pesquisa em colaboração com os professores participantes, planejamos conduzir dez sessões reflexivas. Estas não apenas fomentaram a promoção e valorização de trocas de experiências entre os docentes, mas também tiveram o potencial de simultaneamente gerar novos conhecimentos e contribuir para o aprimoramento da formação docente. “[...] promovemos estudos sobre aspectos profissionais

compartilhados; indagamos, conjuntamente, a realidade educativa na tentativa de resolução dos problemas práticos de ensino e aprendizagem, confrontando-os com as teorias pedagógicas.” (Ferreira; Ibiapina, 2005, p. 32), entendendo a prática como geradora de saberes.

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, utilizamos as sessões reflexivas como espaço de pesquisa e prática de formação em serviço. Espaço-tempo em que discutimos as ações pedagógicas dos docentes, bem como as teorias que as fundamentam.

Essa prática consistiu em dedicar um momento para refletir sobre as ações realizadas, com o objetivo de identificar os desafios pelos quais passava o professor, em sala de aula, avaliar o processo e pensar em possíveis melhorias para situações futuras. Podeser realizada individualmente ou em grupo, dependendo do contexto e da intenção da prática. Quando realizada em grupo, promove a troca de experiências e o compartilhamento de diferentes perspectivas, enriquecendo ainda mais o processo reflexivo.

A sessão reflexiva foi uma prática essencial para a aprendizagem contínua e o desenvolvimento profissional. Segundo Ibiapina, “[...] a sessão reflexiva como um lócus em que cada professor teve o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre sua ação, ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas no decorrer da função docente.” (Ibiapina, 2003, p.7 2). Os professores envolvidos tiveram a oportunidade de se ouvir e de ouvir os demais tecendo sobre sua prática docente, e propondo e ouvindo soluções e sugestões dos demais e contribuindo também para o outro.

Sendo o professor pesquisador o condutor da reflexão, os participantes puderam avaliar e analisar criticamente suas práticas. O objetivo das reflexões esteve direcionado para a prática docente, para a aprendizagem profissional do professor colaborador, para ajudá-los a refletir sobre suas vivências, fazendo com que o grupo se questionasse e questionasse seus pares, a fim de que pudessem construir concepção e atitude crítico-reflexivas sobre a própria compreensão do seu trabalho, suas práticas, bem como suas condições de trabalho docente.

Dessa forma, as sessões reflexivas puderam possibilitar que o indivíduo tomasse consciência de suas ações e refletisse sobre elas de maneira crítica e autônoma. Portanto, uma sessão reflexiva pode contribuir para o aprimoramento das

habilidades e competências referentes ao fazer docente, além de fortalecer a autoconfiança e a autoestima do professor. Para Ibiapina e Ferreira (2003 p. 74);

[...] a operacionalização das sessões reflexivas proporcionou aos professores oportunidades para que descrevessem e analisassem suas aulas, fazendo uma relação entre a teoria e a prática que embasam as ações escolhidas; verificando a relação entre os objetivos previstos a curto e longo prazo com os resultados alcançados, isto é, o currículo realmente trabalhado e o tipo de aluno que se estava pretendendo formar.

Desse modo, entendemos que as sessões reflexivas foram uma prática importante para a compreensão crítica dos professores participantes sobre sua formação pessoal e profissional, pois permitiu identificar problemas e encontrar soluções para melhorar seu fazer docente.

Para realizar uma sessão reflexiva eficaz, foi necessário criar um ambiente seguro e acolhedor, onde as pessoas se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências e opiniões. Foi importante também estabelecer objetivos claros e definir um método para conduzir a reflexão, como perguntas abertas e provocativas, por exemplo.

Como sugere Ibiapina (2008), as sessões devem surgir de problemas advindos da prática ou de lacunas formativas. Portanto, como a pesquisa sugeriu a reflexão sobre a formação docente a partir do uso de Plataformas Colaborativas de Aprendizagem (PCDAs), é essencial que essas sessões sejam direcionadas para identificar e abordar as dificuldades e necessidades específicas dos professores no uso dessas tecnologias. Dessa forma, a formação continuada será mais eficaz e relevante, focando na resolução de problemas reais e na superação de deficiências formativas, proporcionando um desenvolvimento profissional mais alinhado com as demandas contemporâneas da educação. As sessões reflexivas partiram das necessidades apontadas pelos professores, suas práticas e vivências e dentro das categorias teóricas desta pesquisa, enfatizando sempre em formação em serviço e PCDAs se fez necessário manter o foco e propósito da pesquisa; mas, entendendo que dentro dos espaços de discussões, poderiam surgir questionamentos pertinentes. Assim, as sessões de estudos foram espaços de negociação e de construção de conhecimentos por parte de professores colaboradores, e do pesquisador, já que se aproximaram das necessidades dos professores e atenderam também aos interesses investigativos dos pesquisadores.

Então, com vistas a atender ao objetivo desta pesquisa, coube-nos, nas sessões reflexivas, que chamamos também de formativas, refletir/discutir sobre a importância das PCDAs, como espaço de experiência que propiciasse ao professor a produção de saberes necessários à docência, partindo das ações que ocorriam continuamente na escola.

Nesta pesquisa, as sessões reflexivas se constituíram como espaços de formação continuada em serviço, nos quais os professores foram provocados a dialogar e a refletir sobre suas ações e as consequências. Ibiapina e Ferreira (2008, p. 23) chamam a atenção para o fato de que foi necessário que o pesquisador compreendesse que:" o que será, antes de tudo, solicitado aos docentes foi o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática". Nesse momento, os professores dialogaram sobre si mesmos e suas experiências profissionais; partilharam e teceram saberes, construíram compreensão sobre o fazer docente, contribuindo, assim, para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de saberes condizentes com as necessidades dos estudantes, do contexto sociocultural em que viviam.

As sessões reflexivas foram realizadas no *locus*/escola desta pesquisa, conforme orientação da coordenação pedagógica que resguardou o tempo de AC para que os professores envolvidos pudessem participar sem prejudicar a dinâmica da escola.

Então, como ponto de partida, propusemos um encontro, como primeira sessão reflexiva para a socialização das vivências. Os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de contar um pouco de si e da sua história e suas ações que envolviam PCDAs na unidade escolar. Após esse primeiro encontro, realizamos mais 5 (cinco) sessões reflexivas, nos horários de Atividades Complementares (AC quinzenalmente, devido às demandas dinâmicas da escola. Cada encontro teve, em média, uma duração de quatro horas e todos ocorreram nas instalações do Colégio Estadual Wilson Lins. Durante essas sessões, o grupo foi conduzido a uma reflexão aprofundada sobre a temática da pesquisa.

Na primeira sessão, foram apresentados os objetivos e a proposta de trabalho da pesquisa. Foi realizada uma discussão aprofundada sobre dois temas fundamentais: a formação docente em serviço e as PCDAs. Foram explorados os saberes prévios dos professores, analisando suas percepções sobre esses tópicos e aplicado o primeiro questionário conforme consta no anexo 1.

Na segunda sessão, dedicamo-nos à formação continuada dos professores em serviço, explorando o tema "A escola como ambiente de aprendizagem para os professores". Durante essa sessão, identificamos o tema central, revisamos o conhecimento prévio dos participantes e discutimos profundamente como ocorre o processo de aprendizagem dos professores na escola. Isso incluiu uma análise crítica das práticas existentes e das possibilidades de melhoria.

Na terceira sessão, discutimos sobre PCDAs, focando na exploração das diferentes plataformas utilizadas por eles em sala de aula, seus designs e organização. Os participantes desta pesquisa compartilharam suas experiências, promovendo a socialização e o debate entre eles. O objetivo foi situar todos os participantes quanto à temática desta pesquisa, bem como sobre o uso das plataformas digitais na formação docente e nas práticas pedagógicas.

Na quarta sessão, foi criado um grupo de discussão no WhatsApp para a socialização de práticas e ideias. A importância dessa dinâmica residiu na possibilidade de agregar outros professores que, por diversos motivos, não estavam participando diretamente da pesquisa. A criação desses grupos visou ampliar o alcance das discussões, permitindo que os professores envolvidos na pesquisa compartilhassem suas experiências e conhecimentos com colegas que também enfrentam desafios similares em suas práticas pedagógicas diárias.

O objetivo dessa ação foi duplo: primeiro, experienciar e validar as PCDAs em um ambiente real e contínuo de trabalho docente, proporcionando um espaço onde as discussões teóricas e práticas pudessem ser aplicadas e refletidas no cotidiano escolar. Segundo promover uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre os professores, incentivando a troca de saberes e o desenvolvimento conjunto de soluções criativas e críticas para os problemas educacionais.

A quinta sessão consistiu na realização de oficinas práticas sobre o uso das plataformas, envolvendo tanto os professores participantes da pesquisa quanto aqueles que não estão diretamente envolvidos. O objetivo é promover a troca de conhecimentos e experiências entre os participantes, contribuindo para a disseminação das práticas discutidas nas sessões anteriores.

Na sexta e última sessão, o objetivo foi aplicar um segundo questionário, conforme consta no anexo 2, e realizar entrevistas individuais para avaliar as percepções dos participantes sobre suas experiências ao longo da pesquisa. Esta

sessão teve como propósito principal compreender como os docentes se sentem após o envolvimento na pesquisa, bem como dialogar com suas percepções, experiências e sugestões. As informações obtidas servem para avaliar o impacto das PCDAs na formação em serviço, fornecer dados valiosos para a escrita da dissertação e contribuir para a evolução do produto criado, visando melhorias contínuas e adaptações futuras baseadas no feedback dos participantes.

Segundo Magalhães (2002), o trabalho com sessões reflexivas oferece aos professores valiosas oportunidades para descrever e analisar suas práticas pedagógicas, estabelecendo uma conexão significativa entre a teoria e a prática que fundamentam suas ações. Isso implica em avaliar a correspondência entre os objetivos estabelecidos a curto e longo prazo e os resultados efetivamente obtidos, considerando o conjunto de atividades do currículo e o perfil do aluno que se deseja formar.

No contexto das reflexões críticas, tornou-se essencial a escolha de um referencial teórico e metodológico que contribua para um processo intencional de reflexões fundamentadas que possibilitem, através do debate coletivo construir concepções sobre a prática docente.

Para operacionalizar as sessões reflexivas, fundamentamo-nos no conceito de reflexão de Ibiapina (2008), que fundamenta seus estudos nas concepções de reflexão propostas por Smyth (1992), que preconiza a sistematização do processo reflexivo por meio de três ações: descrição, informação e confronto, culminando na reconstrução. Inicialmente, a reflexão demanda a descrição das ações, respondendo à pergunta "O que fiz para atingir os objetivos?". Uma descrição minuciosa propicia um distanciamento crítico, levando a questionamentos sobre as razões que sustentam as escolhas feitas.

O segundo momento, caracterizado como o exercício de informar, implica responder a questões como "O que agir desse modo significa?". Esse estágio propicia uma análise profunda das escolhas feitas, explorando as motivações, a origem histórica das ideias incorporadas à prática docente e a compreensão dos significados subjacentes às atividades realizadas.

A análise reflexiva, focada não apenas no microcontexto da sala de aula, mas também no macrocontexto social, oferece oportunidades para discutir conceitos fundamentais para o ensino e aprendizagem, analisando a linguagem utilizada, os

objetivos, o contexto social, a escola, os alunos e suas necessidades. A compreensão dos significados construídos no processo de ensino e aprendizagem possibilita entender os interesses que embasam as ações diárias em sala de aula.

A terceira ação é o confronto, exigindo respostas para perguntas como "Qual a função social destas ações?". Neste estágio, reformulamos nossas ações, considerando um quadro sócio-histórico de referência. Isso proporciona uma compreensão mais ampla do significado de nossas práticas para a manutenção ou transformação de desigualdades e preconceitos.

O momento crucial da reflexão crítica é alcançado, ao relacionarmos o contexto da aula com o uso social dos conhecimentos construídos. A compreensão das ações em sala de aula pode conduzir a intervenções produtivas na reconstrução das práticas docentes e na conexão das construções escolares com os interesses sociais.

A última ação, a reconstrução, demanda respostas para perguntas como "Como posso agir diferentemente?". Essa etapa busca mudanças práticas, levando à reflexão sobre o que é pedagogicamente relevante, e o que pode ser feito para realizar transformações.

A proposta de trabalhar essas ações em sessões reflexivas visou criar um espaço colaborativo para que o grupo de professores pudesse refletir criticamente sobre a prática docente. A abordagem colaborativa permitiu que o professor, junto ao pesquisador, analisasse e compreendesse os interesses subjacentes às ações, possibilitando um trabalho conjunto de reestruturação.

A discussão do conceito científico de ensino, aliada à apropriação do conceito de docência, foi destacada como fundamental para superar as dificuldades encontradas pelos professores no desenvolvimento de processos reflexivos, visando romper com o tradicional quadro de desprofissionalização da profissão docente.

O processo de reflexão evoluiu por intermédio de encontros reflexivos conduzidos durante os períodos de Atividades Complementares (AC) dos docentes, seguindo uma abordagem fundamentada na racionalidade comunicativa. Para além das reuniões, aprimoramos nossa estratégia por meio de entrevistas semiestruturadas, cujos pormenores serão explorados no tópico subsequente.

2.3 *LOCUS* DE PESQUISA

O Colégio Estadual Wilson Lins, *locus* desta pesquisa, O Colégio Estadual Wilson Lins está situado na região semiárida da Bahia, onde a pobreza é uma realidade devido às condições climáticas desfavoráveis e à falta de políticas públicas voltadas para a geração de emprego e renda. Localizado no município de Valente, especificamente na Praça Nemésio Martins da Silva, nº 476, no centro da cidade, a escola encontra-se próxima a hospitais, clínicas e instituições sociais, facilitando o acesso dos alunos ao comércio, áreas de lazer e cultura.

Valente abriga uma população de aproximadamente 27 mil habitantes, cujo engajamento em movimentos políticos, religiosos e sociais destaca a comunidade na região sisaleira. Os habitantes possuem um nível de educação que lhes permite reivindicar melhorias em áreas como educação, saúde, transporte, saneamento básico, lazer e outros serviços essenciais.

O Colégio Estadual Wilson Lins é frequentado por alunos de origens diversas, tanto urbanas quanto rurais, cujas famílias enfrentam desafios sociais como violência, alcoolismo e a desigualdade econômica nacional, levando alguns jovens ao trabalho precoce e, consequentemente, à evasão escolar atualmente, conta com 34 professores, todos eles com formação superior; dentre eles, 4 mestres e 2 doutorandos. Possuindo 76 anos de história, foi a primeira escola estadual do município, e, durante 63 anos, a única da cidade. Muito da história do município perpassa pela escola e segue assim até os dias atuais.

Figura 1 – Imagem do Colégio

Fonte: Arquivo Pessoal

A estrutura física conta com 28 salas de aula, quadra poliesportiva, auditório e biblioteca. Atualmente, a escola oferece uma sala de iniciação cientifica; os alunos têm acesso a computadores, data shows, infraestrutura digital e acesso a equipamentos como óculos 3d e material de iniciação cientifica e robótica. A escolha do campo de pesquisa se deu por já atuar como coordenadora pedagógica, somando-se a isso o interesse e solicitude dos docentes para refletir sobre sua prática atreladas ao uso das PCDAs; consideramos, ainda, que alguns docentes que atuam na escola em que se deu esta pesquisa já utilizam PCDAs nas suas aulas.

Segundo Canário (1998), a escola é o lugar que mais colabora para aprendizagem do professor, pois ela constitui o espaço real de construção da sua identidade profissional. No período da pandêmico, as construções de saberes diários, a realização das práticas pedagógicas ocorreu através do ensino remoto; este foi o modo pelo qual os professores se aproximaram dos alunos, e promoveram uma interlocução com vistas às aprendizagens. Nesse sentido, os professores da escola em que ocorreu esta pesquisa, passaram a ser agentes ativos de uma grande mudança.

2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são docentes do Colégio Estadual Wilson Lins, atuando tanto no ensino médio regular quanto no ensino médio integral e no técnico. A participação de 4 professores, seguiu critérios específicos: a) concursados efetivos ou REDA; b) possuírem experiência de mais de 2 anos na instituição; c) incorporarem algum tipo de tecnologia digital em suas práticas pedagógicas; d) expressarem interesse em participar da pesquisa, após a apresentação da proposta.

A definição dos participantes iniciou-se com um contato prévio junto à direção e vice direção para apresentação da proposta de investigação. Posteriormente, estabelecemos comunicação direta com os professores, apresentando-lhes a pesquisa.

Em consonância com os princípios éticos da pesquisa em Educação, os participantes foram identificados por pseudônimos, escolhidos por eles próprios, visando garantir a preservação da identidade dos colaboradores. "O sigilo em pesquisas educacionais é fundamental para preservar a privacidade dos participantes e garantir a integridade ética do estudo”. Como destacado por Silva (2018), a escolha

de pseudônimos é uma prática comum nesse contexto, assegurando o anonimato e o respeito às questões éticas envolvidas na pesquisa educacional. (Silva, 2018).

A professora Vega, com idade entre 40 e 50 anos, é licenciada em Língua Portuguesa e Literatura, com pós-graduação em Metodologias Ativas; possui 20 anos de experiência no Ensino Médio, e afirmou sua paixão por literatura e poesia; mostra-se aberta a inovações e tecnologias educacionais.

Durante a pesquisa, a professora participou ativamente das ações propostas e contribuiu com diversos recursos no grupo virtual que foi criado na plataforma WhatsApp para a comunicação interna da pesquisadora com os professores, incentivou debates e discussões nos fóruns específicos de sua disciplina, fóruns que foram criados como enquetes para discutir situações cotidianas ou algo que os professores julgassem pertinente a pesquisa. Passou a fazer uso de três práticas pedagógicas inovadoras em suas aulas. A Professora Vega destaca sua paixão pela educação, seu comprometimento com o desenvolvimento dos alunos e a disposição para integrar tecnologias e metodologias inovadoras em seu ensino. Sua participação ativa na pesquisa reflete seu desejo de promover um ambiente educacional dinâmico e enriquecedor.

O professor Rigel, que possui idade entre 30 e 40 anos, é licenciado em Matemática, está cursando pós-graduação em Educação Matemática; possui 6 anos de experiência no Ensino Médio.

Durante a pesquisa, participou com empenho e um pouco desconfiado na pesquisa, no grupo de WhatsApp que foi criado para a socialização ele enfrentou desafios, ao ter que expor algumas opiniões, pois possui um perfil político muito ativo e sempre que pode expressa-se de forma a colocar claro sua opinião crítica sobre problemas sociais na escola, mas demonstrou progresso ao longo da pesquisa no ao socializar suas ideias. Após a pesquisa, considera que aumentou sua habilidade tecnológica, contribuiu com dez recursos educacionais relevantes ao longo do período de pesquisa e gradativamente intensificou sua participação no grupo.

O Professor Rigel, apesar de, inicialmente, ter pouca familiaridade com tecnologias digitais, revelou um comprometimento notável ao superar desafios e integrar plataformas colaborativas de aprendizagem em seu ensino.

A professora Polaris é licenciada em Pedagogia, com idade entre 50 e 60, anos, tem 35 anos de experiência no Ensino Médio, durante a pesquisa, iniciou a pesquisa com uma desconfiança inicial sobre o uso das plataformas serem

considerados como um espaço de formação em serviço, mas mesmo assim demonstrou interesse em aprender, necessitou de suporte significativo, muitas vezes a professora após a socialização de algumas práticas utilizadas tinha dificuldades em tentar inserir na sua prática e foi possível perceber o empenho de alguns colegas em ajudar e até mesmo se colocar à disposição para estar presente no dia da prática foi um momento intenso de colaboração e compartilhamento de boas práticas. Após a pesquisa considera que aumentou sua habilidade tecnológica e e gradualmente começou a participar mais ativamente das discussões durante o período da pesquisa com o auxílio dos colegas.

A Professora Polaris, mesmo enfrentando desafios iniciais na adoção de tecnologias digitais, demonstrou um comprometimento valioso, na participação A colaboração com os colegas foi crucial para superar barreiras, facilitar a transição para o ambiente digital e, ao longo do tempo, integrar as plataformas colaborativas de aprendizagem em seu ensino de Sociologia de maneira enriquecedora.

Professor Antares, com idade entre 35 e 45 anos, é licenciado em Sociologia, possui mestrado em Ciências Sociais, e tem 12 anos de experiência no ensino médio. Demonstra interesse por trabalhos com TD, e revelou-se aberto a experimentar novas práticas pedagógicas. Apesar de ter pouca experiência prática com tecnologias digitais, externou seu desejo de aprender para incorporar as TD em suas aulas. Seu interesse o levou a participar de workshops e capacitações em tecnologias; informou que recebeu orientações e mentorias de colegas mais experientes, para explorar plataformas colaborativas de aprendizagem. O professor, de fato, demonstrou uma certa evolução, ao participar ativamente das discussões, compartilhando ideias e experiências, de como integrar as TD, de maneira criativa, a sua prática docente.

Neste estudo, visando a uma investigação mais aprofundada do objeto em análise, o diálogo com esses professores se deu a partir de dois dispositivos de pesquisa, que aprofundaremos a seguir foram fundamentados na perspectiva colaborativa e reflexiva da abordagem colaborativa. Esses dispositivos foram escolhidos com o intuito de promover uma compreensão mais rica e interativa sobre as PCAs e a formação docente em serviço.

2.5 DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Nesta pesquisa, com o intuito de aprofundar a investigação sobre o tema em questão, optamos por usar dispositivos metodológicos embasados na perspectiva da colaboração e na dialogia: WhatsApp, questionário e entrevistas semiestruturadas. As sessões reflexivas, como espaço-tempo formativo, também geraram informações relevantes que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

Para operacionalizar as sessões reflexivas, fundamentamo-nos no conceito de reflexão de Ibiapina (2008), que fundamenta seus estudos nas concepções de reflexão propostas por Smyth (1992), que preconiza a sistematização do processo reflexivo por meio de três ações: descrição, informação e confronto, culminando na reconstrução. Inicialmente, a reflexão demanda a descrição das ações, respondendo à pergunta "O que fiz para atingir os objetivos?". Uma descrição minuciosa propicia um distanciamento crítico, levando a questionamentos sobre as razões que sustentam as escolhas feitas. A seguir abordaremos a importância do questionário como uma ferramenta essencial na coleta de dados em pesquisas científicas. Serão discutidas suas vantagens, incluindo a capacidade de alcançar um grande número de participantes, a padronização das perguntas para garantir a comparabilidade dos dados e sua adaptabilidade a diferentes contextos de pesquisa. Além disso, destacaremos como os questionários utilizados nesta pesquisa foram elaborados para captar as percepções dos professores sobre a formação docente em serviço e o uso de plataformas digitais de aprendizagem.

2.5.1 O questionário como dispositivo de pesquisa

Os questionários são dispositivos fundamentais em pesquisas científicas, permitindo a coleta sistemática e eficiente de dados diretamente das pessoas. Sua capacidade de alcançar um grande número de participantes e de adaptar-se a diferentes contextos de pesquisa os torna especialmente valiosos. Além disso, a padronização das perguntas garante a comparabilidade e a validade das informações obtidas, contribuindo para a construção de conhecimento.

Como destaca Ibiapina (2001, p. 45), "os questionários são essenciais para capturar as percepções e experiências dos participantes de forma estruturada e organizada, possibilitando uma análise detalhada e sistemática dos dados coletados".

O questionário, na pesquisa qualitativa, pode contribuir para a compreensão de fenômenos complexos através da voz dos próprios respondentes. Além disso, os questionários são conhecidos por sua flexibilidade e adaptabilidade a diferentes contextos de pesquisa. Como argumentado por Gil (2008, p.122), "a flexibilidade do questionário permite a adaptação das perguntas para atender a objetivos específicos da pesquisa, seja ela de natureza qualitativa ou quantitativa." Essa adaptabilidade facilita a personalização dos questionários para obter informações precisas e relevantes.

Os questionários realizados nesta pesquisa foram elaborados para apreender as percepções objetivas e subjetivas dos usuários sobre formação docente em serviço, especificamente, as plataformas digitais.

A definição dos participantes iniciou-se com um contato prévio junto à direção e vice direção para apresentação da proposta de investigação. Posteriormente, estabelecemos comunicação direta com os professores, apresentando-lhes a pesquisa. Após o primeiro contato com a direção e vice-direção e o convite aos professores para participarem desta pesquisa, avançamos para a criação de um primeiro questionário, utilizando a plataforma *Forms*, conforme anexo 1 deste estudo.

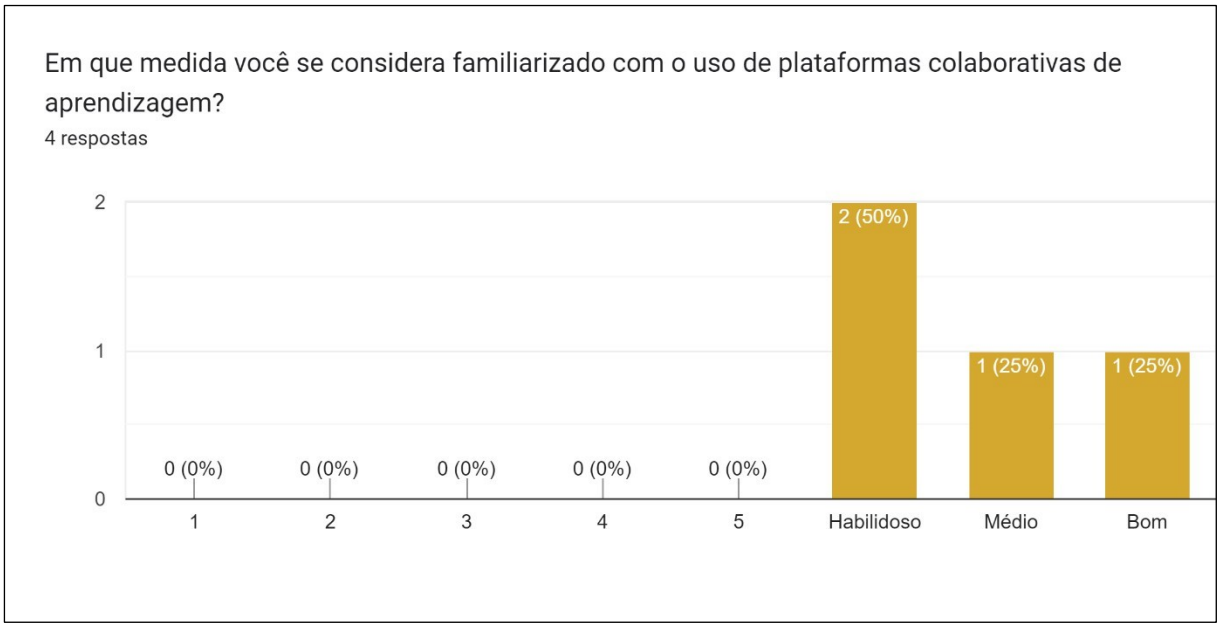
Este questionário foi aplicado aos professores que desejaram participar deste estudo e teve como objetivo traçar um perfil de cada um em relação ao uso das plataformas colaborativas de aprendizagem durante as aulas, além de investigar as percepções dos professores sobre o uso das tecnologias educacionais e como cada um deles avalia suas próprias experiências.

O questionário foi elaborado com o intuito de compreender o grau de familiaridade dos professores com as PCDAs, a frequência com que as utilizam em suas práticas pedagógicas, os benefícios percebidos no uso dessas tecnologias, bem como eventuais desafios enfrentados. Além disso, buscamos entender as percepções dos docentes em relação ao impacto das tecnologias na aprendizagem dos alunos e como eles avaliam seu próprio desenvolvimento profissional ao incorporar essas plataformas em suas rotinas de ensino.

Com base nas respostas obtidas por meio desse questionário, foi possível obter insights valiosos para orientar futuras ações de formação continuada e desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para o uso significativo e crítico das tecnologias digitais, no contexto escolar.

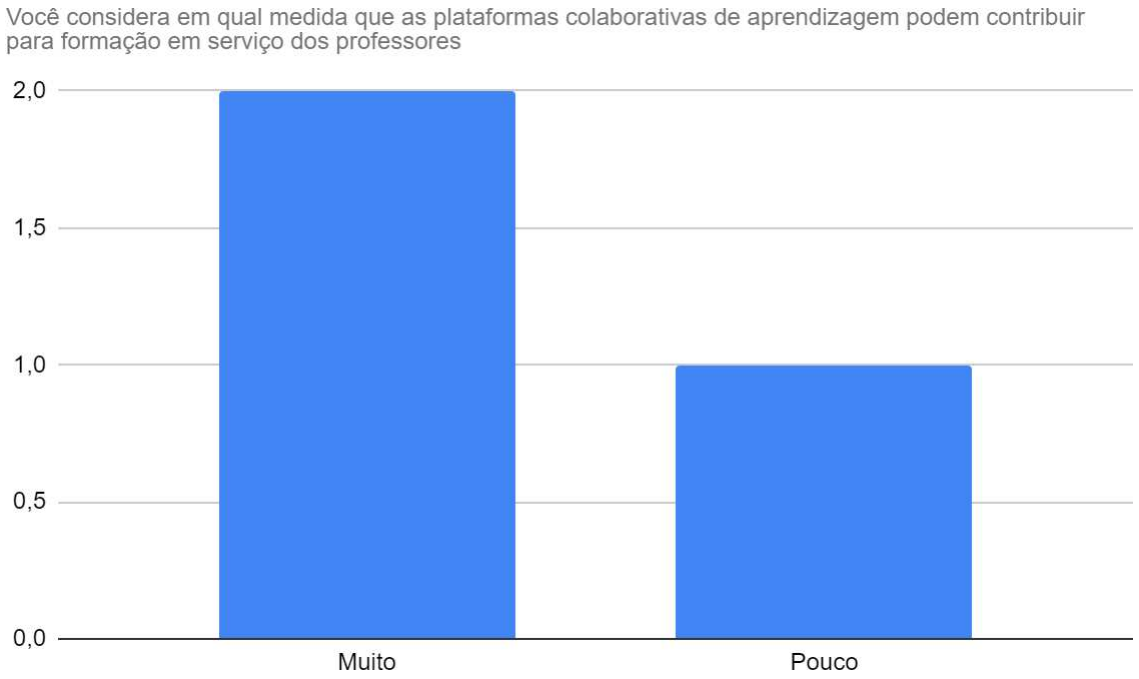
Os gráficos seguintes dizem respeito às respostas dos participantes no questionário inicial. Essas respostas ajudaram a traçar o perfil inicial dos professores para que as demais estratégias de diálogos fossem criadas.

Gráfico 1: Pergunta inicial sobre o uso das plataformas colaborativas de aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 2: Pergunta inicial sobre o uso das plataformas colaborativas de aprendizagem contribuir para formação em sérvio dos professores.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O *corpus* desta pesquisa começou a ser construído desde a primeira sessão reflexiva. Porém, na sexta e última sessão, realizada no dia 05 de março de 2024, às 14h aplicamos um segundo questionário e demos continuidade às entrevistas para avaliar o processo de formação docente em serviço e o uso de PCDAs. Este momento representou uma etapa crucial para compreender as percepções, experiências e sugestões dos participantes, que nos forneceram informações relevantes para a composição do *corpus* desta pesquisa.

Durante a sessão, os participantes tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões sobre as sessões anteriores e os processos de aprendizagens e experiencias que vivenciaram até esta etapa. O questionário abordou diversos aspectos, desde a percepção geral sobre as sessões reflexivas até a eficácia das estratégias utilizadas para promover a interação e o compartilhamento de experiências entre os participantes. Além disso, os participantes foram convidados a avaliar a implicação das discussões e atividades propostas em suas práticas docentes, bem como a contribuição da pesquisa para o seu desenvolvimento profissional.

2.5.2 O WhatsApp como dispositivo de pesquisa

O uso do WhatsApp como dispositivo de pesquisa tem ganhado destaque devido à sua ampla funcionalidade e às suas características únicas de comunicação instantânea. Conforme Lisboa (2022, p. 119),

> O WhatsApp, compreendido como espaço de argumentação e reflexão, poderá despontar, nesse cenário, como uma possibilidade pedagógica por configurar-se como um meio de comunicação que permite aos usuários troca de informações e mensagens na forma de texto, imagem, sons, vídeos; como mídia interativa para a articulação de conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos [...]

Pesquisadores têm explorado diversas maneiras de utilizar o WhatsApp como recurso e interagir com os participantes de estudos. O uso desse aplicativo como interface de experiências entre os docentes foi motivado, considerando-se o acesso direto e rápido que permite aos pesquisadores alcançar participantes de forma rápida e direta, a interação contextual que pode ser usado para realizar entrevistas, enviar questionários, e até mesmo observar interações naturais dos participantes em seus ambientes cotidianos. Nessa perspectiva, “[...] o aplicativo WhatsApp, usado de forma

crítica e consciente por professores e alunos, pode ser um aliado do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a autoria, a produção, o compartilhamento, a colaboração dentro e fora dos espaços escolares" (Lisboa, 2022, p. 17). Entretanto, é importante que sejam consideradas questões éticas, como a privacidade dos participantes e a segurança dos dados coletados, ao utilizar plataformas digitais como o WhatsApp para pesquisa.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi estabelecido um grupo de WhatsApp com o propósito de promover a socialização do material compartilhado nas sessões, bem como das discussões entre os membros da equipe de participantes e a pesquisadora. É importante destacar que a iniciativa de criar esse grupo partiu dos próprios participantes, refletindo um interesse genuíno em promover uma troca contínua de ideias e experiências relacionadas à formação em serviço.

Ao longo dos 6 meses de pesquisa, esse grupo se tornou um espaço dinâmico onde foram criados diversos fóruns de debate. Esses fóruns permitiram que os participantes discutissem regularmente sobre a formação em serviço, compartilhando experiencias práticas e desafios e experiências vivenciadas em suas práticas educacionais.

Durante essas conversas, os participantes tiveram a oportunidade de pensar sobre como cada ideia ou discussão afetou suas formas de ensinar. Os professores discutiram como essas conversas ajudaram a melhorar suas práticas educacionais ou, em certos casos, trouxeram desafios para sua abordagem pedagógica. Além disso, eles também avaliaram como essas mudanças impactaram diretamente o aprendizado dos alunos.

Essa dinâmica de compartilhamento e reflexão constante contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos participantes, promovendo uma cultura de aprendizagem colaborativa e contínua. O grupo de WhatsApp se tornou, assim, um espaço valioso para a construção coletiva do conhecimento e o aprimoramento das práticas educacionais.

2.5.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é uma abordagem de pesquisa que combina perguntas previamente elaboradas com a flexibilidade de explorar temas emergentes durante a conversa. Ao contrário das entrevistas totalmente estruturadas, que

seguem um roteiro fixo, e das não estruturadas, que são mais abertas e informais, a entrevista semiestruturada oferece um equilíbrio entre a direção predefinida e a adaptabilidade às respostas do entrevistado.

Nesse tipo de entrevista, os pesquisadores têm um conjunto de perguntas principais, mas também têm a liberdade de ajustar ou adicionar questões conforme a necessidade. Isso permite uma abordagem mais dinâmica, favorecendo a obtenção de informações detalhadas e conhecimentos mais profundos sobre o objeto de estudo.

O pesquisador é o profissional responsável por conduzir a pesquisa e, no caso específico de uma entrevista semiestruturada, planejar as perguntas e conduzir as interações, como nos explica Manzini (2104, p. 1): “No momento da entrevista, [...] o pesquisador necessita focalizar sua atenção no processo de interação, realizada por meio de perguntas, por meio da interação verbal e interação social”. Há uma conversação em que pesquisador e colaboradores trocam os turnos de fala; e pesquisador precisa estar atento para perceber sutilezas expressas pelo professor.

O sucesso de uma entrevista semiestruturada depende da habilidade dos entrevistadores em equilibrar a estrutura das perguntas com a flexibilidade para explorar temas emergentes durante a conversa. Segundo Gil (2008), "a condução de uma entrevista semiestruturada requer que o entrevistador possua habilidades interpessoais para estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado, bem como competências analíticas para identificar e aprofundar-se em questões relevantes que surjam espontaneamente."

A entrevista semiestruturada é uma abordagem de pesquisa que combina perguntas previamente elaboradas com a flexibilidade de explorar temas emergentes durante a conversa. Ao contrário das entrevistas totalmente estruturadas, que seguem um roteiro fixo, e das não estruturadas, que são mais abertas e informais, a entrevista semiestruturada oferece um equilíbrio entre a direção predefinida e a adaptabilidade às respostas do entrevistado.

Durante o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa sobre PCDAs de aprendizagem e formação em serviço, foram conduzidas entrevistas estruturadas com quatro docentes engajados no processo. Os participantes, identificados pelos pseudônimos Vega, Rigel, Polaris e Antares, representam um grupo diversificado de profissionais da educação, cada um contribuindo com experiências e perspectivas valiosas.

As entrevistas estruturadas foram elaboradas de forma a explorar a visão dos docentes sobre a implementação de PCDAs no contexto educacional, bem como sua experiência pessoal em processos contínuos de formação em serviço. Cada entrevista abordou questões específicas relacionadas aos desafios e benefícios percebidos, as estratégias de integração das plataformas no ambiente de ensino, e o impacto dessas práticas na formação docente.

Vega, Rigel, Polaris e Antares compartilharam suas percepções sobre a eficácia das PCDAs, discutindo as oportunidades de aprimoramento profissional que surgiram por meio dessas ferramentas. Suas experiências individuais destacaram a importância do constante aprimoramento e da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

A abordagem colaborativa da pesquisa permitiu que os docentes participassem ativamente da construção de conhecimento, enriquecendo o estudo com suas vivências únicas. As entrevistas estruturadas não apenas forneceram insights valiosos sobre a implementação das plataformas colaborativas, mas também destacaram a relevância do desenvolvimento profissional contínuo para aprimorar a prática docente.

Ao final do processo, as entrevistas estruturadas emergiram como uma possibilidade fundamental para a coleta de dados, proporcionando uma compreensão aprofundada das percepções e experiências dos docentes envolvidos na pesquisa colaborativa sobre PCDAs e formação em serviço.

Na última sessão reflexiva, após a aplicação do segundo questionário, foram realizadas entrevistas individuais com cada participante. Essas entrevistas permitiram uma exploração mais aprofundada das percepções e experiências de cada um, possibilitando uma compreensão mais detalhada dos pontos positivos, desafios e sugestões para futuras pesquisas ou atividades similares. No geral, a última sessão proporcionou um espaço para reflexão e diálogo construtivo entre os participantes e pesquisadora.

As contribuições dos participantes foram essenciais para avaliar a efetividade do processo de pesquisa e identificar áreas de melhoria, visando promover uma formação docente mais alinhada às necessidades dos professores e das instituições de ensino.

2.6 INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES: A CONSTRUÇÃO DO OLHAR

A fase de construção e análise das informações na pesquisa colaborativa representa um processo dinâmico e interativo. A colaboração entre pesquisadores e participantes não apenas enriquece a compreensão do fenômeno estudado, mas também contribui significativamente para o avanço do conhecimento na área de pesquisa, conforme observado por Franco (2005) em suas discussões sobre métodos participativos

O tratamento das informações construídas e transcritas, a partir da aplicação dos dispositivos de pesquisa mencionados, foram fundamentados na abordagem conhecida como "análise interpretativa" (Severino, 2000) de textos. Ao definir o ato de interpretar, Severino (2000, p. 56) explica que:

> Interpretar, de maneira restrita, envolve adotar uma posição pessoal em relação às ideias expressas, vai além da mensagem literal do texto, é ler o subtexto, é iniciar um diálogo com o autor, é explorar toda a profundidade das ideias apresentadas, é confrontá-las com outras perspectivas, em resumo, é engajar-se em um diálogo interpretativo com o autor.

Interpretar, nesses termos, é o ato de produzir sentidos a partir dos fatos que experienciamos e vivenciamos; e o fazemos a partir das condições de nossa linguagem. Ao correlacionar as falas dos sujeitos participantes, implementamos estratégias que viabilizaram a análise das opiniões, concepções e experiências dos professores compartilhadas ao longo do processo, registradas por meio de entrevistas e sessões reflexivas. Compreender os discursos desses sujeitos significa "[...] captar a densidade significativa que emerge do horizonte das situações efetivas, expandindo-se na direção de significados novos e mais abrangentes" (Severino, 2000, p. 56); isto é, desvendar seus mundos, atribuir novos significados ao que expressam.

A análise interpretativa das informações construídas e registradas durante a pesquisa colaborativa é essencial para a compreensão aprofundada das opiniões, concepções e experiências dos professores participantes. Seguindo a abordagem proposta por Severino (2000), interpretar vai além da simples exposição das ideias; trata-se de adotar uma posição pessoal frente ao discurso dos sujeitos, explorando suas camadas de significado subjacentes e estabelecendo um diálogo crítico com o autor das narrativas analisadas.

Nesse processo, é fundamental não apenas captar o sentido imediato das manifestações dos participantes, mas também contextualizá-las dentro de um panorama mais amplo de interpretação. A imersão no campo de estudo proporcionou o contexto necessário para aplicação dos dispositivos de pesquisa, como entrevistas e diálogos nas sessões reflexivas.

Ao compreender as narrativas dos participantes, buscamos não apenas desvelar suas realidades individuais, mas também extrair significados mais profundos que possam contribuir para uma compreensão expandida das questões educacionais abordadas.

A análise crítica dessas informações não se limitou à categorização ou quantificação das informações, mas envolveu uma interpretação reflexiva e contextualizada, porque considerou que os fatos nunca estão isolados e os modos de interpretar estão sempre relacionados às realidades social, histórica e cultural. Nesse sentido, a abordagem interpretativa permite não apenas compreender as visões dos professores, mas também identificar padrões, contradições e nuances que podem influenciar diretamente nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais.

A análise e interpretação das informações, portanto, não só ilumina aspectos específicos das experiências dos participantes, mas também contribui para o desenvolvimento teórico e prático da pesquisa educacional, promovendo um diálogo enriquecedor entre teoria e prática, no campo da educação.

2.7 DAS PRODUÇÕES AO PRODUTO

O resultado de um esforço coletivo propiciou a criação de uma sala virtual no Google Classroom, que abriga os relatos de experiências dos professores, além da elaboração de um curso abrangendo o uso de cada plataforma, em detalhes. Nessa sala de aula, cada professor poderá compartilhar um pouco dos seus saberes e entender também o processo de cada um dos trabalhos apresentados, tendo a oportunidade de revisitá-los sempre que possível. Esses recursos não apenas registram as aprendizagens adquiridas, mas também se constituem como instrumentos práticos para orientar e apoiar outros profissionais da educação.

Além disso, a iniciativa da escola em implementar meios para certificar os professores evidencia um compromisso genuíno com o desenvolvimento contínuo do corpo docente. Essa certificação não só reconhecerá formalmente o conhecimento e

as habilidades adquiridas, mas também incentivará um engajamento mais profundo dos professores na busca por práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

É fundamental destacar que os benefícios desta pesquisa transcendem as fronteiras de nossa escola. Ao compartilharmos nossas experiências com outras instituições de ensino no território, estamos contribuindo para a disseminação de boas práticas e fortalecendo a comunidade educacional como um todo. Essa troca de conhecimento e colaboração é essencial para impulsionar o avanço da educação e garantir melhores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

O propósito deste produto foi estabelecer uma plataforma interativa, visando promover a partilha contínua de experiências e práticas pedagógicas entre os membros do nosso grupo de pesquisa. Esta iniciativa foi impulsionada pelo compromisso compartilhado de aprimorar, constantemente, as abordagens educacionais e cultivar um ambiente de aprendizado colaborativo.

Ao criar esta sala de aula no *Google Classroom*, almejamos fornecer um espaço dinâmico que transcenda as barreiras físicas, permitindo que educadores compartilhem suas vivências, desafios e sucessos. Acreditamos que a diversidade de perspectivas e metodologias é uma fonte rica de aprendizado, capaz de inspirar inovações e melhorias significativas na prática pedagógica.

Além disso, buscamos fomentar a colaboração ativa entre os membros do grupo. Acreditamos que a verdadeira inovação surge quando os profissionais da educação se unem para trocar conhecimentos, estratégias e recursos. Esta plataforma se destaca como um espaço onde ideias florescem, onde a sinergia entre os educadores se torna a base para o desenvolvimento contínuo.

Nossa visão é que essa troca constante de experiências resultará no enriquecimento coletivo das práticas educacionais. Ao propiciar uma cultura de compartilhamento, aspiramos criar um ambiente que não apenas valorize as expertises individuais, mas que também celebre a riqueza do coletivo. Estamos comprometidos em construir uma comunidade de aprendizagem online dinâmica, impulsionada pelo desejo comum de aprimorar a qualidade da educação por meio do compartilhamento e colaboração.

Nosso objetivo foi organizar uma plataforma interativa para compartilhar experiências e práticas pedagógicas entre os membros do grupo de pesquisa, visando promover a colaboração e a troca de conhecimentos para enriquecer as práticas educacionais.

A configuração e operação efetivas da sala de aula virtual no *Google Classroom* foram relevantes para o alcance dos objetivos específicos. Buscamos criar um ambiente virtual estruturado no *Google Classroom* de modo a possibilitar o compartilhamento de recursos, materiais e experiências. A imagem que segue refere-se à sala virtual[2], construída para o compartilhamento das expertises docentes. Inicialmente, foi concebida para atender exclusivamente aos professores da rede estadual. No entanto, após reflexão e discussão com os pares, reconhecemos que a ideia central deste produto é permitir que outros professores também compartilhem suas práticas. Restringir o acesso a um grupo específico poderia limitar sua funcionalidade e seu uso.

Figura 2- Tela inicial da sala do google classroom

Fonte: Elaborado pela autora 2024.

O ambiente foi intitulado, pelos professores, de "Com partilha", pois a ideia é usar este espaço para criar, consumir e compartilhar conteúdo e conhecimento, tomando como premissa maior a interação entre os participantes. Foi no sentido do compartilhamento que os professores pensaram o nome da sala: compartilhar informação, recursos, experiências com outras pessoas ou grupos. A ideia é promover a colaboração, a comunicação e o entendimento mútuo entre os educadores da escola, criando, assim, conexões mais fortes entre eles, e, a partir

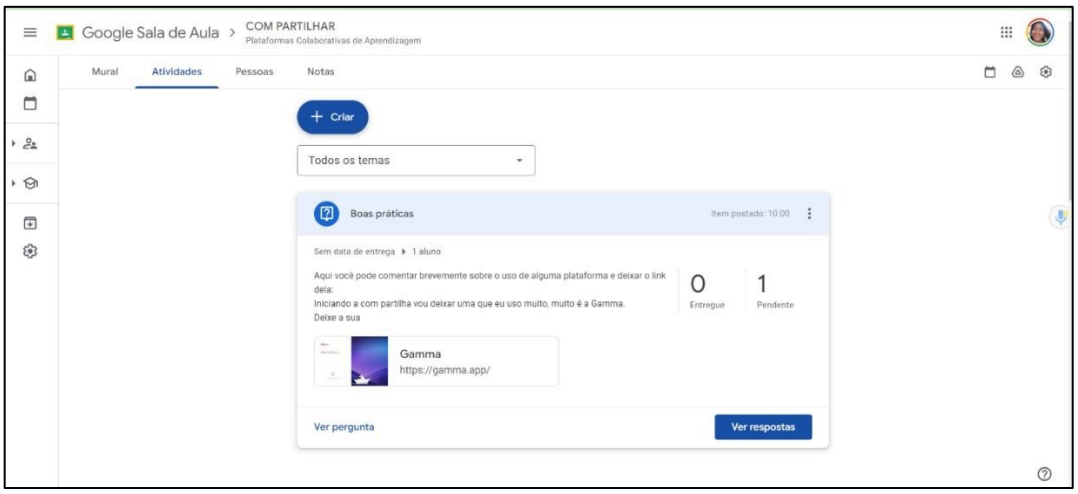
[2] Esta sala pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico: https://classroom.google.com/r/Njk3MTA4MzU2ODk3/sort-first-name

de um espírito de cooperação, contribuir para o enriquecimento das relações humanas e para o desenvolvimento de comunidades mais solidárias e conectadas.

Essa iniciativa visou incentivar os professores a compartilharem suas experiências por meio de postagens, vídeos ou documentos, enriquecendo o repertório coletivo. O estímulo à participação ativa é parte integrante de nossa abordagem. Para isso, criamos fóruns de discussão específicos e propusemos desafios que promovessem a aplicação das experiências compartilhadas.

Configuramos a sala de aula virtual, adicionando uma descrição que reflita a essência do grupo. A personalização do tema e do *layout* buscou criar um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem colaborativa. Além disso, organizamos discussões e recursos de forma lógica, utilizando categorias como "Boas Práticas" e "Recursos Didáticos".

Figura 3: tela da sala, mostrando a seção boas práticas.



Fonte: Elaborado pela autora 2024

Esta abordagem crítica destaca a importância da colaboração e da troca de saberes entre os docentes, que precisam interagir com seus pares, realizando um exercício contínuo de trocas efetivas e de experiências compartilhadas.

A criação de um ambiente virtual interativo e bem organizado não apenas proporciona a disseminação de práticas inovadoras, mas também promove a reflexão crítica sobre as metodologias utilizadas. Ao fomentar uma cultura de compartilhamento e aprendizagem contínua, esperamos contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores,

preparando-os para enfrentar os desafios da educação contemporânea. A integração de materiais multimídia enriquece ainda mais essas contribuições.

Proporemos desafios e atividades práticas que incentivem a aplicação das experiências compartilhadas. O acompanhamento regular foi realizado para avaliar a participação e interação dos membros, feedback para ajustes contínuos na dinâmica da sala de aula virtual. Realizamos revisões periódicas para avaliar a eficácia da sala de aula virtual, fazendo ajustes conforme necessário para melhorar a experiência dos membros.

A criação da sala de aula virtual no *Google Classroom* representou um avanço significativo na promoção da colaboração e troca de experiências entre professores. No entanto, sua eficácia depende da participação ativa e contínua dos docentes.

A implementação de plataformas digitais na educação tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica. Mizukami (2002) destaca que a utilização de tecnologias educacionais pode enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem, mas ressalta a necessidade de uma formação adequada dos professores para maximizar esses benefícios. A configuração e operação efetiva de nossa sala de aula virtual visam a orientar os professores a utilizarem esse espaço virtual de maneira eficaz e inovadora.

A participação ativa é condição para o sucesso de iniciativas educacionais colaborativas. Nossa sala virtual foi projetada para incentivar a criação e promoção de novos cursos por outros professores, ampliando a base de conhecimento e promovendo uma cultura de aprendizagem contínua. Para tanto, a interação entre pares pode levar a uma compreensão mais profunda e ao desenvolvimento de novas habilidades.

A flexibilidade na escolha dos módulos de cursos permitiu que os professores adaptassem seu aprendizado às suas necessidades específicas. Isso é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo, pois reconhece a diversidade de experiências e conhecimentos dos docentes

A criação de uma sala de aula virtual no *Google Classroom*, que já abriga cursos produzidos pelos próprios professores participantes da pesquisa, representa um passo importante na promoção de uma cultura de compartilhamento e colaboração entre os docentes. No entanto, o sucesso dessa iniciativa depende da

participação ativa e contínua dos professores, bem como do apoio institucional para a formação continuada

Figura 4: tela da sala, com alguns cursos produzidos:

Fonte: Elaborado pela autora 2024

A literatura sugere que a integração de tecnologias educacionais pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, desde que os professores sejam adequadamente preparados e engajados. Portanto, é fundamental continuar incentivando a criação e promoção de novos cursos, proporcionando suporte e oportunidades de desenvolvimento profissional, visando ao uso das TD, de modo crítico e criativo.

O capítulo seguinte tratará sobre essa questão; dedica-se à compreensão teórico-conceitual do objeto de estudo, centrado na formação docente em serviço e nas possibilidades e desafios associados ao uso de TD na sala de aula, especificamente, plataformas colaborativas de aprendizagem. Inicialmente, traçaremos uma trajetória histórico-social da formação docente em serviço, explorando os principais marcos e evoluções nesse campo, ao longo do tempo. Este contexto histórico nos permitirá compreender as influências e os paradigmas que embasaram a formação dos professores em serviço até os dias atuais.

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO, TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS PLATAFORMAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A relação entre o uso das tecnologias avançadas e as características individuais de cada um fazem o uso da tecnologia avançar ou apenas ser um uso frio e cotidiano, nossa disposição emocional e mental influencia profundamente como interagimos com a tecnologia.

> Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, as utilizaremos para nos comunicarmos mais, para interagir melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizam mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e comunicação, então somos verdadeiros educadores. (Moran, 1998 p.144).

A ideia não é ser defensivo nem controlador, nem resistente nem pessimista, em relação ao uso das TD na sala de aula. A reflexão sobre nossas atitudes em relação essas tecnologias podem nos ajudar a pensar metodologias que contribuam para a transformação e aprimoramento das tecnologias que estão à nossa disposição nos dias de hoje.

O uso das tecnologias digitais, de modo colaborativo, longe de colocar o professor numa posição defensiva ou controladora, precisa contribuir para a potencialização das aprendizagens dos discentes. Ressaltando-se que o poder não reside nos aparatos, mas no que fazemos deles e com eles; portanto, dependem das intenções e atitudes das pessoas que as utilizam. Para tanto, a interação é a palavra-chave. Professores e alunos precisam integrar-se a um contexto estrutural e educacional, de modo a se posicionarem de modo aberto, crítico, participativo e ativo, diante do mundo e de suas transformações. Portanto, é essencial cultivar uma mentalidade aberta, empática e colaborativa ao incorporar as tecnologias avançadas em contextos educacionais e sociais. Isso permite uma abordagem mais eficaz e significativa no uso das interfaces tecnológicas para promover a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

O foco educacional do uso das tecnologias na sala de aula precisa ser ampliar a percepção, compreensão e comunicação, por parte do professor, ao utilizar os recursos disponíveis. No entanto, observa-se que muitos alunos se dispersam

facilmente na vastidão de informações online, perdendo-se em áreas de interesse pessoal e não exploram conteúdos relevantes de forma aprofundada.

A integração das tecnologias avançadas nos contextos educacionais e sociais requer uma mentalidade aberta, empática e colaborativa. Esta abordagem possibilita uma utilização mais eficaz e significativa das interfaces tecnológicas, com o propósito de promover a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. No entanto, é essencial reconhecer que o foco educacional na sala de aula deve estar em ampliar a percepção, compreensão e comunicação por parte dos professores ao utilizar esses recursos. Ao mesmo tempo, é necessário enfrentar o desafio da dispersão dos alunos diante da vastidão de informações online, que muitas vezes resulta em uma abordagem superficial e negligência de conteúdos relevantes. Portanto, é fundamental encontrar estratégias que incentivem a exploração profunda e crítica das informações disponíveis, a fim de garantir uma utilização mais efetiva das tecnologias para fins educacionais.

Embora muitas mudanças nos procedimentos cotidianos influenciadas pelas tecnologias, como compras online, pagamentos eletrônicos, emissão de boletos e documentos, já tenham sido amplamente adotadas pelos indivíduos, a escola está começando a reconhecer os estudantes como coparticipantes ativos nos processos de ensino e aprendizagem (Moran, 2012). Promover a participação dos alunos, valorizando as características da sociedade digital, como comunicação, interação e colaboração, está se tornando uma prioridade. Ao invés de proibir o uso de dispositivos móveis durante o período escolar, há um crescente movimento para integrá-los de forma construtiva no ambiente educativo. Isso reflete uma preocupação positiva com o professor e sua formação, especialmente no contexto do uso de plataformas colaborativas digitais de aprendizagem, impulsionando a inovação e a melhoria contínua no processo educativo.

A discussão sobre esse tema ressalta a importância de se compreender como, nos dias atuais, a cultura midiática digital permeia o ambiente escolar e potencializa o papel da escola como agente formadora e orientadora para uma cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2017, p. 58). Torna-se essencial refletir sobre o momento e o contexto em que essas plataformas passam a integrar o processo educativo, bem como entender como esse uso se relaciona com a cidadania e como os professores estão se capacitando para empregar essas interfaces tecnológicas em suas salas de aula.

As inquietações que provocaram o desenvolvimento deste estudo concentram-se no desenvolvimento profissional do professor, com vistas ao uso das tecnologias digitais e na promoção de uma cidadania crítica, levando em consideração o contexto escolar e as práticas pedagógicas emergentes nesse cenário tecnológico. São questões complexas que emergem no contexto do uso cotidiano dessas tecnologias, e a pesquisa visa contribuir para o aprimoramento da formação docente e o aproveitamento eficaz dessas plataformas no contexto educacional.

É possível perceber o professor como agente formador e orientador, e o destaque para o papel crucial das plataformas colaborativas digitais de aprendizagem na formação docente e no compartilhamento de conhecimento dentro da escola. Por observar que os professores estão se formando e formando outros por meio do uso dessas plataformas, compreendemos que é relevante pensar sobre as possibilidades de utilização desses espaços digitais no contexto escolar. Consideramos, ainda, a importância da troca contínua de saberes entre os profissionais da educação, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e construção de conhecimento coletivo. Por isso, este estudo buscou, assim, discutir/refletir sobre como as plataformas digitais podem ser integradas de maneira eficaz à prática pedagógica, fortalecendo a formação dos professores e contribuindo para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem na escola.

Na escola em que a pesquisa foi realizada, diversas práticas inovadoras vêm sendo implementadas, destacando-se a iniciativa de alguns professores que desenvolvem projetos com base em plataformas colaborativas. Um exemplo notável é o projeto de "Educação Física e Cultura Digital", realizado por um professor da escola *locus* desta pesquisa. Nesse projeto, os estudantes foram envolvidos na criação de jogos de construção colaborativa nos chamados "exergames" ou "jogos ativos". Como ressaltado por Silva, E. R. C. M. (2020), esses jogos representam uma combinação inovadora entre videogames e atividade física, onde o movimento humano desempenha um papel central na experiência de jogo.

Neste cenário contemporâneo de descobertas e de muitas informações, aliado ao questionamento das práticas educacionais, a escola, locus desta pesquisa, deparou-se com desafios decorrentes das mudanças impostas pela pandemia do vírus da COVID-19. No período de março de 2019 a julho de 2021. Durante este período, os professores enfrentaram desafios significativos, como a adaptação ao

ensino remoto e o domínio de novas tecnologias digitais para aulas online. Em contrapartida, os estudantes já demonstravam suas potencialidades em relação ao uso das tecnologias, estando familiarizados com os modos de leitura e escrita na cultura digital. Esta familiaridade dos alunos ressalta a importância de integrar efetivamente as tecnologias no processo educativo, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Conforme Moran (2015, p. 16):

> O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. Estar na escola, em casa, no carro ou mesmo em uma viagem, permite que a aprendizagem, vídeos, podcasts ou até mesmo mensagens via WhatsApp que o aluno e professor estejam estudando, ou alinhando uma atividade. Ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital.

Outro aspecto crucial é que muitos professores obtiveram suas formações acadêmicas por meio do ensino a distância, dada a ausência de faculdades próximas ou dificuldades de locomoção, utilizando plataformas colaborativas como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por exemplo. No entanto, muitos desses educadores enfrentaram dificuldades ao trabalhar no ensino remoto; em grande parte, devido à sua formação escolar inicial.

Vale ressaltar que as PCDAs, podem ser utilizadas de modo simultâneo ao ensino presencial; o professor poderá pensá-las, em sua prática, de modo que abranja o processo de aprendizagem para além do espaço físico escolar, para trabalhar aspectos cognitivos, socioafetivos e histórico-culturais, como as tecnologias digitais dependem dos conhecimentos do professor e da metodologia adequada para usá-la, a fim de auxiliar os alunos no processo de construção do conhecimento, as plataformas não fazem diferença sozinhas. Os professores precisam planejar um bom trabalho no presencial, com aulas dinâmicas, em que os alunos interajam, a partir das tecnologias digitais disponíveis, a partir de um ambiente colaborativo, em que haja um espaço de troca e participação onde aprender se torna consequência.

A geração atual de professores tem as TD de forma muito presente no seu cotidiano; há professores *youtubers* e influenciadores digitais. Mas, na sala de aula, cujas ações precisariam ser uma extensão de nossas vivências, vem enfrentando desafios para a construção do conhecimento a partir das TD, de modo a atender as demandas da sociedade atual.

A escola é chamada a pensar suas ações a partir de um processo constante de colaboração, em que todos os sujeitos interajam o tempo todo, visando a interesses

comuns. Nas plataformas digitais, professores e alunos poderão construir essa interação, para além da sala de aula, com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem.

3.1 SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A integração das TD ao ambiente escolar reflete uma realidade em que os tradicionais limites físicos da instituição educacional já não conseguem conter ou restringir, tendo em vista o acesso dos alunos aos diversos dispositivos tecnológicos que estão cada vez mais presentes na vida deles. Diante desse panorama, é fundamental que o professor obtenha formação para analisar esse fenômeno e compreender como a relação dos estudantes com as tecnologias digitais pode contribuir de maneira significativa para a prática pedagógica.

A sociedade atual, constituída pela interconexão digital, é fortemente mobilizada pela atual realidade cultural amplamente influenciada pelo digital. As mudanças trazidas pelas TD têm levado à reflexão dos modos como ensinamos, como aprendemos, e até como pensamos e nos comportamos. Para os professores, isso é um grande desafio. Eles não só têm que entender o que essa revolução toda significa, mas também têm que repensar completamente como ensinam, como planejam usando as TD no dia a dia da sala de aula. Não basta somente usar tablets e computadores como um complemento às aulas tradicionais; é preciso repensar a metodologia de ensino, de modo a aproveitar, de modo significativo, o potencial dessas tecnologias.

Integrar as TD às práticas pedagógicas significa mais do que saber explorar os aplicativos. Os professores precisam criar um ambiente de aprendizado que incentive a colaboração, a criatividade e a resolução de problemas, usando as TD como potencializadoras das práticas pedagógicas. E não é somente no espaço físico da escola que isso precisa ser pensado. Os professores também precisam pensar em como podem usar as TD para que seus alunos continuem a construção de conhecimento para além da sala de aula.

Integrar as TD à educação é enfrentar a resistência às mudanças que ainda existe na escola; é repensar as metodologias de ensino focadas na imagem do professor e no ensino centrado no conteúdo; é uma oportunidade de repensar

completamente o jeito de ensinar e oferecer uma educação mais envolvente e relevante para preparar os alunos para os desafios do século XXI. Isso significa que os professores precisam estar dispostos a aprender e experimentar situações novas em um mundo que não para de mudar.

Como mencionado por Coll e Monereo (2010), a presença das tecnologias digitais na escola não garante automaticamente a melhoria dos processos educacionais, mas, certamente, modifica o ambiente no qual esses processos ocorrem. Portanto, é fundamental que os professores não apenas reconheçam essas transformações, mas também estejam dispostos a explorar e integrar as tecnologias digitais em suas metodologias de ensino. Isso requer uma atualização constante, tanto em relação ao uso das tecnologias digitais disponíveis quanto em relação às melhores práticas pedagógicas para sua implementação eficaz. Em suma, os professores precisam estar abertos a essa mudança e comprometidos com a busca contínua pela atualização e aprimoramento de suas práticas educacionais no contexto da cultura digital.

A proibição ou a tentativa de evitar o uso das Tecnologias Digitais na escola parece cada vez mais inviável, especialmente considerando que as mídias digitais se tornaram economicamente acessíveis e amplamente disponíveis em termos de conectividade. Com seus dispositivos móveis, como smartphones, os alunos têm acesso à internet e podem obter informações, independentemente da vontade ou planejamento do professor.

Diante desse cenário em evolução, torna-se essencial promover mudanças nas práticas educativas dos professores, ajudando-os a compreender que a tradicional sala de aula limitada pelas quatro paredes, na qual os alunos se concentravam exclusivamente no quadro de giz, precisa ser dinamizada, transformada para acompanhar as mudanças sociais, históricas e culturais.

Nesse contexto de constantes transformações, os professores, cuja formação inicial fora baseada em métodos tradicionais, como leitura de materiais físicos, escrita manual e práticas convencionais de ensino, precisam formar-se para enfrentar os desafios colocados pela cultura digital e a questionar paradigmas que antes pareciam inabaláveis. Essa abertura às mudanças deve ser uma característica fundamental do trabalho do professor, que sempre precisa reavaliar suas abordagens no processo de ensino e aprendizagem.

Em face da crescente influência das Tecnologias Digitais na educação, torna-se evidente que tanto professores quanto alunos enfrentam desafios significativos para se adaptarem a um ambiente escolar que muitas vezes não reflete plenamente as demandas e as competências do mundo contemporâneo. Como mencionado por Presnsky (2001), os alunos atuais são radicalmente diferentes daqueles para os quais o sistema educacional foi originalmente concebido.

Embora os alunos possuam acesso ilimitado à informação e habilidades para localizá-la rapidamente, isso nem sempre se traduz em uma eficaz construção do conhecimento. A abundância de informações disponíveis pode levar à superficialidade na compreensão e à reprodução passiva de fatos, em detrimento de uma reflexão crítica e de uma expressão autêntica de pensamentos e emoções. Além disso, a rapidez da comunicação digital nem sempre promove uma interação significativa, pois, muitas vezes, limita-se a trocas superficiais, deixando de proporcionar um espaço para discussões aprofundadas e para o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Portanto, é crucial que educadores reconheçam não apenas as habilidades tecnológicas dos alunos, mas também as necessidades e os desafios associados ao seu uso. É necessário promover uma abordagem equilibrada que integre as Tecnologias Digitais de forma significativa ao currículo, incentivando não apenas a busca de informações, mas também a análise crítica, a colaboração e a expressão criativa. Somente assim poderemos aproveitar plenamente o potencial das tecnologias digitais para promover uma educação verdadeiramente transformadora e preparar os alunos para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

As demandas e desafios do século XXI, exigem uma reavaliação e reformulação da concepção tradicional de educação. Em uma sociedade globalizada, multicultural, economicamente integrada e interdependente, os novos contextos sociais exigem uma abordagem mais abrangente, na qual os indivíduos não apenas produzam conhecimento, mas também desenvolvam habilidades e competências para colocar em prática o que aprenderam.

Entretanto, essas mudanças ainda encontram resistência e geram polêmica, especialmente quando confrontam professores que foram formados há mais de duas décadas e que não receberam oportunidades ou não demonstraram interesse em preparar-se, seja por meio da formação inicial, seja por meio da continuada, para utilizar, efetivamente, as TD em suas práticas pedagógicas.

Embora já existissem iniciativas de formação de professores para integrar as TD ao ensino, como o projeto e-Nova[3], voltado para escolas públicas. Este projeto surge como parte do Programa Educar para Transformar, que orientou as ações da Secretaria da Educação e outras Secretarias de Governo para o desenvolvimento da educação pública estadual. Este projeto permite o uso de um conjunto de softwares e aplicativos de última geração, da *Google For Education*, promovendo a educação presencial e à distância. É caracterizado como um conjunto de interfaces tecnológicas que aproximam estudantes e professores, no contexto do Século XXI, ganhando destaque com a pandemia do novo Coronavírus. O e-Nova hoje se apresenta como um projeto em (re)construção; como outras tantas políticas de formação docente, surge e se desenvolve à revelia das necessidades, realidade e participação dos professores, porque se configura como programa de formação imposto pelo poder governamental. Sobre as lacunas dos programas formativos, observam Perrenoud, Thurler et al (2002, p. 90, grifo dos autores):

> Esses dispositivos restrigem-se, na maioria das vezes, a algumas sessões de formação, concentradas em três ou quatro dias, ou seis a oito jornadas parciais durante o ano escolar, e visam, quase que exclusivamente, à adoção por parte dos professores de modelos didáticos pontuais e precisos que, ou não correspondem às suas prioridades ou exigiriam um esforço sustentado para evitar a mera 'colagem' sobre práticas preexistentes.

O e-Nova representa um esforço significativo para integrar tecnologias digitais ao ensino, especialmente no contexto da escola pública estadual. Projetos como este buscam não apenas atualizar a infraestrutura educacional com tecnologias de ponta, como os softwares da *Google For Education*, mas também promover novas formas de aprendizado presencial e à distância.

No entanto, é crucial reconhecer que tais programas enfrentam desafios na implementação efetiva. A formação docente, por exemplo, muitas vezes é percebida como imposta e distante das necessidades reais dos professores. É necessário garantir que as políticas de formação docente sejam desenvolvidas de maneira colaborativa, levando em conta a realidade e as contribuições dos próprios

[3] O e-Nova foi implantado pelo Governador Rui Costa, quando assinou, em fevereiro de 2017, um convênio com o Google Inc. dos Estados Unidos, para a implementação deste projeto piloto. Informações disponíveis em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/e-nova-entenda-o-projeto. Acesso em 27 jun. 2024.

educadores. Assim, projetos como o e-Nova e tantos outros poderão preparar efetivamente os educadores para integrar as tecnologias digitais de forma significativa. A inserção de dispositivos móveis na educação não apenas facilita o acesso à informação, mas também transforma a maneira como os conteúdos são apresentados e como os alunos interagem com o conhecimento. A habilidade de integrar essas tecnologias de forma eficaz é um desafio constante para os educadores, que devem equilibrar o uso dessas ferramentas com as práticas pedagógicas tradicionais. A seguir, exploraremos como os professores estão lidando com essas mudanças e quais estratégias estão sendo implementadas para otimizar o uso das tecnologias digitais no ensino.

3.1.1 O professor e as tecnologias digitais

A cultura móvel se disseminou rapidamente devido ao uso generalizado de dispositivos de telefonia móvel e à convergência entre diferentes áreas, como criação artística, produção audiovisual, jornalismo, marketing e tecnologia de compactação de dados, utilizados para produzir conteúdo acessível por meio de dispositivos móveis (Merije, 2012). Atualmente, a tecnologia está presente dentro das salas de aula, principalmente por meio do acesso à internet via smartphones, o que está redefinindo a dinâmica dos movimentos sociais, tornando todos os indivíduos participantes ativos desse processo de mudança.

> Os dispositivos móveis permitem aos alunos direcionar sua própria aprendizagem, explorando o que lhes interessa no momento certo. Nesse sentido, é responsabilidade do professor adaptar-se à cultura móvel como uma oportunidade para repensar a didática, superando os métodos tradicionais de ensino e transformando a forma como os alunos aprendem em sala de aula." (Merije, 2012, p.20)

A dinâmica em constante evolução do ambiente educacional acarreta mudanças significativas e rápidas nos processos de ensino e aprendizagem, demandando uma rápida adaptação por parte dos professores. Para enfrentar esse desafio de forma eficaz, torna-se imprescindível oferecer aos docentes oportunidades contínuas de formação profissional. Os espaços-tempos formativos precisam criar condições para que os professores reflitam sobre as transformações em curso e

desenvolvam metodologias pedagógicas capazes de integrar, de modo crítico e reflexivo, as inovações tecnológicas ao contexto educacional.

O docente não é apenas um agente do ambiente educacional, mas um indivíduo com habilidades específicas, caracterizado como um tomador de decisões que, para desempenhar seu papel de forma eficaz, precisa de formação.

A aprendizagem da prática pedagógica não se limita à simples aquisição de conhecimentos e competências, mas configura-se como um processo de transformação contínuo, que se dá, tantas vezes, pela partilha, pela colaboração entre pares, nos momentos formativos. Para Nóvoa (1997, p. 26), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Não se constrói um currículo nem aprendizado de modo individual apenas. Quando as ações se desenvolvem em um coletivo, quando se decide em conjunto, quebram-se as resistências às mudanças, especialmente, no que se refere ao uso das TD na sala de aula.

A identidade profissional docente é uma construção tanto individual quanto coletiva; e sendo um processo contínuo de interpretação de si mesmo dentro de um determinado contexto, se constitui através de reflexões sobre suas ações pedagógicas em relação com as realidades sociais e políticas dentro das quais ela ocorre (Ibiapina, 2008), que podem ser operacionalizadas através de questionamentos: “Quais são as minhas práticas? Quais são as teorias que se expressam em minha prática? Quais são as causas dessas práticas para o meu desenvolvimento profissional [...] Como podemos agir diferentemente, conduzindo de forma mais profissional a ação docente?” (Ibiapina, 2008, p. 84).

Nessa perspectiva, a identidade profissional do docente pode ser entendida como a forma pela qual ele se percebe e é percebido pelos outros. De acordo com Hall (2006, p.11) a identidade é “[...] o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Dentro do contexto da formação da identidade profissional do educador, influenciada por elementos sociopolíticos e históricos, é imprescindível destacar a relevância da estruturação coletiva da instituição escolar. Nesse sentido, é

fundamental examinar o papel essencial desempenhado pela gestão escolar, abrangendo seus membros, como diretores, vice-diretores e coordenação pedagógica.

Neste cenário, o apoio à educação continuada dos professores para incorporar tecnologias digitais na sala de aula é de suma importância, porque esse processo requer planejamento e metodologia centrada na realidade social, política e cultural, de modo que a prática pedagógica cumpra sua função social.

Os educadores, mesmo aqueles que receberam sua formação antes da era digital, precisam reconhecer a presença marcante das tecnologias digitais e sua influência nas dinâmicas da sala de aula. Isso significa que o professor precisará desafiar-se na busca de uma formação crítica que lhe ajude a superar a perspectiva instrumental de uso das TD. A disposição para se adaptar e aprender novas abordagens é fundamental. Aqueles que estão dispostos a monitorar e transformar sua prática docente, demonstrando abertura para a aprendizagem, têm a possibilidade de alcançar sucesso ao incorporar as TD em suas aulas. No entanto, aqueles que resistem correm o risco de se distanciar do trabalho colaborativo em comunidades de aprendizagem, seja virtual ou presencial.

Se as tecnologias forem entendidas como processos que modificam os modos de vida das pessoas, não serão consideradas recursos, mas possibilidades de se criar diferentes formas de aprendizado, de se construir e de se disseminar o conhecimento, de se ressignificar as práticas pedagógicas, bem como a relação entre professor e alunos.

Esse modo de pensar não apenas contribuirá para a transformação das práticas educativas dentro da sala de aula, mas também poderá reverberar nas relações interpessoais entre professores, alunos e a comunidade escolar. Essa mudança, sem dúvida, influencia os processos de formação da identidade profissional do professor e na constituição do cidadão, tanto aluno quanto docente.

3.2 PLATAFORMAS COLABORATIVAS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO

Com a evolução tecnológica surgem as plataformas colaborativas que permitem que as pessoas interajam a partir de diversos lugares do mundo. Uma plataforma colaborativa tem a função de contribuir para a execução de trabalhos em grupos espalhados por diferentes espaços geográficos. Na escola, ela traz apoio ao

ensino presencial, possibilitando potencializar situações de pesquisa, discussão, construção e individual e coletiva.

As PCDAs podem ser usadas e potencializadas de diversas formas no espaço escolar. Nesta pesquisa, porém, focaremos na discussão sobre como o professor pode formar-se dentro desses espaços, de modo a colaborar com sua prática pedagógica. Segundo Demo (2008, p. 13), "[...] a melhor tecnologia na escola ainda é o professor [...]". Diante disso, ressaltamos a importância do investimento na formação do professor, a fim de que ele possa, a partir de um bom planejamento para o uso das plataformas digitais, propiciar aos seus alunos uma aprendizagem colaborativa.

Na perspectiva da educação, as PCDAs simbolizam um meio de comunicação e compartilhamento de informações constante, nos espaços escolares. Professores e alunos passam a se aventurar e a partilhar, numa dinâmica interativa, novos saberes em uma rede de colaboração.

Segundo Chituc e Azevedo (2005, p. 27) "Uma rede de colaboração consiste basicamente na interação entre entidades com competências e interesses distintos, que cooperam para atingir objetivos comuns e individuais, simbioticamente no mesmo ambiente de acolhimento [...]". As PCDAs podem criar a ideia de vínculo, essencial para a construção de conhecimento, na contemporaneidade, e de pertencimento à comunidade escolar.

De acordo com Zimmermann (2017 apud Tapscott; Williams, 2007, p.19), "Os coletivos estão na rede e a rede é o novo quadro negro, a nova sala de aula, o novo campo de disputas [...]". Para os professores e alunos ocupar esses espaços, de modo pedagógico, ainda é um desafio. Porém havendo iniciativa, colaboração, criatividade, e investimento em formação, poderá haver êxito no desenvolvimento de práticas pedagógicas nas plataformas colaborativas. Segundo Zimmermann (2017, p. 22):

> Uma plataforma colaborativa de aprendizagem é um software com muitas ferramentas de execução para facilitar a aprendizagem ou estimular o vínculo entre um determinado grupo de pessoas que trocam conhecimento. Trata-se de um sistema colaborativo que se alimenta, prioritariamente, da rede de internet e é na comunicação online que possibilitam a relação entre professor e aluno, professor e professor, aluno e aluno.

As PCDAs se baseiam num conceito de troca e liberdade para seus usuários. A maioria das plataformas garante a liberdade do uso para as diversas finalidades para

as quais foram criadas; uma plataforma de videoconferência, por exemplo, pode servir para diferentes canais, empresas, escolas, grupos de discussão, conversa entre amigos; ela não está destinada a uso único. O usuário pode modificar formatos e *layouts*, deixando o espaço o mais próximo da sua realidade, o que garante ao usuário uma identificação própria. Segundo Vaz e David (2013, p.797)

> No contexto do ensino emergente, a utilização de uma plataforma de colaboração torna-se uma mais valia para quem ensina e para quem aprende. Consideramos emergente todo o conhecimento novo que evolui rapidamente, ficando o conhecimento inicial desatualizado pela sua constante evolução. Este facto gera novo conhecimento no mesmo âmbito do contexto de aprendizagem inicial, ficando o conhecimento inicial desatualizado.

A aprendizagem através de PCDAs poderá levar o aluno à integração entre seus colegas e o professor. Dentro de uma sala de aula, tradicionalmente, o professor expõe e o aluno recebe informação. Com a plataforma de aprendizagem colaborativa, o professor deixa de transmitir apenas informação, passando também a mediar e a promover a interação entre alunos. Moreira (2010, p.15) afirma que “O ensino passa a estar centrado no aluno e na sua capacidade de negociar significados [...]”. O aluno deve ser ativo, aprender a interpretar, a negociar significados.

Através das plataformas, pode-se criar uma rede colaborativa, fazendo acontecer a conexão e dinamização da informação: Alcântara, Siqueira e Valaski (2004, p. 5) “A manifestação e a partilha de ideias, aceitando a diversidade de opiniões, cria uma correlação positiva entre os alunos, aumentando a retenção de conhecimento [...]”. O professor é o intermediador e colaborador, desses processos.

Moran (2003) entende que o domínio pedagógico e gerencial das tecnologias pode facilitar o processo de aprendizagem. As mediações pedagógicas nos ambientes virtuais cooperativos são, portanto, responsáveis por grande parte da motivação, o que resulta no envolvimento e participação dos atores. O professor interlocutor age para facilitar a integração, ao sanar dúvidas ou, ainda, atiçá-las em prol do aprendizado.

Todo campo de transformação exige um passo de cada vez, toda mudança é gradativa no processo de ensino, e se faz paulatinamente, com exceção de momentos de urgência e emergência, como o da pandemia da COVID-19, em que professores e alunos, viram-se forçados a acelerar esta mudança. Surgem, então, as plataformas colaborativas digitais como um outro desafio a ser enfrentado por

professores e alunos. Essa realidade exigiu deles a capacidade de contribuir, dialogar e encontrar, coletivamente, soluções para seus desafios, não num mundo competitivo, e sim, cooperativo.

Esse tempo nos trouxe a reflexão de que, aliada à aprendizagem colaborativa, as tecnologias digitais podem potencializar as situações em que professores e alunos pesquisem, discutam e construam, individual e coletivamente, seus conhecimentos. Entendemos que as plataformas digitais possam ser um espaço para que professores e alunos colaborem uns com os outros nas atividades de grupo e na vida cotidiana, de maneira geral. Parker, Van Alstyne e Choudary (2016, p. 4) explicam que:

> O objetivo principal de uma plataforma digital é realizar correspondências entre usuários e facilitar a troca de bens, serviços ou moeda social, permitindo assim, a criação de valor para todos os participantes. As plataformas digitais de aprendizagem estão facilitando muitas experiências com a forma, a estrutura e a substância da educação tradicional.

As PCDAs possuem características específicas que as diferenciam de outros espaços de aprendizagem. Araújo (2017, p. 2) ressalta que uma plataforma colaborativa e de aprendizagem, para ser bem-sucedida, deve cumprir os seguintes requisitos:

> • Possibilitar uma utilização intuitiva;
> • Possibilitar a atualização da informação, de forma acessível;
> • Permitir a interatividade entre os diversos intervenientes;
> • Possuir uma interface gráfico acessível, que possibilite a integração dos mais diversos elementos multimédia;
> • Possuir instrumentos que facilitem a navegação;
> • Permitir o registo de presenças (as entradas, as saídas e outras ações realizadas por qualquer utilizador deverão ser registadas e ficar disponíveis de várias formas.
> • Permitir o acompanhamento do progresso da aprendizagem do formando, pelos responsáveis da formação, facultando o acesso ao resultado de exercícios de autoavaliação e à participação dos formandos (através das diversas ferramentas de comunicação).

Para uma plataforma colaborativa ser bem-sucedida não podemos esquecer do primordial: a pedagogia proposta para seu uso, através da qual alunos e professores poderão partilhar suas aprendizagens e reflexões. Segundo Pimentel e Fuks (2011, p. 4), "Aprendizagem colaborativa é uma abordagem pedagógica na qual,

por meio do estudo em grupo, pela troca entre os pares, as pessoas envolvidas aprendem tecendo saberes juntas." Professores e alunos saem de um espaço meramente instrucionista e mecanizado para uma aprendizagem colaborativa e participativa. Essa experiência está relacionada aos lugares ocupados por alunos e professores, em que os dois lados passam a tecer o conhecimento.

Segundo Saldanha (2013, p. 32), a plataforma colaborativa “proporciona um ambiente favorável à interação e ao compartilhamento do conhecimento como forma de buscar inovações para enfrentar a complexidade dos problemas atuais”.

Por isso o uso dessas plataformas se torna um recurso muito utilizado, elas acontecem na troca entre professores, na pesquisa para o planejamento das aulas, nas reuniões de AC e no dia a dia das atividades escolares. Necessária se faz sempre a receptividade do professor para aprender; a dinâmica da escola precisa criar e manifestar novas formas de fazer; a escola é um espaço de troca constante e também de formação continuada em serviço.

A escolha da plataforma *Google Classroom* para esta pesquisa, considerou-se principalmente a familiaridade dos professores com a plataforma devido à sua ampla adoção durante o ensino remoto entre os anos 2019 e 2020. Muitos educadores já possuem experiência prévia com o *Google Classroom*, o que facilita a integração e a utilização eficiente da plataforma no contexto da pesquisa. Além disso, a flexibilidade do *Google Classroom* em se integrar a outros dispositivos e serviços do *Google*, como o *Google Drive* e o *Google Meet,* oferece uma possibilidade de outros recursos que suportam diferentes modalidades de ensino.

3.2.1 *Google Classroom* e formação docente: dinamismo e inovação

No cenário dinâmico da educação contemporânea, o *Google Classroom* se destaca como uma plataforma importante para conectar professores e alunos em um ambiente virtual. Lançada em 2014, a plataforma foi projetada para simplificar e aprimorar o processo de aprendizado, facilitando a criação, distribuição e avaliação de tarefas, além de promover a comunicação e a colaboração entre os participantes. Com sua interface intuitiva e integração com outros serviços do *Google*, o *Google Classroom* tornou-se um recurso valioso tanto para educadores quanto para alunos, especialmente no contexto atual de ensino remoto e colaboração online.

Os recursos do *Google Classroom* permitem que professores criem salas de aula virtuais, compartilhem materiais de estudo, atribuam tarefas e forneçam

feedback em tempo real. Para os alunos, a plataforma oferece acesso a recursos de aprendizagem, colaboração com colegas e acompanhamento organizado do progresso acadêmico. A flexibilidade proporcionada pelo *Google Classroom* é especialmente relevante em tempos onde o aprendizado remoto se tornou um componente essencial do processo educacional, promovendo uma abordagem inclusiva e adaptável (Tonon, 2021, p. 40).

No entanto, a implementação bem-sucedida do *Google Classroom* exige uma formação docente adequada. Educadores, inclusive aqueles formados antes da era digital, precisam preparar-se para o enfrentamento dos vários desafios colocados pelo uso pedagógico das plataformas digitais de aprendizagem.

Conforme destacado por Nóvoa (2008), a promoção de espaços de troca entre pares é essencial para potencializar a cultura profissional dos professores. Esses espaços de interação e aprendizagem colaborativa são fundamentais para que os educadores possam adaptar suas práticas e explorar novas metodologias de ensino.

A formação docente para o uso das PCDAs, como o *Google Classroom*, considera que, nesse espaço, há troca contínua de experiências e práticas pedagógicas entre os professores, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo essencial para o desenvolvimento profissional. Plataformas colaborativas permitem que os educadores compartilhem recursos, propostas didático-pedagógicas e feedbacks, de maneira dinâmica e criativa e em tempo real, promovendo uma cultura de inovação. Quando os professores se engajam em comunidades de aprendizagem online, têm a oportunidade de discutir e implementar novas metodologias de ensino que responda às demandas sociais, políticas e culturais da sociedade atual.

Santos, Oliveira e Vieira (2022) destacam que essa troca de ideias e práticas contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, pois os educadores se tornam mais abertos à experimentação e ao uso de tecnologias digitais de maneira crítica e criativa. A integração de plataformas como o *Google Classroom* na formação docente pode ajudar a superar a perspectiva meramente instrumental do uso das tecnologias digitais. É fundamental que os professores desenvolvam uma compreensão crítica do uso das plataformas, reconhecendo seu potencial para transformar a prática pedagógica e não apenas como recursos técnicos para a gestão de aulas.

O engajamento nessas plataformas pode flexibilizar a formação continuada dos professores, oferecendo suporte constante e oportunidades de desenvolvimento profissional que podem enriquecer suas práticas de ensino e beneficiar a formação continuada. Assim, o *Google Classroom* emerge como um aliado promovendo uma abordagem mais colaborativa, adaptável e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

A formação continuada tem seu processo histórico iniciado na década de 1970. Neste período, as formações ainda continham um caráter preso aos paradigmas do sistema de educação tradicional. Segundo Imbernón (2010, p.15),

> As instituições de formação de professores, neste período, ainda estavam presas a posições autoritárias, classistas, uniformizadoras e seletivas, possuindo as seguintes caracterizações: o predomínio de um modelo individual de formação e o monopólio do saber que durava toda a vida; aplicação à formação continuada a ideia de “forme-se onde puder e como puder”; não haviam professores com mestrado e doutorado; formação de professores enquanto campo de conhecimento; aprendizagem de métodos.

Em 1980, a formação ganha um teor mais técnico, tendo uma visão mais voltada para soluções racionais, ou seja, todos os problemas seriam resolvidos de forma cientifica, o bom professor só necessitava ter domínio do conteúdo a ser ministrado. Segundo Imbernón (2010, p. 17),

> A década de 1980 possui algumas caracterizações advindas da década de 70, tais como: a massificação do ensino com salas de aulas lotadas, obrigam os educadores a uma nova forma de trabalhar, com a introdução de elementos técnicos como: planejamento, programação, objetivos, avaliação, entre outros; formação continuada de professores centrada em modalidades de treinamento; práticas dirigentes próprias do modelo de observação / avaliação; análise de competências técnicas.

Acentuamos que, em todos os textos e discursos educativos, a formação continuada de professores é assumida como essencial para que transformações, há muito desejadas, ocorram no cenário educacional brasileiro. A formação continuada de professores não tem a finalidade – como há muito se pensou – de suprir deficiências de formação. Ela precisa ser pensada para os contextos atuais da educação e da sociedade e áreas de atuação. Gatti (2011, p. 186) salienta que:

> Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta problemas característicos de nosso sistema educacional.

Após esse período, e o investimento em políticas públicas, a preocupação com os índices educacionais aumentou, ao refletir sobre formação continuada, podemos trazer e documentar uma série de fatores bem sucedidos e outros nem tanto, entendendo que toda formação pode ser válida, desde que haja condições para que aconteça. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 1991, p. 589). A formação permanente é uma responsabilidade própria; quando a reflexão passa a ser parte da prática docente, se une à prática da vida.

Formar-se continuadamente faz com que o professor se sinta e se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço, crescendo como profissional e cidadão. Neste estudo, faremos uma reflexão sobre a Formação Continuada em Serviço que, atualmente, tem se mostrado muito eficaz no desenvolvimento profissional dos professores, devido à proximidade com a prática educativa diária que favorece a reflexão sobre a ação. Refletiremos sobre o quanto pode ser proveitosa uma formação de professores que tenha a escola como *locus.*

É comum, entre professores das diversas redes de ensino, encontrar quem já tenha participado de uma formação ou palestra, que fez pouco ou nenhum sentido para determinados momentos da escola. A esse respeito, Imbernón (2010) afirma que; “Os cursos padronizados, de acordo com o propósito e as maneiras como se realizam, podem servir para gerar processos de reflexão e mudança na prática, mas se permanecem em uma fase de explicação, é possível que sejam inúteis. [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 37). De fato, a formação de caráter transmissor e de forma descontextualizada, distante da realidade e do contexto da escola, faz com que os professores não vejam em tais realizações uma possibilidade de transformação de

suas práticas. O que, muitas vezes, impede o êxito. É preciso cuidado e atenção aos saberes já existentes.

Existem duas formas de teorizar a extensão e complementação da formação inicial ao longo da vida profissional do docente: e outra como “reflexão da reflexão da prática”, como salienta Garrido (2000, p. 5), apoiando-se nas teorias de Schön (1992). A primeira traduz-se por práticas “de formação fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes e uma lógica de adaptação à mudança, enquanto a segunda, parte do pressuposto que qualquer saber fazer tem de partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente” (Canário apud Marin, 2000, p. 67). Este trecho contrasta duas abordagens distintas de formação docente. A primeira abordagem descrita por Canário, através de Marin, refere-se a práticas de formação fortemente escolarizadas. Essas práticas são caracterizadas por um acúmulo progressivo de conhecimentos e uma lógica de adaptação às mudanças.

Essa abordagem pode ser vista como tradicional e linear, focada na transmissão de conteúdos teóricos que os professores devem assimilar e aplicar em suas práticas. A segunda abordagem, conforme destacada por Canário através de Marin, baseia-se na teoria de Donald Schön sobre a "reflexão na ação" e a "reflexão sobre a ação". Segundo essa perspectiva, qualquer conhecimento prático deve emergir da própria experiência docente. Essa abordagem enfatiza a importância da prática reflexiva, onde os professores não apenas aplicam teorias educacionais em suas aulas, mas também refletem criticamente sobre suas próprias práticas de ensino enquanto estão em ação e depois de realizá-las.

Essa reflexão contínua permite que os docentes analisem suas experiências, identifiquem problemas e desenvolvam soluções práticas. Isso cria um ciclo de aprendizagem contínua e adaptativa, onde o conhecimento é constantemente revisado e aperfeiçoado com base na experiência real. Em outras palavras, a prática docente torna-se tanto uma fonte de conhecimento quanto um campo de aplicação desse conhecimento, permitindo uma formação que é ao mesmo tempo teórica e prática, individual e coletiva, adaptativa e inovadora.

Portanto, enquanto a primeira abordagem se foca em uma formação linear e acumulativa, a segunda privilegia uma formação dinâmica e reflexiva, onde a prática e a teoria se influenciam mutuamente em um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Conforme Nóvoa (2000), “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”. Entretanto, as propostas de formação mostram-se, muitas vezes, alheias ao contexto da escola, assumindo um formato que ignora o seu perfil e as suas necessidades formativas e culturais, impondo uma metodologia, muitas vezes, desassociada da prática e que desestimula o docente.

Nóvoa (2001, p. 37) afirma que é importante:

> Dar voz aos professores, trazer à tona o que eles sabem e colocar esses saberes em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola e o fazer pedagógico, levando em consideração que na formação continuada em serviço os professores devem constituir-se protagonistas do próprio processo de conhecimento, e não meros “objetos dele”.

Nesse sentido, a formação em serviço leva em conta os valores, as crenças, as atitudes e a ideologia da escola da qual o professor faz parte, ou seja, a formação é realizada no contexto da escola, atentando-se para suas necessidades e demandas.

A formação continuada em serviço considera as relações sujeito-objeto, a concepção do processo de ensinar e aprender, o papel social da profissão docente e as políticas que embasam as reformas educacionais. Nos processos de educação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento, diferente dos cursos para professores que se baseiam no paradigma da racionalidade técnica, em que o sujeito é o professor “ensinante”, constituindo-se “aprendente” em objeto da ação, espécie de depositário do saber. Salles (2002, p. 6) relata que a formação em serviço: “É que aquela mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento. [...]”. Sendo assim, a formação em serviço fornece ao professor uma aprendizagem mais centrada em si e nas necessidades reais da escola. Ainda conforme Salles, (2004 p. 5)

> Nas estratégias de educação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento [...] a formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares.

Nesse pensamento da racionalidade técnica, o professor torna-se um mero reprodutor do conteúdo adquirido. O professor em serviço busca formação todo o

tempo, ao pesquisar um tema novo para aula, ao traçar um plano de aula com o novo conteúdo. A escola precisa tornar-se um *locus* cotidiano de formação docente. Sobre essa questão, Candau (1997, p. 57) afirma:

> [...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

A formação continuada em serviço tem sido discutida por Benachio (2008), ancorada em Nóvoa (1992), e Imbernón (2004), entre outros. Entendemos por formação continuada em serviço aquela que acontece no interior da escola, de forma sistemática e contínua. Apoiada em Imbernón (2004), Benachio (2008) defende que a escola precisa ser um permanente espaço de formação, não podendo haver momentos apenas; o professor está constantemente apoiado na prática docente.

Os professores já buscam formar-se durante seus planejamentos de aula e pesquisas diárias. Seria imprudente não considerar esse fato. Entende-se que o professor é o principal interessado na sua formação; reconhecê-lo como protagonista-autor de sua própria formação, de seu crescimento profissional e sua formação pessoal se faz necessário. Nóvoa (2001, p. 1) relata a importância de formações acontecerem na escola e de serem conduzidas por professores, coordenadores e gestores numa organização coletiva.

> Estas práticas de formação continuada devem ter como polo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.

Sobre a formação em serviço nas escolas, faz-se pertinente trazer a opinião sobre a não consideração dos professores como protagonistas e partícipes ativos de suas formações. O conceito de desenvolvimento profissional relaciona-se ao de

atuação profissional e profissionalização docente, e caracteriza-se como um processo que envolve autonomia e domínio de conteúdos escolares por parte dos professores para uma ação transformadora. Nessa linha de raciocínio, Fullan e Hargreaves (1992, p. 5) explicam que:

> O desenvolvimento profissional significa permitir que os professores desenvolvam em palavras e em atos os seus próprios objetivos [...] O desenvolvimento profissional tem que dar ouvidos e promover a voz dos professores; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suas concepções e crenças subjacentes às práticas; evitar o modismo na implementação de novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutam e desenvolvam os seus objetivos em conjunto, durante todo o tempo

O processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias: precisa ser pensado com o que a escola acredita, vive e planeja, ou seja, de acordo com o projeto político pedagógico, planejado coletivamente; prevê espaços e tempos formativos a serem desencadeados, para garantir o compromisso dos envolvidos e possibilitar processos avaliativos contínuos, para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas. Se essas situações acontecerem e a escola se entender como espaço formativo, espaço de reflexão e intervenção, socializando experiências para uma (re)construção de identidades e práticas, "pode permitir que cada professor e coordenador deem sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes. [...]" (Cunha; Prado, 2008, p. 38).

Ainda que se reafirme o professor como sujeito de sua formação, responsável por criar-se e recriar-se deliberada e conscientemente como profissional da educação, sendo protagonista desses processos formativos, faz-se necessário ressaltar a importância dos processos coletivos desencadeados por meio da formação em serviço, que permitem a todos e a cada um se envolver e se comprometer com o avanço da aprendizagem de seus alunos e com a transformação da escola e do sistema de ensino. As expressões formação continua ou formação continuada são frequentemente intercambiadas com o conceito de formação em serviço, assim como as expressões formação em contexto e formação centrada na escola. Serão apresentados os resultados dos encontros reflexivos e colaborativos realizados com os participantes da pesquisa. As sessões reflexivas proporcionaram informações valiosas que fundamentaram a análise das categorias desta pesquisa, seguindo o

arcabouço teórico-metodológico estabelecido. Inicialmente, foram discutidos os potenciais processos de formação continuada oferecidos aos docentes.

4 DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS: PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR ATRAVÉS DAS PLATAFORMAS COLABORATIVAS DIGITAIS

Neste capítulo, os resultados decorrentes dos encontros reflexivos e colaborativos com os colaboradores da pesquisa são apresentados. As sessões reflexivas forneceram informações relevantes que embasaram a análise das categorias desta pesquisa, dentro do arcabouço teórico-metodológico estabelecido. O início se deu com os diálogos acerca dos potenciais processos de formação continuada oferecidos aos docentes. A partir dos discursos compartilhados nessas sessões, buscamos compreender a dinâmica da formação docente em serviço, no contexto da troca e uso das plataformas digitais, a partir das vozes dos(as) participantes, a fim de identificar suas necessidades formativas. Essas informações também serviram como fundamento para a composição da proposta de formação na sala de aula, através do uso do *Google Classroom*.

Ressaltamos que as transcrições foram cuidadosamente realizadas, reconhecendo que transcrever uma entrevista implica em fazer seleções e estabelecer critérios.

As sessões reflexivas proporcionaram uma escuta da realidade do professor, permitindo que eles compartilhassem seus anseios e expressassem suas expectativas sobre o que gostariam que acontecesse nesses dias em que a pesquisa será realizada, o que esperam e desejam trazer para discussões. Esse contexto se transformou em um momento de acolhimento, onde os professores se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências e desejos, contribuindo, significativamente, para a compreensão mais profunda de suas necessidades formativas.

Os professores manifestaram o desejo de ter mais oportunidades para colaborar em projetos interdisciplinares que integrem diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais holística. Refletiram sobre a necessidade de formação continuada que fosse relevante à prática, voltada para a resolução de problemas reais, enfrentados em sala de aula. Além disso, enfatizaram

a importância de desenvolver habilidades no uso de tecnologias educacionais, como meios para engajar e motivar os alunos. Outro ponto destacado foi a necessidade de um ambiente escolar mais democrático, onde suas vozes sejam ouvidas e valorizadas nas decisões pedagógicas e administrativas. Os participantes expressaram o desejo de ter mais autonomia para experimentar novas metodologias e abordagens pedagógicas, sem medo de falhar. A criação de um espaço seguro para a troca de experiências e apoio mútuo foi vista como crucial para o desenvolvimento profissional contínuo.

As reflexões nos levaram à compreensão de que os professores aspiram a uma gestão escolar que seja sensível às suas realidades, que reconheça e valorize seu trabalho, e que promova uma cultura de respeito e colaboração. Manifestaram desejos de que as sessões reflexivas continuem a ser um espaço de crescimento profissional e pessoal, onde possam refletir criticamente sobre suas práticas e buscar continuamente a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

4.1 PLATAFORMAS COLABORATIVAS: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Na primeira sessão, ocorrida em 05/12/2023, às 14h, na Sala da Coordenação Pedagógica, estiveram presentes a Professora Vega, o Professor Rigel, a Professora Polaris e o Professor Antares. Discutimos sobre o uso de PCDAs na formação docente em serviço. Nesse encontro, apresentamos a pesquisa em desenvolvimento.

Na apresentação desta pesquisa, dialogamos sobre o objetivo dessa sessão reflexiva, destacando o foco de investigação: as possibilidades e desafios enfrentados pelos professores ao utilizarem PCDAs em sua formação continuada tomando como ponto de partida da pesquisa as práticas já vivenciadas pelos professores na escola. Nessa sessão, abrimos espaço para ouvir professores, numa dinâmica em que incentivamos a participação ativa de todos os presentes. Discutimos também sobre as possibilidades e desafios das PCDAs na formação docente. Esse diálogo foi essencial para orientar todos os participantes quanto ao propósito da dinâmica da proposta formativa, com vistas a situá-los no contexto deste estudo e quanto às reflexões e discussões subsequentes.

Nesta sessão, realizamos uma dinâmica com os participantes que consistiu em apresentar a eles as palavras-chave "plataformas colaborativas" e "formação

docente em serviço". Foi proposto a eles refletir sobre suas experiências e conhecimentos prévios relacionados a essas expressões. Como explica Pivatto (2014, p. 45): “Os conhecimentos prévios tornam possível a aquisição de ideias que podem ser utilizadas no universo das categorizações de novas situações e servem de pontos de ancoragem e descobertas de novos conhecimentos.”. Os participantes tiveram a oportunidade de escrever suas impressões, conhecimentos prévios e o que já havia ouvido falar sobre as referidas temáticas. Então, nesta etapa, partimos dos saberes que eles já possuíam, mas não os consideravam como relevantes, não viam como conhecimento de fato.

As escritas revelaram uma variedade de experiências e níveis de familiaridade com o uso de plataformas colaborativas. Foi proposto, em seguida, que partilhassem em duplas o que apresentaram por escrito sobre as duas temáticas propostas. As duplas destacaram os benefícios potenciais das plataformas, como a possibilidade de compartilhamento de recursos e a promoção de uma aprendizagem mais interativa, mas também os desafios, a falta de formação para uso das tecnologias digitais e até mesmo a resistência à mudança.

Essa etapa promoveu uma troca de experiências e perspectivas. Os professores discutiram como as plataformas colaborativas poderiam ser integradas em sua prática pedagógica e os desafios que enfrentavam ao utilizá-la em sala de aula. A interação entre os participantes foi intensa e produtiva, permeada de opiniões bem diversas, destacando pontos de convergência e divergência em suas experiências.

> Professora Vega
> Eu acredito que as plataformas colaborativas têm um potencial enorme para transformar muita coisa. Por exemplo, eu uso Google Classroom desde a pandemia e tem facilitado muito a minha vida. Mas confesso que ainda tenho dificuldade em engajar todos os alunos, principalmente aqueles que não têm acesso fácil à internet.
>
> Professor Antares
> Concordo, Vega. A organização das atividades melhorou bastante no colégio para isso a pandemia nos serviu muito bem. No entanto, eu enfrento um desafio diferente: alguns alunos e até colegas professores têm resistência em usar essas novas tecnologias. Precisamos de uma estratégia para mostrar os benefícios reais e tornar a transição mais suave.
>
> Professor Rigel
> Essa resistência é realmente um problema. Mas acho que está mais fácil do que antes podemos superá-la. Nas minhas aulas, uso o classroom também, para criar teste e colocar minhas aulas, o que incentiva os alunos a participarem mais ativamente. Claro, a implementação inicial foi difícil, mas

> com paciência e apoio, os alunos começaram a ver os benefícios. O desafio maior foi encontrar tempo para aprender e preparar o conteúdo de forma eficaz.
>
> Professor Polaris
> A formação é essencial, Rigel. Tenho tido uma experiência positiva com algumas plataformas. No entanto, percebi que a plataforma, por si só, não resolve todos os problemas. Precisamos de um acompanhamento constante e de ajustar nossas estratégias pedagógicas para integrar essas plataformas de forma mais eficaz. Isso significa repensar o papel das atividades presenciais e online, buscando um equilíbrio que beneficie a todos.

As narrativas dos professores revelam tanto o potencial quanto as limitações das PCDAs. Enquanto elas oferecem melhorias significativas na organização e na interação educacional, oferecem desafios relacionados ao acesso desigual, resistência à mudança, necessidade de formação continuada e de tempo para adaptação e aprendizado. Para que a integração dessas tecnologias seja bem-sucedida, é essencial adotar uma abordagem inclusiva e colaborativa, que envolva todos os *stakeholders*[4] (alunos, professores, gestores) e que considere as realidades contextuais das diferentes comunidades educacionais.

Durante essa sessão reflexiva, os professores Vega, Antares, Rigel e Polaris discutiram as vantagens e desafios de integrar tecnologias digitais ao ambiente educacional. Eles compartilharam suas experiências e visões sobre como equilibrar atividades presenciais e online, a importância da inclusão digital, a necessidade de formação continuada e a relevância da colaboração entre colegas para superar desafios e otimizar o uso das plataformas.

> Professora Vega
> É verdade. O equilíbrio entre atividades presenciais e online é crucial. Recentemente, comecei a usar o google drive isso ajudou bastante, mas ainda vejo a necessidade de usar mais, tanto para nós quanto para os alunos. Temos que garantir que todos saibam.
>
> Professor Antares
> Precisamos também considerar a questão da inclusão digital. Não adianta nada termos acesso a todas essas plataformas se uma parte dos nossos alunos não tem internet em casa.
>
> Professor Rigel
> Esse é um ponto crucial, Antares. A inclusão digital deve ser uma prioridade. Além disso, acho que seria útil se a escola promovesse mais cursos afinal a gente já se ajuda tanto.

[4] Stakeholders são as partes interessadas em um projeto, podendo ser primárias, secundárias, internas ou externas.

> Professora Polaris
> Concordo plenamente. A interação entre nós é fundamental. Devemos continuar essas discussões regularmente e talvez até criar um grupo de apoio, levar adiante mesmo, para compartilhar dicas, estratégias e até desafios.

As discussões dos professores revelam vários pontos importantes e interconectados sobre a implementação de tecnologias digitais na educação. Suas narrativas destacam questões centrais para a integração de tecnologias digitais na educação: equilíbrio entre modalidades de ensino, inclusão digital, necessidade de formação continuada e colaboração entre educadores. Ainda que plataformas como o *Google Drive* e *Google Classroom* oferecem vantagens significativas para potencializar as práticas pedagógicas, a eficácia desses programas depende de uma abordagem holística que inclua formação adequada, políticas de inclusão digital e apoio institucional.

A criação de comunidades de prática [5]entre os professores pode ser uma solução eficaz para superar desafios e promover o desenvolvimento profissional contínuo. A discussão aponta para a necessidade de um esforço coletivo e coordenado para integrar tecnologias de forma significativa e equitativa na educação.

Essa sessão reflexiva permitiu aos professores um processo de reflexão crítica, contribuindo para a problematização do uso das plataformas digitais e como essa prática pode fazer parte do processo de formação docente, de como os educadores, ao exercerem sua profissão, carregam consigo experiências vivenciadas tanto em seus processos de formação e autoformação, quanto da prática escolar. As narrativas que surgiram durante essa sessão constituíram um potencial reflexivo para os professores, pois dialogaram com aspectos teóricos e práticos de sua vida profissional, interagindo com elementos do mundo real.

---

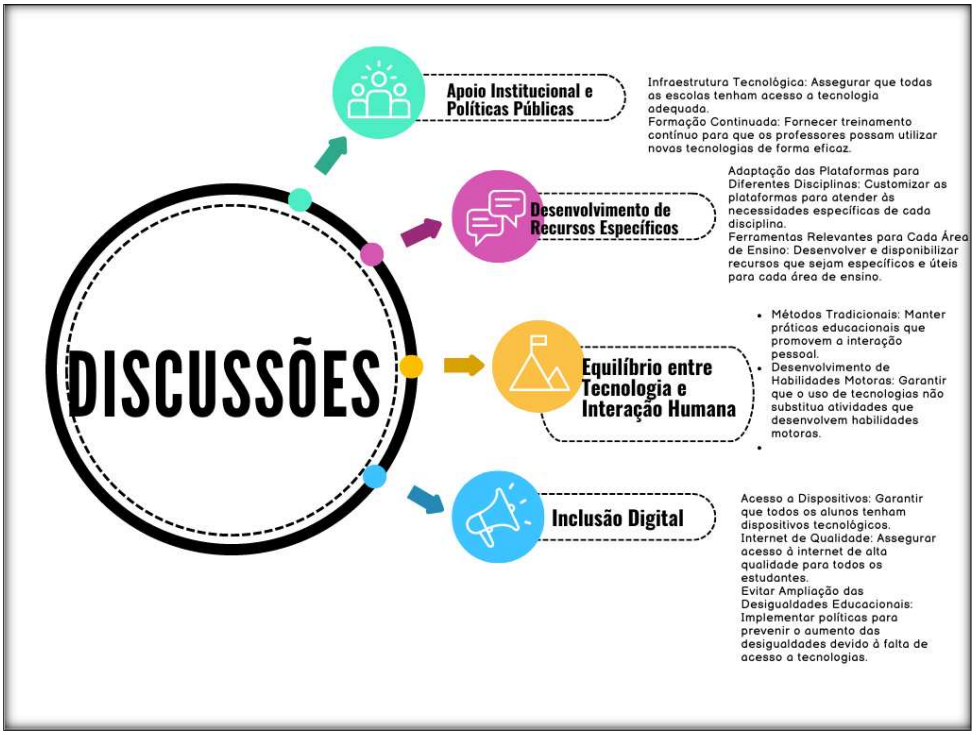
[5] Uma Comunidade de Prática é concebida por Wenger (1998) como um grupo de indivíduos com distintos conhecimentos, habilidades e experiências, que participam de modo ativo em processos de colaboração, compartilhando conhecimentos, interesses, recursos, perspectivas, atividades e, sobretudo, práticas, para a produção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo. O conceito de comunidade de prática implica uma perspectiva da aprendizagem como atuação social, e não individual. FERREIRA, Andréia de Assis; SILVA, Bento Duarte da. Comunidade de prática on-line: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 45, e191252, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/N5DyQsQPDpzGRwZzwyFP5ts/?lang=pt. Acesso em: 29 jun. 2024.

> Professora Vega
> Essa sessão reflexiva foi uma oportunidade valiosa para todos nós. Ao discutir o uso das plataformas digitais, pude problematizar como essas plataformas não são apenas tecnológicas, mas também pedagógicas. Foi importante perceber que, ao utilizar essas plataformas, estou integrando experiências de minha própria formação e autoformação. Essas discussões nos ajudam a ver como as tecnologias digitais podem enriquecer nossas práticas escolares e ao mesmo tempo, dialogar com a teoria que aprendemos.
>
> Professor Antares
> A reflexão crítica que fizemos sobre o uso das plataformas digitais trouxe à tona muitos aspectos que nem sempre consideramos no dia a dia. Foi um momento para realmente pensar sobre como podemos usar essas tecnologias para não apenas facilitar o ensino, mas também para transformar e melhorar nossa abordagem pedagógica de forma significativa, conectando teoria e prática de maneira mais profunda.

Essa reflexão final consolidou as aprendizagens propiciadas pela sessão reflexiva, fornecendo um panorama das percepções coletivas sobre os processos formativos docentes. Muitos professores destacaram a importância de um suporte contínuo e de uma formação adequada para a integração eficaz das plataformas colaborativas.

Houve consenso sobre a necessidade de políticas institucionais que incentivem e facilitem o uso dessas plataformas. A discussão também evidenciou o potencial das plataformas para enriquecer o processo de formação continuada promovendo uma maior interação e troca de conhecimentos entre os docentes. A imagem seguinte traz um resumo das questões principais discutidas pelos professores.

Figura 5: Discussões da primeira sessão reflexiva.



Fonte: elaborado pela autora

Os professores mostraram-se motivados a explorar mais profundamente as possibilidades oferecidas pelas plataformas colaborativas, reconhecendo tanto os desafios quanto as oportunidades que estas podem proporcionar ao aprendizado do aluno. As discussões a seguir trazem um pouco desse movimento.

4.1.1 Entre a adesão e a crítica: a relação docente com as tecnologias digitais

Durante a sessão reflexiva sobre a formação docente em serviço e o uso de PCDAs, cada professor expressou suas impressões e preocupações em relação aos tópicos abordados.

> Professora Vega
> Acho que essa pesquisa é muito pertinente, vejo um grande potencial nas plataformas colaborativas para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Mas o estado não liga pra isso, toda tecnologia do estado não é para ajudar o aluno é só pra eles, o professor não tem tempo de pensar em nada, com essa carga horária.
>
> Professor Rigel
> Concordo. No entanto, como professor de Matemática, tenho algumas preocupações sobre como isso funciona em sala de aula, algumas coisas

> me ajudam a montar as atividades, mas para eles usarem ainda tenho poucas para a matemáticas assim, os alunos não tem muitos recursos.
>
> Professora Polaris
> Eu sempre fui um pouco cética em relação às novas tecnologias.
> Tenho receio de que elas possam substituir o contato humano e a interação presencial. Eu não gosto muito de tudo ter que colocar tecnologia, perdeu o contato humano, cortar e colar e rasgar, eu acho que tem que existir.
>
> Professor Antares
> Na minha área, acredito que as plataformas colaborativas podem ampliar o alcance da educação, especialmente em comunidades remotas ou desfavorecidas. No entanto, precisamos ter cuidado para não aprofundar as desigualdades existentes, sabemos que nem todos tem acesso a um bom celular e e uma boa rede de internet, principalmente a tarde e a noite.

A narrativa da Professora Vega revela uma percepção crítica e consciente sobre a realidade da educação pública e a implementação de tecnologias educacionais. Ela reconhece o potencial das plataformas colaborativas para enriquecer o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que estejam de acordo com as demandas contemporâneas da educação. No entanto, Vega aponta um problema fundamental: a falta de apoio institucional e a implementação inadequada dessas tecnologias por parte do estado, que, frequentemente, serve mais à burocracia administrativa do que às necessidades dos alunos e professores. A professora também destaca um desafio prático significativo: a carga horária excessiva dos professores, que dificulta a possibilidade de dedicar tempo e esforço para integrar tecnologias de maneira eficaz às práticas pedagógicas.

A crítica da Professora Vega reflete uma fala comum entre os professores, sobre o sistema educacional público do estado da Bahia, no que diz respeito à implementação de tecnologias digitais na sala de aula; para os docentes, estas precisam ser acompanhada de políticas de suporte que incluam formação adequada para os professores e um ajuste nas cargas horárias que permita a integração significativa dessas tecnologias. É fundamental que as iniciativas tecnológicas sejam planejadas com o objetivo de melhorar a experiência educacional dos alunos e ressignificar o trabalho dos professores, não apenas para cumprir exigências administrativas. Segundo Almeida (2010, p. 45),

> Para que a tecnologia seja efetivamente um instrumento de transformação na educação, é necessário que haja um investimento contínuo em formação e suporte para os professores, além de uma revisão das políticas educacionais que atualmente sobrecarregam os docentes e limitam sua capacidade de inovar.

Para que a formação continuada seja eficaz, é imperativo que haja um investimento sistemático em programas de desenvolvimento profissional que sejam integrados ao cotidiano escolar e que contemplem tanto o aspecto técnico quanto o pedagógico das novas tecnologias. Além disso, é crucial que o estado reconheça e valorize o tempo dedicado pelos professores a essas formações, aliviando as pressões administrativas e permitindo um foco maior na melhoria do ensino. Moran (2015, p.8) explica que:

> Para que a formação continuada dos professores seja realmente eficaz, é necessário que ela seja contínua, sistemática e articulada com o trabalho cotidiano dos docentes. Isso inclui não só a oferta de cursos e workshops, mas também o suporte técnico e pedagógico necessário para que os professores possam integrar novas tecnologias em suas práticas de ensino de forma eficaz e significativa.

A narrativa da professora Polaris revela a necessidade do professor formar-se para desenvolver um olhar mais crítico sobre o uso das tecnologias na sala de aula; para compreender que ele se faz necessário em processos educacionais que envolvem tecnologias, sejas elas analógicas, sejam elas digitais; portanto, nunca será substituído pelas tecnologias. É o professor, e não qualquer programa, que define os objetivos de ensino e de aprendizagem, que cria e organiza os conteúdos, que cria metodologias, que acompanha a aprendizagem do aluno.

De acordo como Moran (2000, p. 67), "Devemos usar a tecnologia para aproximar, não para substituir o humano, o pessoal, o concreto. A tecnologia é maravilhosa para expandir, diversificar e aprofundar nossas interações e contatos humanos, não para substituí-los". Portanto, as tecnologias digitais não devem ser vistas como substitutas do contato humano, mas sim como potencializadoras do processo pedagógico, em sala de aula, que podem complementar e enriquecer as interações presenciais entre professor e alunos.

O Professor Antares ressalta um aspecto importante: as plataformas colaborativas têm grande potencial para ampliar o alcance da educação, principalmente em comunidades remotas ou desfavorecidas.

As PCDAs digitais podem representar um avanço significativo na educação, especialmente para comunidades remotas ou desfavorecidas, porque podem criar uma rede de suporte e de compartilhamento de conhecimentos que pode superar as barreiras geográficas e socioeconômicas. No entanto, para que isso se concretize, é crucial que haja políticas públicas que garantam acesso equitativo e infraestrutura

adequada. Essa é uma preocupação real entre os professores, pois, na escola, convivem com realidades díspares. Sem suporte, as desigualdades existentes podem ser aprofundadas, e a promessa de uma educação inclusiva e acessível para todos pode ficar incompleta.

Para garantir que o acesso equitativo e a infraestrutura adequada alcancem todos os alunos, é essencial que essas iniciativas sejam direcionadas especialmente para comunidades remotas ou desfavorecidas. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 7) enfatizam que as mudanças na educação são fundamentais para transformar a sociedade, e que a simples inclusão de tecnologias não é suficiente. Eles afirmam que "ensinar é um desafio constante", sublinhando a necessidade de suporte técnico e pedagógico para que as novas tecnologias sejam integradas de maneira eficaz e significativa nas práticas de ensino. Sem isso, a promessa de uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível para todos pode não se concretizar, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais.

Assim sendo, evidencia-se a importância das políticas públicas para garantir uma infraestrutura tecnológica segura para professores e alunos rumo ao processo efetivo de inclusão digital.

As reflexões dos professores nos levam a interpretar que os professores reconhecem que as plataformas colaborativas têm um potencial significativo para transformar a educação, para promover projetos interdisciplinares, ressignificando a aprendizagem em comunidades remotas e possibilitando a criação de novas metodologias de ensino. No entanto, para que isso se efetive na prática, é necessário enfrentar diversos desafios. Pois, como explica Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 12):

> As plataformas colaborativas têm o potencial de transformar a educação, especialmente em contextos periféricos e comunidades remotas. No entanto, é crucial que essas iniciativas sejam acompanhadas por políticas que assegurem o acesso equitativo e a formação adequada dos professores para utilizá-las de maneira eficaz

Os professores participantes dizem reconhecer o potencial transformador das plataformas colaborativas. Mas, como lembra a professora Vega, “o estado não liga pra isso”. As política e programas de formação docente para o uso pedagógico, crítico e criativo das plataformas digitais não tem se efetivado na prática.

No entanto, a citação acima também sublinha um aspecto frequentemente negligenciado: a necessidade de avanços no campo das políticas públicas e dos programas educacionais, de modo a garantir a efetivação de projetos pedagógicos que fomentem ações envolvendo as plataformas digitais.

Sem um suporte adequado, a implementação de plataformas colaborativas corre o risco de aprofundar as desigualdades existentes, que vão desde a falta de acesso à internet de qualidade e a dispositivos tecnológicos adequados, que poderá excluir muitos alunos e professores dos benefícios desses artefatos, à falta de um trabalho pedagógico de qualidade, com vistas à formação cidadã. Além disso, sem formação continuada e adequada, os professores podem não estar preparados para integrar essas tecnologias digitais, de maneira crítica e criativa em suas práticas pedagógicas.

A adoção de plataformas colaborativas na educação deve ser acompanhada por um compromisso firme de políticas públicas que assegurem a infraestrutura necessária e proporcionem formação continuada aos docentes. Apenas dessa forma poderemos evitar a ampliação das desigualdades e garantir que todos os alunos, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, possam se beneficiar dessas inovações. É imperativo que os governos invistam não apenas em tecnologias, mas também em formação docente e suporte contínuo para os educadores.

Este debate propiciado por esta sessão reflexiva foi fundamental para compreender as complexidades da adoção de tecnologias digitais na educação. Nas discussões em grupo sobre o uso das plataformas na formação docente, cada professor revelou sua visão sobre o assunto. Muitos mencionaram suas experiências durante a pandemia, abordando seus medos, inseguranças, mas também sua dedicação e tempo investido em adaptações necessárias. Além disso, destacaram a importância de se equilibrar o uso das tecnologias digitais com as tecnologias tradicionais. Essa perspectiva crítica e reflexiva foi crucial para se desenvolver práticas em um contexto emancipatório que possibilite aos alunos um conhecimento crítico da realidade, a partir da integração das TD às práticas educacionais sejam verdadeiramente transformadoras.

Entretanto, destacamos que há riscos envolvidos na perpetuação das desigualdades já existentes, caso haja falta de acesso adequado a dispositivos tecnológicos e à internet de banda larga de qualidade. Pretto (2012, p. 22) afirma:

> A democratização do acesso às tecnologias digitais é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária. É preciso combater a exclusão digital e promover políticas públicas que garantam a infraestrutura necessária para que todos os cidadãos possam utilizar essas ferramentas em seus processos de aprendizagem. (Pretto, 2012, p. 22).

O autor nos leva a refletir sobre um aspecto frequentemente negligenciado: a necessidade de políticas públicas que levem em conta o uso democrático e não instrumental das plataformas digitais, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas, para processos de aprendizagem e de produção do conhecimento. Além disso, sem formação continuada e adequada, os professores podem não estar preparados para integrar essas tecnologias de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas.

A formação docente em serviço é um tema crucial no cenário educacional contemporâneo, influenciando diretamente a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional dos educadores. Durante os diálogos entre professores, emergiram diversas reflexões sobre as experiências formativas oferecidas pelo estado, frequentemente, marcadas pela falta de continuidade e apoio adequado. Essas discussões foram intensificadas durante uma sessão reflexiva dedicada ao uso de PCDAs e formação docente, em que os participantes falaram sobre suas perspectivas e desafios.

> Professora Vega
>
> Como professora de Língua Portuguesa, vejo a formação docente em serviço como uma oportunidade única de atualização e aprimoramento constante. Uma vez que não temos mais, antes o estado tirava o professor da sala de aula para formar-se hoje são todos cursos online. Acredito que as plataformas colaborativas de aprendizagem podem ser uma ferramenta valiosa nesse processo, pois permitem a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento. No entanto, é importante considerar que nem todos os professores têm o mesmo nível de familiaridade ou interesse nessas tecnologias. Portanto, é fundamental oferecer suporte adequado e oportunidades de capacitação para garantir que todos os colegas possam se beneficiar dessas plataformas.

> Professor Rigel
>
> Como professor de Matemática, reconheço a importância da formação contínua para aprimorar minhas práticas pedagógicas. No entanto, tenho algumas reservas em relação às plataformas colaborativas de aprendizagem. Tenho receio de que elas possam ser mais uma fonte de sobrecarga de trabalho, já tem alguns anos que condicionam a formação ao salário, então muitos colegas fazem sem aprender nada só para ter o dinheiro, sem necessariamente trazer benefício para a

> escola, aprende mas não usa, como o google a gente veio fazer na pandemia, mas todo mundo fez o curso. Acredito que antes de adotar essas ferramentas, precisamos analisar cuidadosamente seus impactos e garantir que sejam integradas de maneira eficaz em nossa prática docente.
>
> Professora Polaris
>
> Como professora de Pedagogia com muitos anos de experiência, vejo a formação docente em serviço como uma oportunidade de reciclagem e renovação. No entanto, confesso que tenho algumas reservas em relação às plataformas colaborativas de aprendizagem. Tenho receio de que elas possam criar uma dependência excessiva da tecnologia e prejudicar a interação humana e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Acredito que é importante encontrar um equilíbrio entre o uso dessas plataformas e outras abordagens mais tradicionais de ensino.
>
> Professor Antares
>
> Como professor de Sociologia, vejo a formação docente em serviço como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Acredito que as plataformas colaborativas de aprendizagem podem ser uma ferramenta poderosa para promover a colaboração e o compartilhamento de recursos entre os colegas. No entanto, também reconheço que é necessário estar atento aos desafios e limitações dessas tecnologias, especialmente no que diz respeito à acessibilidade e à equidade no acesso.

As falas dos professores refletem uma diversidade de opiniões e preocupações em relação à formação docente em serviço e ao uso de plataformas colaborativas de aprendizagem. Cada perspectiva traz à tona aspectos cruciais que precisam ser considerados para garantir uma implementação eficaz e justa dessas tecnologias na educação.

A narrativa da professora Vega revela uma compreensão das oportunidades e desafios inerentes à formação docente em serviço. Ela reconhece que as PCDAs têm um grande potencial para propiciar a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento entre os professores, o que é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo.

Vega também traz à tona uma questão: a heterogeneidade no nível de familiaridade e interesse dos professores em relação às tecnologias.

> Professora Vega
> Precisamos considerar a diversidade no nível de familiaridade e interesse dos professores em relação às tecnologias. Enquanto alguns colegas já estão muito familiarizados e entusiasmados com o uso dessas ferramentas, outros ainda têm pouca experiência ou interesse nelas. Isso cria um desafio, mas também uma oportunidade para aprendermos uns com os outros e crescermos juntos.

A professora refere-se ao grau de interesse que cada professor manifesta em relação ao uso de tecnologias. No mesmo grupo há professores que se sentem desafiados a aprender e outros que já têm alguma experiência com uso de aparato tecnológicos em sala de aula. Em muitas narrativas percebemos que o professor se manifesta inseguro porque ainda há a inexistência ou insuficiência de apoio institucional para o uso das TD em sala de aula; ou pela deficiência nas competências necessárias a serem garantidas na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada.

Essa situação influencia diretamente o modo como os professores podem adotar e integrar as tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas. Alguns podem ser mais receptivos e capazes de elaborar novas propostas, enquanto outros podem precisar de mais apoio e formação para utilizá-las.

Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017, p. 565) fazem uma relevante observação sobre o que pode impedir os professores apropriarem das TD em sala de aula:

> • As concepções que ocasionam barreiras à utilização das TIC no processo de ensino não devem ser consideradas como naturais, mas ocorridas em processos de ensino e aprendizagens anteriores (dos professores);
>
> • O aparecimento de obstáculos ao uso das TIC, no processo ensino-aprendizagem, deve ser percebido como uma nova linha de pesquisa que permite a produção de conhecimentos e avanços no campo didático;
>
> • O obstáculo deve ser imaginado como sendo o nó de uma rede resistente, sendo que o obstáculo epistemológico se apresenta, frequentemente, em obstáculos de outras origens, notadamente didáticas.

Os obstáculos podem ser de ordem epistemológica e/ou didáticas, relacionados às metodologias de ensino. Se os professores não receberem formação para isso e se não houver infraestrutura suficiente, esses obstáculos geram a inércia e alguns professores poderão permanecer nos empecilhos e barreiras, podendo haver um bloqueio do conhecimento pedagógico. Isso pode aumentar as disparidades entre professores e entre alunos, em vez de promover uma educação mais inclusiva e equitativa. A professora Vega já expressou preocupações semelhantes durante uma discussão sobre a integração de tecnologias na sala de aula. Ela afirmou:

> Embora as tecnologias possam enriquecer a experiência educacional, é fundamental que haja uma infraestrutura adequada e que os professores

> recebam a formação necessária para utilizá-las de maneira eficaz. Sem isso, corremos o risco de aumentar a carga de trabalho dos professores e criar mais obstáculos do que soluções.

A professora traz uma reflexão sobre a necessidade de formação para o uso das PCDAs que depende não apenas da disponibilidade dos recursos, mas também do contexto de uso e do suporte oferecido aos educadores. As políticas educacionais devem, portanto, priorizar a formação continuada e para além do suporte técnico formação para possibilitar que os professores possam se beneficiar plenamente dessas tecnologias, promovendo um ambiente de aprendizado equitativo e inclusivo.

A narrativa do professor Rigel fala de uso é uma crítica lúcida e válida sobre a adoção de PCDAs na formação docente. Ele reconhece a importância da formação continuada para aprimorar suas práticas pedagógicas, mas expressa preocupações significativas sobre a sobrecarga de trabalho e a eficácia real dessas plataformas. A observação de que muitos colegas fazem cursos de formação apenas para obter benefícios salariais, sem realmente aplicar o que aprenderam, é um ponto crucial. Isso sugere que há uma desconexão entre a formação oferecida e a prática docente efetiva.

Esse cenário é um reflexo das políticas de formação que, muitas vezes, são impostas de maneira vertical, sem considerar as reais necessidades e contextos dos professores. Conforme, Tardif (2002, p. 64),

> A formação continuada deve ser contextualizada e relevante para a prática cotidiana dos professores, caso contrário, corre o risco de ser percebida como uma obrigação burocrática, e não como uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

O professor Rigel traz em sua narrativa uma experiência que coloca o uso de plataformas no ensino e aprendizagem como mais uma obrigação a cumprir:

> Durante a pandemia, fomos introduzidos a diversas plataformas digitais, como o Google Classroom. Embora tenham sido úteis em certo grau, a falta de formação adequada e o tempo limitado para assimilá-las tornaram o processo exaustivo. Muitos professores, inclusive eu, sentimos que estávamos sendo sobrecarregados com novas responsabilidades sem o devido suporte.

Essa observação feita por Rigel sublinha a necessidade de uma formação docente mais crítica e reflexiva para o uso de tecnologias digitais na prática pedagógica. Antes de propor o uso de plataformas, é importante garantir que elas sejam integradas de maneira eficaz, oferecendo suporte contínuo aos professores. É preciso que haja, de fato, formação continuada de professores nessa área de modo

a responder às necessidades de qualificação do trabalho docente, que atenda às exigências de uma prática contextualizada.

As políticas educacionais precisam contribuir para a integração das tecnologias digitais nas atividades pedagógicas de modo a promover condições ao professor de construir conhecimentos, enfrentando desafios que são de ordem pedagógica e administrativos.

As discussões entre os professores revelam uma variedade de perspectivas sobre o uso de tecnologias digitais na educação, cada uma destacando pontos essenciais que merecem atenção. Durante os debates sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula, a professora Polaris destacou que pode melhorar tanto a interação humana quanto o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Ela argumenta:

> Como educadora, acredito firmemente que um equilíbrio entre o uso de tecnologias digitais e abordagens pedagógicas tradicionais é crucial para uma educação completa. Não podemos permitir que a tecnologia substitua o contato humano e as interações que são fundamentais para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Precisamos integrar esses recursos de forma a complementar, e não substituir as práticas educativas que promovem um aprendizado mais holístico e significativo.

De fato, é fundamental encontrar esse equilíbrio para garantir que a educação valorize tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais dos alunos. Então, os processos de formação docente precisarão contribuir para que o professor desenvolva saberes e conhecimentos que lhes permitam gerenciar o uso das plataformas digitais e sua prática, de modo a tornar o uso das tecnologias digitais mais dinâmico e significativo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Polaris também expressou uma opinião similar nos momentos de reflexão crítica sobre essa temática:

> Eu sempre me preocupei que a adoção excessiva de tecnologias na sala de aula pudesse levar à perda do contato humano, que é essencial para o desenvolvimento emocional dos alunos. Precisamos de uma abordagem equilibrada que incorpore o melhor dos métodos tradicionais e das novas tecnologias.

Compreendemos que se não há uma formação que leve o professor a entender que as tecnologias em sala de aula é possibilitar a reestruturação das suas metodologias, com vista à aprendizagem dos estudantes, o temor apresentado pelos professores toma o lugar da produção de conhecimento significante, da colaboração, da agregação de saberes por parte dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

O professor Antares destaca os benefícios das PCDAs para fomentar a cooperação entre colegas e ampliar o acesso ao conhecimento, especialmente em comunidades menos favorecidas. Ressalta, também, a urgência de políticas que garantam a acessibilidade e a equidade no uso dessas tecnologias:

> As plataformas colaborativas são uma ferramenta poderosa para a educação, especialmente em áreas remotas. Contudo, sem políticas que garantam acesso equitativo, corremos o risco de perpetuar as desigualdades existentes.

Oliveira (2017) propõe que a implementação dessas tecnologias deve ser acompanhada de políticas que assegurem a inclusão digital, garantindo que todos os estudantes tenham acesso equitativo aos recursos tecnológicos.

A formação em serviço dos professores é um aspecto essencial nesse processo. Isso implica que a implementação de tecnologias digitais na educação deve ser acompanhada de suporte contínuo e formação adequada, para que os professores possam integrar essas plataformas de maneira eficaz e significativa em suas práticas pedagógicas.

Essas reflexões evidenciam as múltiplas perspectivas e preocupações dos professores em relação à formação docente em serviço e ao uso de plataformas colaborativas para aprendizagem. Interpretamos que uma abordagem integrada e cuidadosa na proposição de um trabalho envolvendo tecnologias digitais é importante não apenas para melhorar a qualidade do ensino, mas também para assegurar oportunidades educacionais igualitárias e significativas para todos os alunos.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 106), o conhecimento profissional docente é contingente, coletivo e público. Nesse sentido, defende-se um novo modelo de formação que garanta aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas do professorado.

Uma preocupação percebida nas narrativas docentes diz respeito à descontinuidade das formações; os professores citam casos em que iniciam uma formação em uma plataforma e esta é abruptamente encerrada, sem saberem se os conhecimentos adquiridos serão, de fato, úteis. Assim explica a professora Vega: “O escolado[6] nem começou a usar e já terminou, nem sabemos se alguma coisa vai

[6] O Escolado é um App que permitia registrar frequência dos alunos, faz parte da agenda de inovação tecnológica da Educação pública do Estado da Bahia.

vingar, então, muitas vezes, nem paramos para aprender!". Para esta professora e seus pares essa incerteza sobre a continuidade e a utilidade das formações desmotiva os professores a se engajarem plenamente nesses programas, comprometendo a eficácia do desenvolvimento profissional.

Em suas pesquisas, Gatti (2021) demonstra que as políticas e os programas nacionais ainda não surtiram os efeitos esperados, principalmente devido à descontinuidade nas implementações ou reformulações sucessivas e à fragmentação de ações entre vários órgãos governamentais. A autora constata ainda que falta monitoramento das políticas educacionais, avaliação dos modelos de gestão, verificação do papel dos agentes, análise do emprego de financiamento, monitoramento no desenho das políticas e avaliação abordando questões de qualidade, problemas e efeitos em relação aos seus propósitos, entre outras questões.

Diante desse panorama, fica evidente a importância de uma abordagem cuidadosa e inclusiva na implementação de programas de formação docente em serviço, levando em consideração as necessidades e expectativas variadas dos professores. Além disso, ressalta-se a relevância de oferecer suporte adequado e oportunidades de capacitação para garantir que todos os colegas possam se beneficiar das tecnologias educacionais de forma significativa.

Na sessão reflexiva seguinte, discutimos sobre formação docente em serviço, concentrando-nos na escola como espaço fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores. Constituiu uma oportunidade para identificar e revisar os saberes prévios dos participantes, bem como para promover uma discussão aprofundada sobre como a escola pode se tornar um ambiente propício para a aprendizagem contínua dos professores. A análise crítica desse processo foi fundamental para identificar desafios, oportunidades e estratégias eficazes para promover uma formação docente de qualidade e alinhada com as demandas contemporâneas da educação.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: A ESCOLA COMO AMBIENTE DE APRENDIZADO PARA PROFESSORES

Na segunda sessão reflexiva, realizada em 12 de dezembro de 2023, às 14h35, na Sala da Coordenação Pedagógica, contamos com a presença dos

professores Vega, Rigel, Polaris e Antares. Nessa sessão, discutimos sobre a temática "A Escola como Ambiente de Aprendizado para Professores". O principal objetivo foi compreender como ocorre o processo de aprendizado contínuo dos professores dentro do ambiente escolar.

Para fundamentar a reflexão, utilizamos como suporte teórico o texto "A escola como espaço de aprendizagem e formação do professor"[78]. Este texto embasou as discussões da escola como um local de ensino para os alunos, mas também como um ambiente de constante aprendizado e desenvolvimento profissional para os docentes.

Como explica Canário (2013, p. 74):

> A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista. Não apenas os professores aprendem nas escolas, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.

As narrativas que seguem dizem respeito às reflexões dos participantes, destacando suas visões sobre a importância da escola como espaço de aprendizado não apenas para os alunos, mas também para os professores. Os professores relatam sobre os desafios e oportunidades encontradas no processo de formação docente em serviço; sobre como as experiências vivenciadas no ambiente escolar podem promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores.

> Professor Antares
> Não há dúvida de que a escola é um ambiente importante para nossa formação contínua. No entanto, enfrentamos diversas dificuldades no dia a dia. A falta de tempo, devido à carga horária extensa e às múltiplas responsabilidades, é um grande obstáculo. Além disso, a falta de incentivo e reconhecimento por parte da gestão escolar torna ainda mais desafiador engajar-se em programas de formação continuada. Precisamos de políticas e práticas que valorizem e incentivem nossa formação dentro da escola.
>
> Professor Rigel
> Compartilho da ideia de que a escola é um ambiente propício para nossa formação, mas precisamos enfrentar algumas limitações. A sobrecarga de tarefas e responsabilidades consome a maior parte do nosso tempo e energia. Além disso, acredito que a formação em serviço deve ser mais

[8] SANTOS, Cicera Maria Mamede et al.. A escola como espaço de aprendizagem e formação do professor. **E-book VII CONEDU** (Conedu em Casa) - vol. 01. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 108-126. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74105>. Acesso em: 20 jun. 2024.

> prática e integrada às nossas atividades diárias. Se as formações fossem mais contextualizadas e menos teóricas, poderíamos aplicar imediatamente o que aprendemos.
>
> Professora Vega:
> Acredito que a escola é, de fato, um espaço fundamental de aprendizagem para nós, professores. No entanto, preciso destacar algumas preocupações que tenho. A falta de tempo é uma delas. Entre aulas, preparação de materiais e correção de avaliações, mal sobra tempo para atividades de formação continuada. Além disso, as condições de trabalho deixam muito a desejar. Salas superlotadas e recursos inadequados tornam ainda mais desafiador o processo de aprendizado dentro da escola.
>
> Professora Polaris
> Entendo a importância da escola como um espaço de aprendizagem para nós, professores. No entanto, é preciso reconhecer as condições desafiadoras em que trabalhamos. A falta de recursos adequados e o ambiente desfavorável dentro da escola dificultam bastante nosso processo de formação.

As narrativas dos professores evidenciam a importância da escola como espaço de formação continuada para os docentes, mas também apontam para desafios significativos, como a sobrecarga de trabalho e a necessidade de apoio da gestão escolar.

Professora Vega sublinha a sobrecarga de trabalho e as condições inadequadas, como salas superlotadas, que dificultam a formação continuada. Essas condições implicam diretamente na qualidade da educação e na motivação dos professores. De acordo com Tardif (2014), as condições de trabalho dos professores influenciam diretamente sua capacidade de se engajar em processos de formação continuada. Melhorar essas condições é essencial para promover uma formação eficaz e significativa.

Antares destaca os desafios que vivencia como professora: pensar o potencial da escola como espaço formativo, mas também ter que responder às tantas demandas burocráticas do dia a dia da escola que ultrapassam a sala de aula: planejar aulas, elaborar pareceres, elaborar avaliações e corrigi-las, produzir materiais para a aula, entre outras ações que começam na escola, mas se estendem para fora dela. Por outro lado, não se pode negar o fato de que o professor precisa estar em um contínuo movimento formativo para ressignificar sua prática pedagógica.

Os professores referem-se às múltiplas responsabilidades diárias, desde a preparação de aulas até a correção de avaliações, que consomem grande parte do tempo e energia dos docentes, deixando pouco espaço para a formação continuada Além disso, a falta de recursos e a inadequação das condições de trabalho são

entendidas pelos professores como barreiras significativas para a formação continuada Vega e Polaris mencionam salas superlotadas e recursos inadequados como desafios que tornam o processo de aprendizado ainda mais difícil. Esses problemas destacam a necessidade de investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos adequados.

Essa situação é exacerbada pela falta de incentivo e reconhecimento por parte da gestão escolar, como apontado por Antares. Segundo Tardif (2014), a falta de condições adequadas para o desenvolvimento profissional resulta em professores desmotivados e menos eficazes em suas práticas pedagógicas.

Para que a escola cumpra efetivamente o papel de espaço formativo, é crucial implementar políticas que valorizem e incentivem a formação docente. Isso implica proporcionar tempo, recursos e condições adequadas para o desenvolvimento profissional. A falta de tempo, mencionada por todos os professores, pode ser mitigada por meio de uma melhor organização da carga horária e da implementação de horários dedicados à formação continuada. Libâneo (2013) sugere que a formação dos professores deve estar intrinsecamente ligada à prática cotidiana, permitindo que eles possam aplicar imediatamente os novos conhecimentos em suas atividades diárias.

A necessidade de apoio da gestão é também uma questão recorrente:

> Professor Antares
> Apesar das dificuldades, acredito que a colaboração entre os professores pode resolver alguns desses problemas. Se tivermos o apoio da gestão escolar para criar horários dedicados à formação contínua, poderemos transformar a escola em um verdadeiro espaço de aprendizado.
>
> Professor Rigel
> Além disso, a falta de incentivo e apoio por parte da gestão escolar para participar de programas de formação continuada é uma barreira significativa. Precisamos de uma abordagem mais flexível e adaptativa que leve em conta nossas demandas diárias.
>
> Professora Polaris
> A falta de suporte e orientação por parte da gestão escolar é desanimadora. Precisamos de investimentos e políticas eficazes para melhorar nossa situação. Acredito que, se houvesse uma maior integração entre as políticas educacionais e a prática escolar, poderíamos criar um ambiente mais favorável à nossa formação contínua. A gestão escolar deve ser mais proativa em oferecer suporte e orientação.

Os professores também fazem referência à a falta de apoio da gestão. Sua preocupação com a flexibilidade e a adaptação às demandas diárias sugere a

necessidade de modelos de formação mais dinâmicos e contextualizados. Professora Polaris destaca a necessidade de recursos adequados e um ambiente favorável à formação docente. Sua fala sugere que, sem esses elementos, o potencial formativo da escola fica comprometido.

As narrativas desses professores, e de outros participantes, no que diz respeito ao apoio da gestão, leva-nos a entender que o trabalho colaborativo e de fundamental importância; que, sendo a escola uma comunidade de aprendizagem os processos de construção profissional que dizem respeito à parte pedagógica, os percursos formativos reclamam pelo compromisso e participação da gestão. André nos ajuda a refletir sore isso:

> Não há dúvida que(sic) o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. (ANDRÉ, 2010, p. 177)

A direção, além de gerenciar as ações burocráticas da escola, precisa apoiar os docentes e suas ações pedagógicas, dentre elas, a formação continuada em serviço. Como nos lembra Nóvoa (2009, p. 22), os professores precisam: “[...] construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica.”. Precisam de formação que priorize, além dos aspectos técnicos, os saberes docentes que abarquem as necessidades dos sujeitos coletivos, que leve os professores a realizar um trabalho de reflexão crítica sobre suas práticas.

Nóvoa (2017) enfatiza, ainda, a importância de políticas que garantam tempo e espaço para o desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com Nóvoa (2017, p. 106), "o conhecimento profissional docente é contingente, coletivo e público". Nesse sentido, defende-se um novo modelo de formação que garanta aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas do professorado.

Libâneo (2004, p. 139) argumenta que a formação continuada deve estar intrinsecamente ligada à prática docente cotidiana, sendo fundamental que os professores tenham condições de aplicar os novos conhecimentos de forma imediata e contextualizada:

> [...] é preciso considerar os contextos concretos em que se dá a formação. O trabalho de professor ocorre num marco institucional, expresso nas formas de organização da escola, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais.

Para criar um ambiente verdadeiramente propício à formação continuada, é essencial que a gestão escolar adote uma postura mais proativa. Isso inclui oferecer suporte e orientação aos professores, além de criar uma cultura de valorização do desenvolvimento profissional. O que implica pensar as ações e a dinâmica cultural da escola em consonância com as políticas públicas educacionais. Miranda e Garcia (2017, p. 2215-2216) nos dizem que:

> A formação profissional realizada na escola (em serviço) se refere a um conjunto de atividades planejadas, organizadas, orientadas e mobilizadas pelo diretor, com o intuito de desenvolver, ou levar o professor a adquirir, competências profissionais, que se traduzem por habilidades, conhecimentos e atitudes com o foco na responsabilidade social, na transformação e melhoria das práticas profissionais e da escola, na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento social. Um processo articulado com o desempenho, monitoramento e avaliação docente.

A formação continuada deve ser integrada à prática cotidiana dos professores, respeitando suas necessidades e contextos específicos. A formação não deve ser vista apenas como um requisito burocrático, mas como uma oportunidade real de crescimento profissional e pessoal. Conforme Libâneo (2004, p. 142):

> [...] compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum sobre formação que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras.

Os relatos dos professores sublinham a importância da escola como espaço de formação continuada. É crucial implementar políticas e práticas que valorizem a formação continuada em serviço, proporcionando tempo, recursos e condições adequadas. Somente assim poderemos garantir que a educação seja verdadeiramente transformadora e inclusiva, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e colaborativo para todos os professores.

Temos que repensar a formação continuada com base nas seguintes premissas: a escola como local central de formação continuada, a valorização do conhecimento docente e o ciclo de vida dos professores. A respeito da escola ser um ponto central de formação continuada, Candau (1997, p. 57) afirma:

> Neste sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escola.

A formação dos professores deve ocorrer no próprio ambiente escolar, que considere as demandas sociais emergentes. Então, seria uma formação consonante com o fazer docente, e que esse próprio exercício se torna objeto da formação.

O ciclo de vida dos professores é uma premissa que reconhece que os professores têm diferentes necessidades de formação em diferentes fases de suas carreiras. Essa visão é fundamental para criar programas de formação continuada que sejam relevantes e eficazes. No entanto, a implementação dessa abordagem requer uma flexibilidade e personalização que, muitas vezes, estão ausentes nos programas padronizados de formação continuada.

As premissas destacadas por Candau são fundamentais para uma nova perspectiva de formação continuada; sua aplicação prática enfrenta desafios significativos. É necessário um esforço coordenado entre políticas educacionais, gestão escolar e os próprios professores para superar esses desafios e tornar a formação continuada uma oportunidade de interlocução entre a prática pedagógica, a teoria e a prática reflexiva.

Para efetivar a formação continuada na escola, é crucial promover uma gestão democrática, onde todos contribuam conscientemente. Devemos abandonar a busca por culpados e nos comprometer coletivamente com a mudança de paradigmas, reconhecendo o novo papel exigido pela contemporaneidade. Cada educador tem a responsabilidade de lutar pela gestão democrática, fundamental para alcançar a autonomia e proporcionar espaços para a formação continuada. É essencial focar na excelência do nosso papel como professores, incluindo a formação dos alunos como cidadãos transformadores da realidade. Alonso (1994, p. 6) destaca a importância desse aspecto:

> Tornar um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro burocrático; esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; Um profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; Alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem os olhos para o futuro e não para o passado.

Em suma, a discussão evidenciou a importância de reconhecer as experiências e desafios dos professores em relação à formação continuada na escola e a necessidade de políticas e práticas que valorizem e incentivem a formação dos professores, levando em consideração as especificidades de cada contexto escolar.

4.3 PLATAFORMAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Na 3ª Sessão, realizada em 20/12/2023, às 15h, na sala dos Professores do Colégio Estadual Wilson Lins, discutimos sobre as PCDAs – sua utilização, organização e as experiências dos professores participantes. Contamos com a participação da Professora Vega, da Professora Polaris e do Professor Antares. O objetivo dessa sessão foi explorar as diferentes PCDAs de aprendizagem, compreendendo como são utilizadas, organizadas e compartilhadas as experiências pelos participantes.

Antes de iniciar a discussão sobre as PCDAs, cada participante trouxe um exemplo prático do uso de uma plataforma colaborativa que já utilizava em sua prática docente. Foi discutido como essas plataformas auxiliam no dia a dia do professor e como podem contribuir para a formação de outros colegas.

Durante essa sessão reflexiva, foi proposto refletir sobre os benefícios e desafios das PCDAs, compartilhar conhecimentos e enriquecer o debate com diferentes perspectivas

A professora Vega, compartilhou suas experiências com o uso do Google Classroom, em suas aulas, com os alunos do 3º ano:

> Professora Vega
> Utilizo o Google Classroom para disponibilizar quizzes sobre questões do Enem, simulados e apostilas, com os estudantes é uma forma mais dinâmica de revisar e praticar os conteúdos abordados em sala de aula. No entanto, enfrentei alguns desafios ao longo do caminho. O maior deles foi o uso limitado de e-mails pelos alunos. Muitos ainda não estão familiarizados com a comunicação por e-mail e têm dificuldades em acessar suas contas

> regularmente. Isso compromete a comunicação consequentemente a participação ativa nas atividades propostas na plataforma.

A Professora Vega narra suas experiências com o *Google Classroom* ressaltando os benefícios e os desafios. Para ela, embora a plataforma ofereça alternativas valiosas à educação, é fundamental abordar as barreiras de acesso e familiaridade tecnológica para garantir uma participação inclusiva e eficaz. Ao fazer isso, as escolas podem criar um ambiente mais equitativo e propício ao aprendizado com as plataformas digitais.

A professora Vega compartilhou suas estratégias para contornar esses desafios, buscando alternativas criativas para engajar os alunos e promover uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e acessível. Sua contribuição foi valorizada pelos demais participantes, que reconheceram a importância de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades e realidades dos alunos, especialmente no contexto do uso de tecnologias digitais.

Como mencionado por Libâneo (2013), a formação continuada dos professores deve estar alinhada com as demandas do contexto escolar e social, o que ressalta a relevância das estratégias apresentadas por Vega para superar os desafios tecnológicos e promover uma educação de qualidade. Para superar as dificuldades encontradas em relação ao uso limitado de e-mails pelos alunos e suas interações com a internet e o celular, algumas estratégias foram adotadas pela professora Vega:

> Professora Vega
> Para superar a falta de familiaridade dos alunos com o uso de e-mails, fiz algumas estratégias práticas. Primeiramente, percebi a necessidade de me comunicar de forma que eles recebessem a mensagem e um ajudasse o outro. Assim, além do e-mail, comecei a utilizar grupos de mensagens via WhatsApp para enviar informações importantes e eles poderem tirar dúvidas. Isso facilitou.
> Além disso, organizei dei aulas focadas no uso consciente e eficiente de e-mails. Durante a aula, ofereci dicas práticas, tutoriais e demonstrações sobre como acessar, enviar e receber mensagens, além de anexar arquivos. Outra coisa que eu fiz foi identifiquei alunos que apresentavam dificuldades específicas com e-mails e ofereci orientação individual.

A professora Vega, ao compartilhar suas experiências, destacou três abordagens fundamentais para superar esses obstáculos:

- Comunicação Alternativa: Utilizar canais de comunicação alternativos, além do e-mail, para enviar mensagens importantes aos alunos, como grupos de

mensagens instantâneas via WhatsApp. Essas plataformas são mais acessíveis e familiares para os alunos, facilitando a comunicação e garantindo que as informações cheguem até eles de forma eficaz.

- Sessões de Orientação: Promover sessões de orientação específicas para os alunos sobre como utilizar e-mails de forma eficiente e consciente. Durante essas sessões, a professora Vega ofereceu dicas práticas, tutoriais e demonstrações sobre como acessar e-mails, enviar e receber mensagens e anexar arquivos.
- Feedback Personalizado: Forneceu feedback personalizado aos alunos que demonstravam dificuldades no uso de e-mails. A professora Vega ofereceu orientações individuais, esclarecer dúvidas e fornecer suporte adicional para garantir que todos os alunos se sintam confortáveis e confiantes ao utilizar esse meio de comunicação.

Essas iniciativas destacam a preocupação da professora Vega em adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades e realidades dos alunos, buscando promover uma experiência educacional mais inclusiva e acessível.

Durante a sessão reflexiva, a professora Polaris compartilhou sua experiência sobre o uso de sites de jogos com seus alunos do 1º ano. Enfatizou como essas plataformas foram fundamentais para promover o engajamento dos estudantes e tornar a aprendizagem mais lúdica e dinâmica.

Ao descrever sua prática, a professora Polaris destacou a importância da seleção cuidadosa de jogos educacionais que sempre devem estar relacionados com os objetivos de aprendizagem da turma.

> Professora Polaris
> Eu gostei de trabalhar com jogos. Não qualquer jogo, gosto dos que tem sentido. Motiva movimento na sala, os meninos gostam, mas também promovem a resolução de problemas, a colaboração e a criatividade. Os alunos se empolgam mesmo. Os jogos pra mim criam um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sentem incentivados a explorar e aprender de maneira autônoma. Acredito firmemente que integrar os jogos e outras práticas de forma cuidadosa e estratégica pode realmente transformar a experiência de ensino e aprendizagem na escola.

A iniciativa da professora Polaris de utilizar jogos educacionais em sua prática docente nos leva a entender que ela vai transformando sua prática para garantir um aprendizado contextualizado por parte dos alunos. Com o uso dos jogos, a professora

amplia as possibilidades de os alunos construírem novos conhecimentos. Isso não apenas motiva os estudantes, mas também promove a resolução de problemas, a colaboração entre os colegas e estimula a criatividade, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Polaris fez referência a um jogo de estratégia chamado *Civilization VI*[9], que aborda temas como história, política e cultura. Os alunos podem analisar os diferentes sistemas políticos, ideologias e consequências das decisões tomadas ao longo do jogo.

> Professora Polaris
> Neste jogo os alunos podem explorar vários sistemas políticos e como as decisões dos seus governantes podem mudar o rumo da sociedade. É muito massa, porque eles correlacionam o tempo todo com o que está acontecendo nos dias atuais. Eles se lembram de fatos e trazem para a aula. Eu gosto às vezes mais que eles. Os jogos digitais estão sendo uma mão na roda para as aulas de Sociologia. Eles deixam as aulas mais legais e ajudam os alunos a entenderem melhor os assuntos. Com essas brincadeiras, a gente consegue ensinar de um jeito mais divertido e fácil de entender.

A professora nos revela sua possibilidade e prazer de inovar a partir de uma reorganização dos recursos disponíveis, e de uma dinâmica que permite, tanto a ela quanto aos alunos, produzir novos recursos, experimentar e descobrir novas formas de aprender.

O professor Antares compartilhou sua experiência com o uso de slides e mapas mentais nas aulas de Geografia e Sociologia, especialmente com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele notou que os alunos da EJA tendem a ficar mais atentos e engajados quando as aulas são práticas e aplicáveis à vida cotidiana.

> Professor Antares
> Tenho utilizado slides e mapas mentais nas minhas aulas de Geografia e Sociologia, especialmente com as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Percebi que esses recursos visuais são muito eficazes para capturar a atenção dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos. Os alunos da EJA, em particular, tendem a ficar mais atentos e engajados quando as aulas são práticas e aplicáveis à vida cotidiana. Com os slides, consigo organizar as informações de maneira clara e direta, e os mapas mentais ajudam a mostrar as conexões e o aprendizado fica melhor.

---

[9] Civilization é um jogo de eletrônico de computador de estratégia por turnos criado por Sid Meier para a Microprose em 1991. É o primeiro jogo da série Civilization.O objetivo do jogo é elaborar um grande império desde o início. O jogo começa nos tempos antigos, o jogador vai evoluindo sua civilização descobrindo por exemplo: A roda, literatura, energia, matemática, o bronze, o ferro, arquitetura e assim vai. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Civilization_(jogo_eletr%C3%B4nico). Acesso em 23 jun. 2024.

Ao utilizar slides e mapas mentais, o professor Antares conseguiu tornar os conceitos abstratos mais tangíveis e acessíveis para seus alunos da EJA. Ele observou que essas plataformas mais visuais ajudaram a contextualizar os temas discutidos em sala de aula, facilitando a compreensão dos alunos. Além disso, o uso de slides e mapas mentais permitiu ao professor Antares criar uma atmosfera interativa e dinâmica durante as aulas. Os alunos da EJA se mostraram mais participativos e interessados, pois puderam visualizar e discutir os conceitos de forma mais concreta.

Essa abordagem prática e visual também permitiu que os alunos da EJA se sentissem mais capacitados e confiantes em seu processo de aprendizagem. Eles puderam aplicar os conhecimentos adquiridos em situações do dia a dia, o que os motivou a se envolverem mais ativamente nas atividades propostas em sala de aula.

O professor Antares, demonstrando compromisso com o aprendizado de seus alunos, compartilhou sua experiência com a criação de mapas mentais no Canva[10] para enriquecer suas aulas sobre desigualdades sociais no Nordeste. Utilizando o Canva, o professor Antares conseguiu elaborar mapas mentais visualmente atrativos e informativos. Ele destacou como essa abordagem ajudou a organizar e apresentar as informações de forma clara e concisa para seus alunos.

> Professor Antares
> Acredito que essa forma de fazer torna as aulas mais dinâmicas, especialmente em temas complexos como este. Utilizar a plataforma visual como o Canva para criar mapas mentais é uma maneira melhor de apoiar o aprendizado e ajudar os alunos a visualizar e aprender os conceitos discutidos em sala de aula.

Durante a aula sobre desigualdades sociais no Nordeste, o professor Antares utilizou os mapas mentais criados no Canva[11]para explorar diferentes aspectos socioeconômicos da região. Ele relata que:

> Professor Antares
> Para abordar o assunto desigualdades sociais no Nordeste, utilizei o Canva para criar mapas mentais que organizassem essas informações de maneira

[10] Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, Disponível em https://www.canva.com/ Acesso em: 19 jun. 2024.

> visualmente atraente e clara. Incentivei os alunos a participar ativamente da construção desses mapas mentais, convidando-os a contribuir com ideias e informações adicionais, os estudantes compartilhassem seus próprios conhecimentos e perspectivas sobre as desigualdades sociais na região. No final, percebi que os alunos tinham uma compreensão melhor das questões sociais enfrentadas pelo Nordeste. Eles saíram da aula inspirados a pensar em soluções para promover justiça e igualdade. Esta experiência demonstrou como o uso do Canva, pode transformar a experiência de aprendizado e estimular o pensamento crítico dos alunos, tornando o ensino participativo.

As reflexões proporcionadas pelos relatos dos professores Vega, Polaris e Antares, leva-nos a entender que as PCDAs desempenham um papel fundamental na formação continuada dos docentes no ambiente escolar. Cada experiência compartilhada destacou diferentes aspectos do potencial dessas plataformas para promover o engajamento dos alunos, tornar a aprendizagem mais dinâmica e facilitar a compreensão de conceitos complexos.

Cada professor demonstrou um aprimoramento de suas práticas pedagógicas, com o uso das tecnologias digitais, que utilizaram para compartilhar recursos educacionais e promover a interação entre os alunos:

> Professora Vega
> No Google Classroom, consigo compartilhar materiais de estudo e interagir com os alunos de um jeito fácil. Mas, tenho notado que alguns alunos têm dificuldade com e-mails. Por isso, é importante dar um suporte melhor e ensinar direitinho como usar essas ferramentas.
>
> Professor Antares
> Eu tenho usado o Canva para fazer mapas mentais nas aulas de Geografia e Sociologia. É bem legal porque os alunos podem ver as informações de um jeito mais visual e interativo. Isso ajuda bastante no aprendizado e deixa as aulas mais interessantes.

São práticas que usam as plataformas para tornar a aprendizagem mais lúdica e acessível, proporcionando uma experiência de ensino mais envolvente e significativa. A professora Vega socializou, por exemplo, sua vivência sobre suas experiências com o uso do *Google Classroom*, enquanto a professora Polaris destacou os benefícios dos jogos educacionais, e o professor Antares demonstrou como os mapas mentais podem enriquecer o aprendizado.

As narrativas dos professores nos levam a entender que a utilização de PCDAs pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos explorar conceitos de forma visual e interativa. Referem-se ao potencial das PCDAs para promover uma formação docente de qualidade, estimular o engajamento dos alunos

e facilitar a compreensão de conteúdos complexos. Ao integrar esses espaços formativos, de maneira criativa e inovadora com a sala de aula presencial em suas práticas pedagógicas, os docentes podem contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de seus alunos, preparando-os para os desafios do século XXI.

Sobre as implicações das PCDAs no processo de ensino e aprendizagem, os professores destacaram pontos relevantes. No que diz respeito às implicações das PCDAs de aprendizagem, os professores reconheceram seu potencial para promover uma aprendizagem mais ativa, participativa. Destacaram como essas plataformas podem estimular o engajamento dos alunos, facilitar a comunicação e a colaboração entre colegas, e enriquecer o desenvolvimento de habilidades digitais e sociais. No entanto, também levantaram preocupações sobre a necessidade de garantir uma integração eficaz das plataformas no currículo escolar, o desenvolvimento de estratégias de avaliação adequadas e o apoio contínuo aos professores para que possam utilizar as PCA de forma eficiente e ética.

As PCDAs discutidas durante a sessão foram compreendidas pelos professores como relevantes na formação em serviço dos professores, proporcionando um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo tanto para docentes quanto para discentes. Essas plataformas não apenas dinamizam o ensino, mas também permitem que os professores aprendam e se desenvolvam continuamente, compartilhando práticas e estratégias eficazes entre si. Com isso, acontece o compartilhamento de experiências: os professores aprendem uns com os outros ao compartilhar suas práticas e metodologias.

As discussões sobre desafios e soluções, como as estratégias de comunicação alternativa e sessões de orientação da professora Vega, incentivam a contextualização das práticas pedagógicas para atender as realidades dos alunos. Isso reflete a formação continuada mencionada por Nóvoa (1995), que vê a prática reflexiva e a inovação como centrais na formação docente.

As práticas de Polaris e Antares mostram como as plataformas digitais podem transformar a experiência de ensino, tornando-a mais envolvente e significativa. Isso é crucial para a formação em serviço, pois os professores reconhecem, os benefícios de métodos pedagógicos inovadores. A participação ativa dos alunos na construção de mapas mentais e a utilização de jogos educativos demonstram uma abordagem de ensino que valoriza a colaboração e a troca de conhecimentos.

As PCDAs incentivam os professores a refletirem criticamente sobre suas práticas e a aplicarem teorias pedagógicas de maneira prática e contextualizada. Isso é alinhado com as ideias de Libâneo (2013), que enfatiza a importância de uma formação continuada que responda às demandas sociais e educacionais.

As PCDAs apresentadas durante a sessão ilustram como a formação em serviço dos professores pode ser enriquecida por práticas inovadoras e colaborativas. Ao compartilhar experiências, adaptar práticas e utilizar recursos digitais, os professores não apenas melhoram suas habilidades pedagógicas, mas também criam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, dinâmico e eficaz para seus alunos.

Nas reflexões, os professores comentaram sobre a complexidade e a importância das PCDAs no contexto educacional, destacando a necessidade de uma abordagem cuidadosa e equilibrada para maximizar seus benefícios e minimizar seus desafios.

4.4 PARTICIPAÇÃO E O COMPARTILHAMENTO: GRUPOS DE DISCUSSÃO NO WHATSAPP PARA FOMENTAR O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A quarta sessão ocorreu no dia 28 de dezembro de 2023, às 10h, através da plataforma Meet. A escolha se deveu ao fato de que estávamos em um período de recesso de festas de final de ano. Não havendo disponibilidade da parte deles de se reunirem presencialmente na escola, concordaram em participar de uma reunião virtual para dar continuidade às discussões.

Nessa sessão do nosso ciclo de reflexões sobre formação docente em serviço, demos um passo adiante na promoção do diálogo e compartilhamento de experiências entre os professores participantes. Nessa etapa, foi criado um grupo de discussão no WhatsApp com o intuito de socializar práticas e ideias relacionadas ao uso de PCDAs.

A importância dessa dinâmica residiu no fato de poder agregar outros professores que, por diversos motivos, não puderam estar presencialmente envolvidos na pesquisa. Através desse grupo, pudemos ampliar nosso diálogo, promover uma troca de experiências enriquecedora e expandir os horizontes da nossa reflexão sobre formação docente, no que diz respeito ao uso de PCDAs, como

espaço para uma formação docente de qualidade e experiências práticas de utilização das plataformas em sala de aula.

Podemos perceber nas falas o quanto foi significativo:

> Professora Vega
> Para mim, essa sessão foi inspiradora, ando meio desmotivada, acho que final de ano é assim. Poder compartilhar algumas coisas de forma tão colaborativa foi incrível. Estou realmente aberta a explorar novas possibilidades que possam enriquecer minha prática educacional.
> A discussão no grupo do WhatsApp foi muito produtiva. Trocar ideias sobre como usar plataformas colaborativas para incentivar a leitura e a expressão poética me fez perceber o potencial dessas plataformas no ensino de literatura.
> Ver como outros professores estão inovando renovou minha energia. Estou animada para implementar novas ideias em minhas aulas e continuar aprendendo com meus colegas.

> Professora Polaris
> Participar desse grupo é uma experiência enriquecedora. Sempre tive curiosidade em explorar novos recursos para melhorar minha prática docente, e esse encontro me deu a oportunidade ideal para isso."
> No WhatsApp, dá para falar mais, as vezes estava em casa e via alguma coisa e queria falar, aiíagora já jogo lá e começa um bate boca uma troca eu gostei muito. Discutimos diferentes maneiras de engajar os alunos usando plataformas colaborativas. Foi inspirador ver como podemos adaptar as plataformas para nossas disciplinas e alunos.
> Estou aberta a receber apoio e orientação para incorporar mais tecnologia em minhas aulas. A colaboração entre colegas tem sido fundamental para ampliar meu repertório pedagógico

> Professor Antares
> Inicialmente estava um pouco cético, mas as sessões já vêm mudando minha visão. A troca de experiências sobre plataformas colaborativas mostrou como elas podem realmente transformar a aprendizagem dos alunos.
> Com o grupo do WhatsApp, discutimos desafios e soluções para integrar e até usar juntos algumas coisas. A disposição dos colegas em compartilhar conhecimento foi essencial para minha aprendizagem.
> Estou ansioso para aplicar o que aprendi. Mas ainda mais para que isso se dissemine na escola, acho que devemos melhorar algumas coisas, o mundo mudou tanto.

> Professor Rigel
>
> Participar desse grupo foi um desafio para mim, mas também uma oportunidade de crescimento. Inicialmente, admito que não tinha muita familiaridade com tecnologias digitais, mas o apoio e a troca de experiências com meus colegas me ajudaram a superar essa barreira. Foi gratificante perceber como as plataformas colaborativas podem enriquecer o aprendizado dos alunos e facilitar nossa prática docente. Estou determinado a continuar explorando e a contribuir de forma positiva para a educação dos meus alunos e dos meus colegas.

Os professores participantes desta pesquisa foram convidados a indicar mais dois colegas para integrarem o grupo promovendo a expansão da rede de discussão e compartilhamento de ideias. Foram convidados nove colegas das áreas de humanas e linguagens.

Esta sessão foi relevante porque criou uma atmosfera de colaboração e entusiasmo entre os professores participantes. Durante o encontro, houve um genuíno interesse em compartilhar práticas educacionais e aprender uns com os outros. Esse ambiente colaborativo foi fundamental para fortalecer a comunidade educacional, permitindo que os professores trocassem experiências e discutissem estratégias relacionadas ao uso de PCDAs.

Além disso, essa interação contribuiu significativamente para uma formação docente mais dinâmica e eficaz. Ao compartilharem suas experiências práticas e refletirem juntos sobre o uso das tecnologias educacionais, os professores puderam expandir seus conhecimentos e habilidades, adaptando-as às necessidades específicas de suas salas de aula. Dessa forma, a sessão não apenas promoveu o aprendizado entre os participantes, mas também incentivou uma abordagem mais integrada e inovadora no campo da formação docente.

A discussão no WhatsApp envolveu muito diálogo e debate entre os participantes. Houve engajamento e a colaboração dos professores, mesmo durante as férias escolares.

As percepções dos professores Vega, Polaris, Antares e Rigel durante as discussões refletem diferentes aspectos do processo de formação docente através do uso de PCDAs.

Vega demonstra uma atitude positiva e receptiva à inovação educacional. Sua disposição para integrar PCDAs reflete o conceito de "professor reflexivo" de Donald Schön, que enfatiza a importância da reflexão na ação para o desenvolvimento profissional (Schön, 1983). A colaboração com colegas em um ambiente digital também fortalece seu desenvolvimento profissional colaborativo.

A participação ativa de Polaris no grupo do WhatsApp demonstra sua disposição para aprender e colaborar com seus pares. Isso está alinhado com o conceito de aprendizagem colaborativa entre professores, que enfatiza a importância da interação entre colegas para o desenvolvimento profissional. Além disso, a abertura para receber apoio e orientação indica uma postura de aprendizagem contínua crucial para a adaptação às mudanças educacionais.

A mudança de perspectiva de Antares ilustra a teoria da mudança de práticas educativas. Segundo Lave e Wenger (1991), o aprendizado ocorre através da participação em comunidades de prática, onde os professores compartilham conhecimentos e experiências. A disposição de Antares para aplicar o que aprendeu não apenas em suas aulas, mas também para influenciar mudanças na escola, reflete uma postura de saberes consolidados.

A jornada de aprendizado de Rigel reflete o quanto o aprendizado é facilitado pela interação social e apoio dos pares. Sua determinação em explorar novas tecnologias para melhorar sua prática docente também demonstra uma postura de continuidade.

Esses fatos aqui informados evidenciam como a interação colaborativa e o compartilhamento de práticas entre os professores não apenas enriquecem suas experiências individuais, mas também fortalecem o campo da educação como um todo, promovendo uma formação docente mais adaptável, dinâmica e eficaz para os desafios contemporâneos.

4.5 EXPLORANDO PLATAFORMAS: OFICINAS PARA COMPARTILHAMENTO DAS POSSIBILIDADES

Na quinta sessão, realizada no dia 16/02/2024 às 14:30, programamos a realização de oficinas práticas sobre o uso das plataformas entre os professores participantes desta pesquisa e aqueles que não estão diretamente envolvidos. O objetivo principal foi promover a troca de conhecimentos e experiências entre os participantes, contribuindo para a disseminação das práticas discutidas nas sessões anteriores. Cada professor foi convidado a preparar uma oficina prática sobre o uso de uma plataforma específica. Aproveitamos a jornada pedagógica para a realização das oficinas, que ocorreram nos dias 19, 20 e 21/02/2024. Essa iniciativa permitiu que os professores compartilhassem suas habilidades e conhecimentos com seus colegas, enriquecendo o ambiente de aprendizado colaborativo.

Durante as oficinas, os participantes tiveram a oportunidade de explorar outras plataformas, como *Google Classroom* e *Canva.* Aprender novas técnicas e trocar ideias sobre como integrar essas plataformas em suas práticas pedagógicas. Porém, é preciso que se entenda que a “transformação da realidade educativa não decorre de um simples processo de adoção de ideias ‘boas’, mas sim, de um processo de

reconstrução das representações, das atitudes, dos projetos, e dos valores dos atores.” (Canário, 2013, p. 70). Portanto, o objetivo dessa experiência foi contribuir para o fortalecimento da comunidade escolar; para que, através de um processo de apropriação dessas plataformas, o professor possa produzir mudanças no seu universo cognitivo, no seu contexto de trabalho.

Durante a oficina conduzida pela professora Vega, sobre o uso do Google Classroom, os participantes foram orientados passo a passo na exploração da plataforma.

- Criação de Turmas: A professora Vega explicou como criar turmas no *Google Classroom*, destacando a importância de organizar os alunos de forma eficiente para facilitar a distribuição de materiais e comunicação.
- Postagem de Atividades: Em seguida, os professores aprenderam como postar atividades na plataforma. A professora Vega demonstrou como adicionar descrições, prazos e anexos às atividades para fornecer instruções claras aos alunos.
- Criação de Testes: Uma parte essencial da oficina foi dedicada à criação de testes no *Google Classroom*. A professora Vega orientou os participantes sobre como configurar questionários e avaliações, incluindo opções de perguntas e ajustes de configuração.
- Comunicação na Plataforma: Além disso, foi abordado o uso dos recursos de comunicação dentro do Google Classroom. Os participantes aprenderam como enviar mensagens aos alunos, responder perguntas e facilitar discussões online.

Durante a oficina, alguns professores enfrentaram dificuldades para entender o processo de configuração inicial das turmas, especialmente aqueles menos familiarizados com tecnologias digitais. No entanto, a professora Vega ofereceu suporte individualizado e tempo para perguntas, o que ajudou a esclarecer as dúvidas e resolver os problemas encontrados.

> Professora Vega
>
> É essa parte de configurar as turmas pode parecer um pouco confuso no início, mas estou aqui para ajudar. Vamos passo a passo e, se tiver alguma dúvida, pode perguntar à vontade. Não se preocupe, na prática, é normal surgirem dúvidas sobre os recursos mais complexos. Mas eu vou passar várias vezes aqui até todo mundo compreender.

Alguns professores que já tinham alguma experiência prévia com o *Google Classroom* aproveitaram a oportunidade para aprofundar seus conhecimentos. Expuseram suas dúvidas sobre como criar testes mais complexos, pontuar as avaliações e gerenciar o fluxo de trabalho dos alunos na plataforma. Essa oficina proporcionou um ambiente de aprendizado colaborativo, onde os professores puderam compartilhar experiências, superar desafios e adquirir novas habilidades para melhorar suas práticas pedagógicas utilizando o *Google Classroom.*

Observamos alguns aspectos durante a oficina conduzida pela professora Vega sobre o uso do *Google Classroom.*

- **Participação e engajamento**: A oficina proporcionou um ambiente participativo, onde os professores estavam engajados e dispostos a aprender. Isso demonstra o interesse da equipe docente em se atualizar e explorar novas possibilidades tecnológicas para melhorar suas práticas pedagógicas. De acordo com Martins (2015), é fundamental que qualquer tecnologia empregada na educação seja devidamente estruturada, embasada em princípios construtivistas e capaz de promover experiências que visem alcançar uma aprendizagem de alta qualidade. Dentro desse mesmo contexto, é imperativo que o professor tenha formação que o propicie a usar de modo contextualizado e criativo as plataformas colaborativas. em suas práticas pedagógicas. que, frequentemente, os estudantes no manuseio de meios digitais, superando muitas vezes o conhecimento do próprio professor.
- **Variação de conhecimento tecnológico:** Observamos que havia uma variação no nível de conhecimento tecnológico entre os participantes. Enquanto alguns professores estavam mais familiarizados com a plataforma e buscavam aprofundar seus conhecimentos, outros enfrentavam desafios iniciais para entender o funcionamento básico do *Google Classroom*. Essa diversidade de experiências destacou a importância de oferecer suporte personalizado durante a capacitação, atender individualmente porque as necessidades eram diferentes.
- **Necessidade de suporte individualizado:** As dificuldades encontradas por alguns professores levaram a professora Vega a oferecer orientação personalizada e responder às dúvidas dos participantes. Isso contribuiu para

minimizar as barreiras e garantir que todos os professores pudessem acompanhar o ritmo da oficina.

- **Troca de experiências:** A oficina também promoveu uma troca rica de experiências entre os participantes. Professores que já tinham experiência prévia com o *Google Classroom* puderam compartilhar suas práticas e oferecer dicas úteis para os colegas menos familiarizados com a plataforma. Essa colaboração entre os professores fortaleceu a comunidade escolar e promoveu um ambiente de aprendizado colaborativo.

- **Aprendizado contínuo:** a oficina destacou a importância do aprendizado contínuo na área educacional. O uso de plataformas digitais, como o *Google Classroom*, requer habilidades técnicas em constante evolução. Portanto, é fundamental oferecer oportunidades regulares de capacitação e atualização para os professores, garantindo que estejam preparados para integrar efetivamente a tecnologia em suas práticas pedagógicas.

A professora Vega relata que no final ela aprendeu um pouco mais com a experiência:

> Professora Vega
> Estou muito contente por ter tido a oportunidade de realizar essa oficina. Ensinar o que eu sabia e o que a gente discutiu não só me permitiu compartilhar o que aprendi, mas também me fez refletir mais profundamente sobre as melhores maneiras de integrar isso no ensino. Cada interação com vocês durante essa jornada me ensinou muito sobre as necessidades e desafios reais que enfrentamos como educadores. A troca de conhecimentos foi enriquecedora para todos nós, e estou animada para continuar aprendendo.

Durante a oficina conduzida pelo professor Antares, sobre a criação de mapas mentais no Canva, foi possível observar diversos aspectos importantes, que dizem respeito ao modo pelo qual ele conduziu o processo de produção na plataforma.

- **Introdução ao Canva:** O professor Antares iniciou a oficina apresentando o Canva, uma plataforma online para design gráfico; demonstrou como acessar a plataforma e criar uma conta, explicando sua interface e funcionalidades básicas.
- **Criação de mapas mentais:** Em seguida, o professor Antares orientou os participantes na criação de mapas mentais, no Canva; orientou como

selecionar um modelo adequado para um mapa mental e como personalizá-lo de acordo com as necessidades específicas de cada professor. Isso incluiu a adição de elementos visuais, como ícones, formas e cores, além da inserção de texto e conexão de ideias.

- **Integração com o *Google Classroom***: O professor Antares ensinou aos participantes como integrar os mapas mentais criados no Canva ao *Google Classroom;* orientou como exportar o mapa mental como um arquivo de imagem e compartilhá-lo com os alunos, através da plataforma *Google Classroom*.
- **Outras possibilidades:** Além da criação de mapas mentais, o professor Antares apresentou outras possibilidades de uso do Canva, na educação. Isso incluiu a criação de infográficos, cartazes, apresentações e outros materiais visuais que podem enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem.

Durante a oficina, ocorreu uma discussão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à conectividade de internet na escola. Alguns participantes compartilharam suas experiências sobre a dificuldade de apresentar trabalhos ou utilizar datashows devido a problemas de conexão.

> Professor Rigel
> Ah, gente, foi tenso mesmo! Eu já passei por isso várias vezes, sabe? Às vezes você tá lá todo empolgado pra mostrar algo importante pros alunos e a internet decide falhar na hora H. É frustrante demais!
> Mas ó, o que eu acho mais doido é que a gente sempre dá um jeito, né? Seja com uma outra atividade ou pedindo pros alunos aguentarem um pouco. A gente se vira nos 30!

> Professor Antares
> Agora, com essas plataformas colaborativas, acho que a gente pode pensar em alternativas mais práticas pra esses momentos. Tipo, já pensaram em atividades offline que complementem? Acho que isso pode ser uma boa saída.

O professor Antares aproveitou essa discussão para oferecer sugestões e soluções alternativas que o professor poderá usar para adaptar-se às circunstâncias e manter o foco na aprendizagem dos participantes. Após a resolução dos problemas técnicos, a oficina foi retomada, permitindo que os participantes concluíssem suas atividades com sucesso.

A oficina conduzida pelo professor Antares, sobre a criação de mapas mentais no *Canva*, foi uma oportunidade para explorar o potencial dessa plataforma digital na prática educativa.

> Professor Antares
> Olha só, pessoal, o Canva é uma plataforma incrível que a gente pode usar de várias formas na nossa prática educativa. Dá pra fazer desde infográficos super explicativos até apresentações bem dinâmicas e visualmente interessantes. Também dá pra criar cartazes, flyers e até portfólios digitais pra gente e pros alunos. E o melhor é que é tudo tem modelo e é gratuito para professor.

Durante a oficina, alguns aspectos relativos ao uso das plataformas para redimensionar as práticas pedagógicas foram observados:

- **Escolha da plataforma:** O professor Antares demonstrou uma escolha adequada ao selecionar o Canva como plataforma para a criação de mapas mentais. O Canva é uma plataforma acessível e intuitiva, que oferece recursos variados para a criação de materiais visuais de forma rápida e eficaz.
- **Domínio do conteúdo:** O professor Antares mostrou-se familiarizado e confortável com o uso do Canva, demonstrando um bom domínio do conteúdo apresentado. Isso contribuiu para a fluidez da oficina e para a produção de conhecimento por parte dos participantes.
- **Adaptação às realidades:** Durante a oficina, surgiu uma discussão sobre as dificuldades de conectividade de internet na escola, o que poderia ter interrompido a atividade. No entanto, o professor Antares demonstrou habilidade de recriar as atividades para adaptar-se à situação, oferecendo soluções alternativas e mantendo o foco na aprendizagem dos participantes.
- **Exploração de possibilidades:** Além de ensinar a criação de mapas mentais, o professor Antares também destacou outras possibilidades de uso do Canva na educação, mostrando-se criativo e inovador. Isso demonstra uma abordagem ampla e integrada ao uso de tecnologia no contexto educacional.

Nossa análise a respeito da oficina do professor Antares nos levou a interpretar que ele proporcionou uma experiência enriquecedora e inspiradora para os participantes, apresentando aos colegas professores o Canva como uma plataforma favorável ao desenvolvimento da criatividade, eficaz para a criação de materiais

visuais que podem ser utilizados para potencializar as práticas pedagógicas na Educação Básica.

O professor Rigel e a professora Polaris não realizaram oficinas presenciais; optaram por compartilhar suas experiências no grupo de WhatsApp que já havíamos criado anteriormente. Os professores utilizaram diferentes abordagens para a socialização de práticas pedagógicas; partilharam no grupo de WhatsApp experiências de jogos, links que os professores poderiam encontrar e sites onde poderiam encontrar modelos de slides dentre outros. Assim se pronunciaram:

> Professor Rigel
> Não me senti a vontade para fazer a oficina presencial, na verdade acho que fiquei inseguro o grupo de WhatsApp me deixa mais confortável não gosto de falar assim, ai me senti melhor, é isso.
>
> Professora Polaris
> Estava precisando disso de trocar figurinha com os colegas. Mas cada um tem um jeito, acho que agora estou mais tranquila depois que vi eles fazendo, mas no grupo eu vou me sentir melhor.

Durante a exposição, pudemos observar alguns aspectos importantes das escolhas feitas por ambos:

- **Respeito às preferências individuais:** É essencial reconhecer e respeitar as preferências individuais dos professores quanto à forma de compartilhar suas experiências. Nem todos se sentem confortáveis ou preparados para liderar uma oficina presencial, e é importante garantir que todos os participantes se sintam à vontade, ao contribuir com o grupo.
- **Flexibilidade e adaptabilidade:** A atitude do professor Rigel e da professora Polaris demonstra flexibilidade e adaptabilidade às circunstâncias. Eles reconheceram que poderiam contribuir, de forma significativa, compartilhando suas experiências no grupo, aproveitando a plataforma digital para essa finalidade.
- **Aproveitamento do ambiente virtual:** A decisão de compartilhar suas experiências no grupo de WhatsApp permitiu que o conhecimento fosse registrado e disponibilizado a todos os participantes. Isso contribuiu para o acesso e a revisão das informações, além de promover uma discussão mais ampla e aberta entre os membros do grupo.
- **Estímulo à participação** O professor Rigel e a professora Polaris contribuíram ativamente para o processo de socialização de práticas pedagógicas. Sua

participação no grupo estimulou o diálogo, a reflexão e o compartilhamento de ideias entre os demais membros.

> Professor Rigel
> Durante as conversas eu compartilhei os sites que uso os slides e como eles são, aí mandei o link e teve colega que mandou o link também eu gostei mais, não ficou somente eu falando eu fui lá compartilhei a ideia e todo mundo podia também.
>
> Professora Polaris
> Eu trouxe os jogos que uso não tinha muitos então por isso achei no grupo melhor aí teve gente que me perguntou no privado e aí eu ajudei, outros colegas também colocaram o que usava e foi bom.

As oficinas foram parte integrativa para a formação continuada dos professores, pois proporcionam um ambiente prático e colaborativo onde os educadores puderam compartilhar experiências, aprender novas estratégias e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Esse formato de aprendizado oferece diversas vantagens significativas.

Segundo Libâneo (2002), a formação continuada é crucial para que os professores possam atualizar seus conhecimentos e práticas pedagógicas, adaptando-se às demandas educacionais contemporâneas.

As oficinas proporcionam uma experiência prática e aplicação imediata das novas técnicas e tecnologias discutidas, conforme mencionado por Pimenta (2002), que enfatiza a importância da formação prática e contextualizada para a efetividade do aprendizado profissional. Durante esses encontros, os professores não apenas aprendem teoricamente, mas também experimentam diretamente como essas estratégias podem ser implementadas em suas próprias salas de aula, o que é essencial para a eficácia das mudanças educacionais.

A troca de conhecimento entre pares, mencionada por Libâneo (2002) como uma das bases para o desenvolvimento profissional dos professores, é outro benefício significativo das oficinas. Ao compartilhar experiências e aprender uns com os outros, os educadores podem adaptar práticas bem-sucedidas às suas realidades específicas, promovendo uma aprendizagem colaborativa que enriquece o ambiente escolar como um todo.

Além disso, as oficinas incentivam o engajamento e a motivação dos professores, como discutido por Franco (2001), ao proporcionar um espaço dinâmico e participativo para discussões e reflexões. Esse formato interativo supera métodos de formação mais passivos, aumentando a motivação dos educadores para

implementar mudanças positivas em suas práticas pedagógicas, o que é essencial para a adaptação às demandas educacionais contemporâneas e para a melhoria contínua da qualidade da educação oferecida aos alunos.

As oficinas são uma metodologia fundamental para a formação continuada dos professores, oferecendo um ambiente prático, colaborativo e estimulante que não apenas promove o crescimento profissional, mas também aprimora as habilidades pedagógicas necessárias para enfrentar os desafios atuais da educação. Elas permitem a aplicação imediata de novos aprendizados, a troca de experiências entre pares e o aumento da motivação dos educadores, contribuindo significativamente para a qualidade da prática docente e para o sucesso educacional dos alunos.

4.6 PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS PARTICIPANTES NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO E PLATAFORMAS COLABORATIVAS DIGITAIS

Essa sessão marcou o encerramento de uma etapa importante da pesquisa, mas representou também o início de uma jornada contínua de aprendizado e aprimoramento na área da formação docente em serviço. Os resultados obtidos, certamente, poderão servir para orientar futuras iniciativas e contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos.

Com base nas respostas dos participantes ao segundo questionário, observamos que as sessões reflexivas e atividades propostas serviram para uma reflexão e análise crítica significativas de suas práticas docentes. Houve uma avaliação em relação às discussões e ao compartilhamento de experiências, indicando que as estratégias utilizadas foram significativas na promoção do aprendizado colaborativo, porém, há aspectos a serem ainda analisados e avaliados que dizem respeito ao espaço-tempo para formação:

> Professora Polaris
> **O que foi significativo:** Intercâmbio de ideias, reflexões. Aprendi novas abordagens e estratégias que posso aplicar em minha prática pedagógica.
> **O que precisa melhorar:** Pouca participação de alguns colegas, falta de tempo para aprofundar certos temas; incluir mais exemplos práticos e sessões de acompanhamento para tirar dúvidas. Esperava mais orientações práticas sobre o uso das plataformas.
>
> Professor Rigel
> **O que foi significativo:** Troca de conhecimentos, discussões relevantes. As discussões foram enriquecedoras e proporcionaram insights valiosos. Ampliou meu conhecimento sobre o uso de plataformas colaborativas e sua aplicação na prática docente.

> **O que precisa melhorar:** Limitações na participação de alguns colegas. Oferecer mais orientações práticas e recursos para aplicar as aprendizagens no dia a dia.
>
> Professor Antares
> **O que foi significativo:** Troca de conhecimentos, aprendizado colaborativo. Explorar casos de uso mais práticos e oferecer mais orientações passo a passo para utilizar as plataformas.
> **O que precisa melhorar:** Dificuldade inicial de adaptação a algumas plataformas. Esperava mais enfoque em algumas áreas específicas, mas as discussões foram úteis. Proporcionou insights valiosos sobre o uso de plataformas colaborativas de aprendizagem e como integrá-las à prática docente.
>
> Professora Veja
> **O que foi significativo:** Troca de experiências, aprendizado colaborativo. Contribuiu significativamente. Aprendi novas maneiras de utilizar as tecnologias para enriquecer minhas aulas e promover uma aprendizagem mais ativa.
> **O que precisa melhorar:** Dificuldade de adaptação inicial com algumas plataformas. Explorar ainda mais casos de uso prático das plataformas em diferentes disciplinas.

As sugestões fornecidas pelos participantes para melhorar futuras pesquisas ou ações formativas são relevantes e podem ajudar a direcionar esforços para explorar ainda mais o potencial das PCDAs, no contexto escolar. As narrativas dos professores nos levam a interpretar que este estudo trouxe alguma contribuição para o desenvolvimento profissional dos participantes, destacando a importância da formação continuada em serviço. Os professores entenderam como significativas as iniciativas que promovam a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas e comentaram sobre o que pode ainda melhorar no processo de formação docente em serviço, tomando como espaço formativo e de produção de conhecimento as plataformas digitais de aprendizagem.

A professora Polaris sugeriu que houve benefícios, mas que algumas situações podem ser melhoradas, por exemplo, a necessidade de tempo para aprofundar conteúdos e para explorar melhor as plataformas. Destacou a importância da interação entre os pares para partilhar experiências e vivências; avalia como significativa a contribuição desta pesquisa para sua formação em serviço, e para o redimensionamento da prática pedagógica.

O Professor Rigel ressaltou as contribuições das sessões reflexivas, no que diz respeito à promoção de discussões que podem contribuir para ampliar conhecimentos em relação ao uso pedagógico das plataformas digitais de aprendizagem em suas práticas docentes. Revelou preocupações com relação à não

participação ativa por parte de alguns colegas. Sugeriu para futuras pesquisas mais orientações práticas e recursos para aplicar às aprendizagens no dia a dia.

O Professor Antares também expressou sua satisfação em relação às sessões reflexivas, avaliando-as como “aprendizado colaborativo”. Considerou que houve um efeito perceptível em sua prática docente, no que diz respeito ao uso das plataformas digitais, mesmo com os desafios que as plataformas oferecem aos iniciantes O Professor Antares manifestou seu desejo de que houvesse, durante este período formativo mais enfoque em algumas áreas específicas. Ao dizer isso o professor referia-se às plataformas que são oferecidas pelo Estado com as quais eles não trabalham no cotidiano da sala de aula: Plataforma Plural e Sigieduc[12]. Não foi objetivo deste estudo pensar esse momento formativo a partir de plataformas que os professores não usavam em suas práticas[13] pedagógicas. Mas esta sugestão foi considerada para futuras pesquisas.

A Professora Vega avaliou as sessões reflexivas, indicando que teve uma experiência altamente favorável ao longo do processo de pesquisa. Entendeu como importante para sua prática pedagógica as ações realizadas no período formativo. Avaliou como importante a interação entre os participantes, ao partilharem suas experiências, aprendizado colaborativo significativos para sua prática e para seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, observou, assim como o professor Antares, revelou que sentiu, inicialmente, dificuldades para interagir com as interfaces das plataformas utilizadas no processo formativo.

Chamou-nos atenção o fato de que todos os professores reclamaram pela exploração de uso mais prático, orientação prática das plataformas. Essas sugestões dos professores nos chamam a atenção para o fato de que docentes, nos cursos de formação, sempre manifestam seu desejo de construção de propostas pedagógicas voltadas para a prática, bem como da necessidade da base teórica dialogar com as experiência e vivências que os professores em formação têm nas escolas. Evangelista e Shiroma (2004, p.535), fazem uma observação que nos ajudam a refletir sore essa questão:

---

[12] O Plurall é uma plataforma de estudo e ensino on-line para alunos, responsáveis, professores e coordenadores.

[13] O SIGEduc Mobile é uma ferramenta para auxiliar o professor com as atividades de seu dia a dia como: digitar notas e frequência.

> [...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente [...].

As autoras nos ajudam a compreender essas narrativas dos professores podem estar, possivelmente, relacionadas aos modelos de formação inicial e continuada oferecidos, muitas vezes, pelas políticas públicas de formação docente, em que o fazer técnico prepondera em detrimento da teoria, do conhecimento construído a partir dos desafios, vivências e experiência, a fim de que isso se concretize nas suas práticas pedagógicas.

Este estudo revela que os profissionais aqui acolhidos têm sonhos, vontades, desejos e, muitas vezes, são sucumbidos pelo sistema do dia a dia de aulas e carga horária demasiadamente exaustiva. Há uma narrativa muito pertinente da Professora Polaris em que ela diz:

> Aqui é muita coisa tem alunos que passem necessidades, outros que são especiais, são salas com 35 a 40 alunos as vezes, que estão passando por diversos problemas em casa. O aluno não vai à terapia, não tem uma família que a acompanhe... não tem uma família que dê uma assistência completa. Então os professores acabam tendo muitas funções dentro da escola. Muitas vezes ajudando em questões que nem pode. É difícil depois da pandemia parece que ficou ainda mais difícil.

Os múltiplos papéis que a escola é chamada a desempenhar impõem ao professor demandas que vão além de sua formação, como atuar muitas vezes como psicólogo, assistente social quando não de enfermeiro ou socorrista. Essas exigências contribuem para um sentimento de perda de identidade profissional e para a percepção de que ensinar, às vezes, não é a prioridade.

Os professores terminam por recorrer aos recursos e estratégias que cada um, individualmente, é capaz de mobilizar diante de funções e responsabilidades para as quais não foram preparados durante sua formação inicial ou continuada (Oliveira, 2004). Isso atrelado as demandas administrativas que estão cada vez mais sendo inseridas no cotidiano do professor.

Entre os desafios enfrentados na formação continuada em serviço, destaca-se a precariedade das condições para atualização profissional. Muitos professores relatam que, embora reconheçam a importância da atualização, a falta de substitutos

para suas aulas os obriga a compensar essas horas posteriormente, resultando em um acúmulo de trabalho.

Considerando que a sobrecarga de trabalho, a diversificação de tarefas e as dificuldades na formação continuada são obstáculos à profissionalização do magistério, problemas esses que também ocorrem em outros países, Nóvoa (1992) sugere que os professores definam um território ou campo de ação como forma de controle da profissão. Essa abordagem deve estar em sintonia com políticas de melhoria do funcionamento das escolas, um ponto também ressaltado por Lessard (2006). Em nosso contexto, é fundamental resolver uma série de condições básicas, como a institucionalização da formação continuada, a garantia de salários dignos e a disponibilização de serviços de apoio ao professor (como supervisão pedagógica), que devem ser contempladas na formulação de políticas públicas. Nóvoa propõe ainda que:

> Se caminhe para a promoção de espaços entre pares, de trocas de partilhas como possibilidade de potencializar os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos professores (Nóvoa, 2008, p. 231).

Essa abordagem sugere que, além das soluções institucionais, a criação de espaços para a troca de experiências e o fortalecimento da colaboração entre professores são essenciais para superar os desafios da formação continuada e promover uma cultura profissional mais sólida e integrada.

5 CONCLUSÃO

> "– Eu não estou completa. Falta sempre uma coisa, um copo, uma asa, uma janela, um espaço, uma cadeira, um desejo, um beijo, uma fala, um toque."
> (Carlos Drummond de Andrade, em *A Máquina do Mundo)*

Ao chegar ao final desta etapa, muitos são os anseios, talvez até maiores do que aqueles que se apresentaram no início desta pesquisa. Ao jogarmos uma pedra no rio, criamos ondas que se propagam em diversas direções. Assim é o efeito desta e de tantas outras pesquisas. As emoções de cada participante, os saberes partilhados no decorrer de cada sessão, e até os gestos, olhares e palavras de indignação, nos fazem perceber que a pesquisa não tem fim, precisará continuar em outros tempos e lugares.

O que ocorre quando um professor compartilha com outro uma nova proposta didático-pedagógica que está utilizando em sua sala de aula? E quando um docente descobre uma plataforma que lhe propicie ampliar sua prática e a recomenda a um colega, ou ensina a utilizar um novo dispositivo digital? Observamos a formação continuada em serviço em ação. Esta pesquisa, embora, atualmente, abranja um grupo específico de docentes, evidencia que a disseminação de ideias entre os professores não é meramente uma troca de dicas, mas sim uma troca de saberes, um esforço coletivo e formativo.

Este processo nos mostrou que a investigação científica não se encerra com a conclusão de um estudo, mas segue adiante, alimentada por novas perguntas e reflexões que surgem ao longo do caminho. A pesquisa se perpetua através das implicações que causa e das transformações que inspira, tanto nos participantes quanto em futuros estudiosos que possam se debruçar sobre este trabalho para aprofundar ainda mais a discussão sobre formação docentes e plataformas digitais de aprendizagem.

Caracterizado como uma pesquisa colaborativa, este estudo tomou como relevante o ambiente escolar como espaço formativo, propício à negociação, à cooperação e à coprodução de conhecimento, que devem ocorrer em um movimento dialético entre teoria e prática, por meio da interação entre os participantes desta pesquisa.

Esta pesquisa, fruto de inquietações pessoais e problemas identificados a partir das experiências e vivências profissionais, foi guiada pela seguinte questão: de que maneira as PCDAs podem contribuir para a formação em serviço dos professores do Ensino Médio, visando a produção de abordagens críticas e criativas no contexto educacional? Vinculado a esta questão de pesquisa está o objetivo geral: compreender como as PCDAs podem contribuir para a formação em serviço dos professores do Ensino Médio, de modo a fomentar abordagens críticas e criativas no contexto educacional.

Escolhemos, então, os caminhos (objetivos específicos) para acessar o campo de estudo, para refletir sobre o objeto de pesquisa, suas características e particularidades. Dessa forma, nos aproximamos das práticas pedagógicas dos professores participantes por meio do diálogo, o que nos permitiu reunir as informações que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Buscando responder à pergunta de pesquisa e atender o objetivo geral, realizamos algumas ações específicas. Para atingir o objetivo específico *Mapear as plataformas utilizadas pelos professores colaboradores, visando à compreensão e uso metodológico no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula,* as sessões reflexivas constituíram espaço relevante para a interação entre pesquisadora e docentes, sobre as plataformas digitais mais usadas por eles e como estas são integradas em suas práticas pedagógicas. Esse mapeamento permitiu compreender as metodologias aplicadas pelos professores e sua efetividade na formação cidadã dos alunos. Concluímos, a partir daí, que as plataformas digitais desempenham um papel significativo nas práticas pedagógicas, propiciando a troca de conhecimentos e experiências entre professores e alunos. A integração dessas plataformas não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento de competências cidadãs nos alunos. Os professores, em suas narrativas, nos levaram a inferir que com o uso das plataformas foi possível estar mais próximo do cotidiano dos alunos e dos saberes culturais que permeiam suas vivências.

Para atender o segundo objetivo, *identificar, por meio das narrativas dos docentes sobre suas ações nas plataformas colaborativas digitais, práticas educativas que as consolidem como ambientes formativos*, pudemos compreender como estas contribuíram para a formação continuada dos docentes. Ao entendermos como as práticas educativas foram desenvolvidas e aperfeiçoadas através do uso das

plataformas, inferimos, a partir das narrativas, que o uso das plataformas digitais possibilitou uma maior flexibilidade e adaptabilidade no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que os professores personalizassem suas abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de seus alunos. Essa personalização se traduz em práticas educativas mais inclusivas e eficazes, que contribuem para um ambiente de aprendizagem mais engajado e dinâmico. E, com isso, o movimento de formação vai ocorrendo.

Sobre o objetivo *discutir como as plataformas usadas pelos docentes podem promover a interação professor e aluno, visando à produção de conhecimento,* as sessões reflexivas e as entrevistas nos ajudaram a compreender, através das interações mobilizada neste espaço-tempo, que o trabalho que esses professores realizam nestes ambientes digitais propiciam a comunicação, a colaboração e o engajamento entre professores e entre eles e seus alunos, contribuindo para o processo de formação continuada em serviço, além de promover a construção conjunta do conhecimento.

Nesse sentido, inferimos que o uso eficaz das plataformas digitais poderá propiciar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Observamos que as plataformas digitais permitem uma comunicação mais fluida e frequente entre professores e alunos, quebrando as barreiras físicas e temporais que limitam a interação em ambientes de ensino tradicionais. Essa constante troca de informações, fortalece o vínculo entre os participantes, promovendo um senso de comunidade e cooperação que é essencial para o aprendizado colaborativo.

Quanto ao objetivo referente à construção do produto, construir, com os professores colaboradores desta pesquisa, uma sala de aula virtual que reúna as experiências e propostas didático-pedagógicas produzidas por eles em plataforma digitais, criamos uma sala de aula virtual que serviu como um espaço de experimentação e aplicação prática das propostas didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes. Esse ambiente virtual foi pensado como um processo dinâmico, sempre em construção, tecido com as experiências compartilhadas pelos docentes, de modo que possa reverberar nas ações de toda a comunidade escolar.

Essas ações específicas foram realizadas para proporcionar uma compreensão abrangente e detalhada do uso das plataformas colaborativas digitais na formação em serviço dos professores do Ensino Médio. Através desta pesquisa, conseguimos não

apenas mapear e discutir as práticas atuais, mas também contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas que valorizem a formação continuada e colaborativa dos educadores.

Concluímos que a integração de plataformas digitais, na formação em serviço pode oferecer novas possibilidades de reinvenção da prática pedagógica, favorecendo a formação continuada em serviço, porque o ambiente colaborativo pode possibilitar a troca de conhecimentos e saberes docentes, enriquecendo o repertório pedagógico de cada professor. Essa interação não apenas fortalece a comunidade escolar, mas também incentiva a adoção de metodologias diversificadas e criativas.

O diálogo com os professores participantes nos leva a inferir que as plataformas digitais colaborativas de aprendizagem potencializam a interação entre docentes e entre eles e seus alunos. O apoio da gestão institucional é essencial para garantir que essas plataformas sejam efetivamente integradas na formação continuada em serviço. É por meio desse apoio que podem ser estabelecidas políticas claras, recursos adequados e estratégias de formação continuada que sustentem a utilização das tecnologias digitais no ambiente escolar. Além disso, a gestão institucional pode contribuir para a criação de um ambiente propício à inovação pedagógica, incentivando a experimentação e a adaptação das metodologias digitais às necessidades específicas da comunidade escolar. Dessa forma, o apoio da gestão não apenas favorece a utilização das plataformas digitais, mas também fortalece o compromisso e o engajamento dos professores na busca por uma educação mais dinâmica e inclusiva.

Durante as reflexões com os professores, eles fizeram referência a questões que compreendem como relevantes no processo de formação docente em serviço. O desejo de atualização e aprimoramento constante das práticas pedagógicas é uma característica marcante entre os profissionais da educação. Os professores estão sempre em busca de novas propostas pedagógicas que possam promover a aprendizagem dos alunos em consonância com os contextos social, político, histórico e cultural. Esta busca incessante reflete o empenho desses educadores em transformar suas práticas para acompanhar a dinâmica da sociedade atual, que vive em mudanças constantes, as quais reverberam no campo educacional.

Os problemas relatados pelos professores revelam a complexidade do processo de desenvolvimento profissional dos docentes em serviço, destacando a

importância de políticas públicas educacionais que considerem os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Durante a discussão sobre o processo de aprendizado dos professores no ambiente escolar, emergiram conclusões e percepções cruciais. Compreendemos a necessidade de fomentar uma cultura de aprendizagem contínua entre os educadores, incentivando o uso de plataformas digitais nas práticas pedagógicas, de modo crítico e reflexivo. Concluímos, pelas narrativas docentes, que há lacunas referentes ao apoio institucional adequado que oportunize a formação em serviço para a superação dos desafios relacionados às condições de trabalho adversas apontadas pelos professores.

Concluímos, através deste estudo, que as plataformas digitais colaborativas de aprendizagem podem promover um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo na formação em serviço dos professores do Ensino Médio, porque promovem a interação contínua entre docentes e alunos, possibilitando a construção conjunta de conhecimento. Essas plataformas permitem que os professores explorem metodologias diversificadas e adaptativas, adequando-as às necessidades específicas de cada contexto educacional. Além disso, promovem a troca de experiências e práticas pedagógicas entre pares, fortalecendo o desenvolvimento profissional e incentivando a inovação na prática docente.

No entanto, é crucial que as instituições forneçam o suporte necessário e criem políticas que valorizem e incentivem a formação continuada. Somente assim poderemos garantir que os professores estejam em constante formação para enfrentar os desafios da educação contemporânea e oferecer um ensino de qualidade.

A interação que gera a partilha de experiências entre os docentes, possibilitadas pelas plataformas digitais colaborativas, sugerem um processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento profissional. Esta troca constante não só enriquece o repertório pedagógico de cada professor, mas também fortalece a coesão e o espírito colaborativo dentro da comunidade escolar. É um processo dinâmico e vital, onde ensinar e aprender se complementam.

Os resultados indicam que a integração das plataformas digitais colaborativas pode promover abordagens mais críticas, criativas por parte dos professores. Essa incorporação reflexiva das tecnologias digitais não apenas enriquece o repertório pedagógico dos educadores, mas também fortalece o desenvolvimento profissional contínuo, capacitando-os para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Com esta pesquisa, desejamos contribuir significativamente para uma reflexão sobre a formação em serviço na cultura digital a prática pedagógica no Ensino Médio; sobre a importância de se fortalecer o senso de comunidade escolar, incentivando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre os docentes. A cultura de aprendizagem colaborativa não só enriquece o ambiente escolar, mas também impulsiona a inovação educacional, inspirando práticas contextualizadas para atender as necessidades específicas dos alunos e as realidades escolares diversas.

Esperamos que os achados deste estudo também incentivem projetos educacionais, proporcionando diretrizes para o uso de PCDAs na formação de professores para melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Paulo Roberto; SIQUEIRA, Lilia Maria Marques; VALASKI, Suzana. Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 12, 2004.

ALMEIDA, M. E. B. (2003). **Tecnologias digitais e educação**: dos letramentos múltiplos às linguagens hipermidiáticas. Autêntica.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação e tecnologias: refletindo sobre o desafio da formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2010.

ALONSO, M. **Uma tentativa de redefinição do trabalho docente**. In: ALONSO, M. [online]. Disponivel em : https://www.scielo.br/j/ciedu/a/XRYxkfFyTQzqvVcbdZGJqTK/?lang=pt. Acesso em 21 Jun. 2024.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075. Acesso em: 20 jun. 2024.

ANECLETO, Úrsula CUNHA. **Formação docente na cultura digital:** por uma prática pedagógica ética e humanista. ENSEÑAR Y EDUCAR EN LA CIVILIZACIÓN DIGITAL (2019): n. pag. Print.

ARAUJO, João. **Plataforma Colaborativa e de Aprendizagem**. https://knoow.net,2017. Disponível em: https://knoow.net/ciencsociaishuman/psicologia/plataforma-colaborativa-aprendizagem/.Acesso em: 09, jun,2023.

BATISTA BACH, C. .; MATIAS, J. FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: O PAPEL DA REFLEXÃO E DA SUA EFETIVIDADE NAS PRÁTICAS DO PROFESSOR. **Revista Conhecimento Online**, *[S. l.]*, v. 3, p. 174–190, 2021. DOI: 10.25112/rco.v3.2722. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2722. Acesso em: 10 jun. 2023.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENACHIO, M. das N. PLACCO, V. M. N. de S. Desafios para a prática da for- mação continuada em serviço**.** In. PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Loyola, 2012. p. 57-70.

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os Professores Aprendem a Ressignificar Sua Docência?** São Paulo: Paulinas, 2011.

BENACHIO, Marly das Neves. **Indicadores de movimentos de conscientização de professores em processo de formação continuada em serviço**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: MOREIRA, A. et al. ***Supervisão na formação.*** Aveiro: Universidade, 1999.

CANÁRIO, Rui. **O Professor entre a reforma e a inovação**. v. 2 - D27 - Unesp/UNIVESP - 1a ed. São Paulo: Unesp, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65501>. Acesso em: 27 jun.

Candau, V. M. F. (2011). Formação continuada de professores: tendências atuais. **Revista Brasileira de Educação**, 16(47), 333-348.

CHITUC, C-M. & AZEVEDO, A.L. Multi-Perspective Challenges on Collaborative **Networks Business Environment. Collaborative Networks and their Breeding Environments**. New York: Springer, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola, In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2008. v. 1, p.127.

DEMO, P. Habilidades do Século XXI. **Boletim Técnico do Senac**, v. 34, n. 2, p. 4-15, 19 ago. 2008.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade: as primeiras questões da pesquisa na escola.** São Paulo: Cortez, 2008.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n.15, p.7-35, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629. Acesso em 07 maio 2024.**docência?** São Paulo: Paulinas, 2011.

EVANGELISTA, O., SHIROMA, E. O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, jul./dez, 2004, p. 525-545.

FARIA, C. F. Democracia deliberativa: Habermas, Cohen e Bohman. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. Lua Nova, 2000 (50), p. 47–68, 2000.

FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa Participativa: pesquisa-ação e outras metodologias.** São Paulo: Papirus, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUKS, H. (2000). **Aprendizagem e trabalho cooperativo no ambiente aulanet**, Monografias em Ciência da Computação.

GARCIA, V. F.; GAVA, F. G.; ROCHA, M. T. L. G. da. PESQUISA COLABORATIVA EM EDUCAÇÃO. **Ensaios Pedagógicos**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. p.73–80, 2018. Disponível em: https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/61. Acesso em: 31 mar. 2023.

Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., & André, M. E. D. A. (2019). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Revista Brasileira de Educação, 24, e240063.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. ***Educ. Soc.***, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **A teoria da ação comunicativa**. 1987. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zsys53TwhnSwvDXzGTrjWxd/#:~:text=Habermas%20prop%C3%B5e%20um%20modelo%20idehttp://www.exemplo.com. Acesso em: 21 jun. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65501/1/u1_d27_v2_t05.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

IBAPINA, A. Equilíbrio entre Tecnologias e Métodos Tradicionais na Educação. **Revista Brasileira de Educação,** v. 14, n. 40, p. 267-283, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência universitária: conceitos internalizados e competências construídas pelos professores da Universidade Federal do Piauí** – Campus de Parnaíba. Teresina, Piauí: EDUFPI, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber livros Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. S. (2008). **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Cortez.

IMBERNÓN, Francisco. É necessário conhecer de onde viemos para onde vamos. In: **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 13-26.

LESSARD, Claude. Formação continuada de professores: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 1-15, 2006.

LÉVY, Pierre. L668c. **Cibercultura** / Pierre Lévy; tradução de Carlos. Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar,** Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR. disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 20 jun. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LISBOA, Elisangela M. L. O uso do WhatsApp como dispositivo de pesquisa. In: SILVA, Maria Lúcia L.; PEREIRA, João Carlos (Orgs.). *Tecnologias e Práticas*

Pedagógicas na Educação Contemporânea. São Paulo: Editora Moderna, 2022. p. 119.

MACHADO, M. **Tecnologias Educacionais e a Formação de Professores**. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

MANZINI, Eduardo José. *Entrevista semiestruturada: planejamento e condução*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade**.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino e aprendizagem**: das abordagens tradicionais às contemporâneas. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: E.P.U, 2002.
MORAN, J. M. A Integração das Tecnologias na Educação: Desafios e Oportunidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 917-936, 2015.
MORAN, J. M. Educação inovadora: integração de tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo: Loyola, 2015.

MOREIRA, M.A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

MOREIRA, M.A. E MASINI, E.A.F. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

NESTOR DA SILVA ANDRÉ, A.; LIMA COSTA, S. Professores reflexivos em uma escola reflexiva: Reflective teachers in a reflective school . **Revista Cocar**, *[S. l.]*, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4261. Acesso em: 1 abr. 2024.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 29 jun. 24

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 27 jun. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, 7, 5-20. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4903160/mod_resource/content/4/N%C3%B3voa_Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20trabalho%20pedag%C3%B3gico.pdf. Acesso em :29 jun. 24
NÓVOA, **A. Formação de professores**: a aprendizagem profissional através da colaboração. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320416656. Acesso em: 27 jun. 2024.
NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/35373421/Professores_imagens_do_futuro_presente. Acesso em: 27 jun. 2024.
NÓVOA, António. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/260138364_Formacao_continua_de_professores_Realidades_e_perspectivas. Acesso em: 27 jun. 2024.
NÓVOA, António. Os Professores e a Sua Formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/35373445/Os_Professores_e_a_Sua_Formação. Acesso em: 27 jun. 2024.
NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. 2. ed. Lisboa: Educa, 2017.
OLIVEIRA, J. **Implementação de Tecnologias na Educação**: Desafios e Perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, p. 657-678, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1171/117138253003.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024..

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239. Acesso em: 9 jul. 2023.

PARKER, G. G.; VAN ALSTYNE, M. W.; CHOUDARY, S. P**. Platform Revolution** - How Networked Markets Are Transforming the Economy-and How to Make Them Work for You. 1. Ed. W. W. Norton & Company, Apr. 2016.

Perrenoud, P. (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Artmed.Disponivel em https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=44591. Acesso em: 27 Jun. 2024

PESSOA, F. **Livro do desassossego**, por Bernardo Soares. Vol. II. Mem Martins: Europa-América, 1986.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. de O. (2012). **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Aprendizagem online é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/aprendizagem-em-rede>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PIVATTO, Wanderley Brum. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de matemática: análise de uma atividade para o estudo de geometria esférica. ***Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática***, v. 9, n. 1, p. 43-58, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/download/1981-1322.2014v9n1p43/27618. Acesso em: 27 jun. 2024.

PLACCO, V.M.N.S. **Formação em serviço**. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085. Acesso em: 3 jan. 2023.

SALDANHA, Leandra. **As cibercidades brasileiras:** uma análise do panorama brasileiro de plataformas digitais, através do design. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, 2013. Disponível em: Acesso em: 16, abr. 2023.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 34, n. 2. 2004. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2995. Acesso em: 09 jul. 2023.

SANTOS, Cicera Maria Mamede et al.. A escola como espaço de aprendizagem e formação do professor. **E-book VII CONEDU** (Conedu em Casa) - vol. 01. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 108-126. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74105>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTOS, Willian Lima; OLIVEIRA, Eliel Souza de; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Virtualized teaching practice in Google Classroom during remote teaching: difficulties and overcoming. ***Revista Humanidades e Inovação***, volume (número), páginas. [s.d.]. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4392/3607>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg ; ALVES FILHO, José de Pinho; SCHUHMACHER Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciênc. Educ**., Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017. . As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciênc. Educ**., Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/CQDVrhwXNPYtWzyzSTk4XFf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 jun. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. ***Metodologia do trabalho científico***. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SMYTH, John. **O trabalho dos professores e a política da reflexão**. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA Longhi Lourenço, r. s.; AMORIM Tamaio de Souza, n. c.; inforsato, e. do c. **formação continuada em serviço:** relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 481-498, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5065. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5065. Acesso em: 9 jun. 2023.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesq**., São Paulo, v. 32, nº 3, p. 477-492, dez. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONON, C. A. A flexibilidade proporcionada pelo Google Classroom é especialmente relevante em tempos onde o aprendizado remoto se tornou um componente essencial do processo educacional, promovendo uma abordagem inclusiva e adaptável. **Revista Diálogo** e Interação, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 53-67, 2021. Disponível em: https://revista.faccrei.edu.br/index.php/revista-dialogo-e-interacao/article/view/124/99. Acesso em: 29 jun. 2024.

VAZ, L., & DAVID, N. A Networked Application to Support the Learning of Electronic Marketing Based on e-Learning and a Portfolio of Mediating Tools**. Advances in Intelligent Systems and Computing**, 206 AISC, 795–806, 2013.

ZIMMERMANN, i. Plataformas de colaboração em rede: quem ensina e quem aprende?. **Salão do Conhecimento**, *[S. l.]*, v. 3, n. 3, 2017. Disponível em:https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/7675. Acesso em: 30 abr. 2023.

APÊNDICES

A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

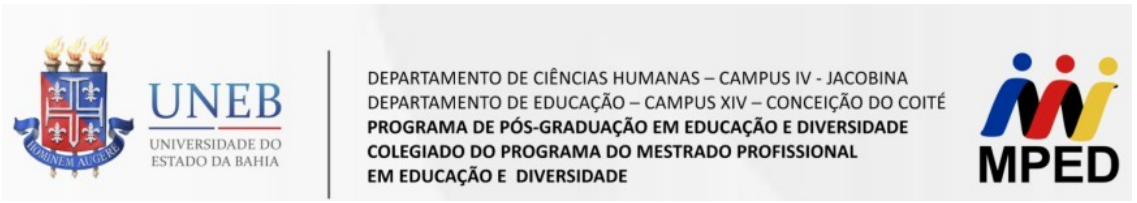
B. Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa

C. Termo de autorização institucional da coparticipante

D. Termo de compromisso do pesquisador

E. Termo de Confidencialidade

APÊNDICE A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: __/____/_____

Telefone: (__) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: **FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO USO DE PLATAFORMAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM**

1. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Suzanne Sales de Souza

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: : FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO USO DE PLATAFORMAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM de responsabilidade da pesquisadora **Suzanne Sales de Souza**, docente da Universidade do Estado da

Bahia que tem como objetivo compreender como as plataformas colaborativas digitais podem contribuir para a formação do docente do ensino médio em, visando ao uso crítico e criativo na sala de aula.

A realização desta pesquisa propõe que na plataforma do Google *Classroom*, as experiências das sessões reflexivas para servirem de subsídio às atividades de formação docente. A gestão da escola e demais professores que não participam desta pesquisa podem utilizar esse espaço em momentos futuros como um banco de apoio.

Caso aceite o Senhor(a) será participante de sessões reflexivas e entrevista semiestruturada pela aluna Suzanne Sales de Souza do curso de pós graduação em Educação e diversidade. Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Reconheço que durante o processo de pesquisa possa ser gerado desconforto físico ou emocional como responder a perguntas sensíveis**, c**onstrangimento **o**s participantes podem se sentir constrangidos ao discutir certos tópicos ou ao realizar determinadas tarefas durante a pesquisa**, c**ansaço **o** envolvimento em atividades prolongadas de pesquisa pode levar à fadiga física ou mental e exposição a informações sensíveis os participantes podem compartilhar informações pessoais ou sensíveis que os tornem vulneráveis a questões de privacidade ou confidencialidade. Será garantido ao participante a confidencialidade: Todas as informações pessoais dos participantes serão mantidas em sigilo e suas identidades serão protegidas. Isso inclui a codificação dos dados, o uso de identificadores anônimos e a restrição do acesso às informações apenas aos membros autorizados da equipe de pesquisa. Suporte emocional: Ofereceremos suporte emocional aos participantes durante e após a pesquisa. Isso pode incluir o fornecimento de recursos de apoio, como linhas telefônicas de ajuda ou serviços de aconselhamento, para lidar com quaisquer questões emocionais que possam surgir. Informação clara e compreensível: Garantiremos que todas as informações fornecidas aos participantes sejam claras, precisas e compreensíveis. Isso será feito usando linguagem simples e acessível, evitando jargões técnicos, e disponibilizando materiais informativos em diferentes

formatos, se necessário. Monitoramento contínuo: Realizaremos um monitoramento contínuo dos participantes durante o curso da pesquisa para identificar e abordar quaisquer problemas ou preocupações que possam surgir. Isso pode incluir entrevistas de acompanhamento, observação do comportamento dos participantes e revisão regular dos protocolos de pesquisa. Desistência voluntária: Os participantes terão o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento sem penalidades. Eles serão informados de que podem retirar seu consentimento e interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer repercussão negativa. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar, serão esclarecidas pela pesquisadora, e o(a) Sr.(a.) caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço, ainda, que, de acordo com as leis brasileiras o (0 Sr. (a.) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o contato dos pesquisadores que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Suzanne Sales de Souza
Endereço: Rua Felipe Nery Guimarães, 27, Dionisio Mota.
Telefone: (71) 991322456 **E-mail: suzannesallesm@gmail.com**

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa FORMAÇÃO DOCENTE EM PLATAFORMAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____de _____de 2024

_____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

SUZANNE SALES DE SOUZA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA
(75) 98136172
suzannesallesmd@gmail.com

APÊNDICE B- Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa

Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO E O USO DE PLATAFORMAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM, vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Conceição do Coité, 05 de Janeiro de 2024

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Suzanne Sales de Souza	Suzanne Sales de Souza
Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva	Obdália Santana Ferraz Silva

APÊNDICE C- Termo de autorização institucional da coparticipante

UNEB

MPED

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a Suzanne Sales de Souza a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO E O USO DE PLATAFORMAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Valente, 05 de janeiro de 2024

MARIANA CARNEIRO DE A. SANTOS
VICE-DIRETORA
PORTARIA N 00590481
DE 09 DE FEVEREIRO DE 2023

APÊNDICE D- Termo de compromisso do pesquisador

TERMO DE COMPROMISSO DO(A) PESQUISADOR(A)

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO E O USO DE PLATAFORMAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/2012 e a Resolução 506/2016, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Conceição do Coité, 05 de janeiro de 2024

Suzanne Gales de Souza

Assinatura do(a) responsável pelo projeto

APÊNDICE E- Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO E O USO DE PLATAFORMAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM, cujos dados serão coletados através de entrevistas e sessões reflexivas, no Colégio Estadual Wilson Lins, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no arquivo da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a Suzanne Sales de Souza. Após este período, os dados serão destruídos.

Conceição do Coité, 05 de Janeiro de 2024

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Suzanne Sales de Souza	Suzanne Sales de Souza
Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva	Obdália Santana Ferraz Silva

ANEXOS

ANEXO 1

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Aplicado em 05/08/2023 via google forms sob o link de acesso: https://forms.gle/i67xxLFDjXo2myjA8

Prezado participante,

Sua participação neste questionário é fundamental para obtermos insights valiosos sobre o uso das plataformas colaborativas de aprendizagem nas práticas pedagógicas. Suas respostas nos ajudarão a compreender melhor suas experiências, percepções e desafios relacionados ao uso dessas tecnologias em sala de aula.

1. Em que medida você se considera familiarizado com o uso de plataformas colaborativas de aprendizagem?

- Bom
- Médio
- Habilidoso
- Muito habilidoso

2. Você considera em qual medida que as plataformas colaborativas de aprendizagem podem contribuir para formação em serviço dos professores

3. Com que frequência você utiliza plataformas colaborativas de aprendizagem em suas aulas?

- Raramente
- Ocasionalmente
- Regularmente
- Sempre

4. Quais benefícios você percebe no uso de plataformas colaborativas de aprendizagem em suas práticas pedagógicas?

- Melhoria na participação dos alunos
- Facilidade na organização e distribuição de materiais

- Estímulo à colaboração entre os alunos
- Maior engajamento dos estudantes com o conteúdo

5. Quais desafios você enfrenta ao utilizar plataformas colaborativas de aprendizagem?

- Dificuldades técnicas
- Resistência dos alunos ao uso das tecnologias
- Falta de recursos ou acesso limitado à internet
- Dificuldade em encontrar materiais adequados para as aulas

6. Como você avalia o impacto das tecnologias educacionais na aprendizagem dos alunos?

- Muito positivo
- Positivo
- Neutro
- Negativo

7. Como você percebe seu próprio desenvolvimento profissional ao incorporar tecnologias digitais em suas práticas de ensino?

- Tenho me sentido mais capacitado e atualizado
- Sinto que estou aprendendo e me desenvolvendo gradualmente
- Não percebo uma mudança significativa em meu desenvolvimento profissional
- Tenho enfrentado dificuldades e me sinto pouco preparado para utilizar as tecnologias

8. Você acredita que as plataformas colaborativas de aprendizagem são eficazes para promover a participação dos alunos?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

9. Você considera que o uso de tecnologias digitais pode contribuir para uma educação mais inclusiva e acessível?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo parcialmente

- Discordo totalmente

ANEXO 2

SEGUNDO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES, DURANTE A SEXTA SESSÃO REFLEXIVA

Questionário aplicado em 05/03/2024 na última sessão reflexiva sob o link : https://forms.gle/iqS5hBGR1SCg6qxP9

Caro(a) participante,

Agradecemos imensamente por sua participação nesta pesquisa sobre formação docente em serviço e o uso de plataformas colaborativas de aprendizagem. Sua contribuição foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo. Nesta última etapa, gostaríamos de coletar suas percepções finais sobre o processo de pesquisa. Por favor, responda às seguintes perguntas selecionando a opção que melhor reflete sua opinião:

Qual foi sua percepção geral sobre as sessões reflexivas realizadas ao longo do processo de pesquisa?

A) Muito positiva

B) Positiva

C) Neutra

D) Negativa

Em sua opinião, qual foi o impacto das discussões e atividades propostas nas sessões reflexivas em sua prática docente?

A) Muito impactante

B) Impactante

C) Pouco impactante

D) Nenhum impacto

Como você avalia a eficácia das estratégias utilizadas para promover a interação e o compartilhamento de experiências entre os participantes?

A) Muito eficazes
B) Eficazes
C) Pouco eficazes
D) Ineficazes

Quais foram os pontos positivos e negativos do formato das sessões reflexivas e das atividades propostas?

A) Pontos positivos:
B) Pontos negativos:

Você sentiu que suas expectativas em relação à pesquisa foram atendidas? Por favor, explique.

A) Sim, todas as expectativas foram atendidas
B) Sim, algumas expectativas foram atendidas
C) Não, nenhuma expectativa foi atendida
D) Não tenho certeza

Que sugestões você tem para melhorar futuras pesquisas ou atividades semelhantes?

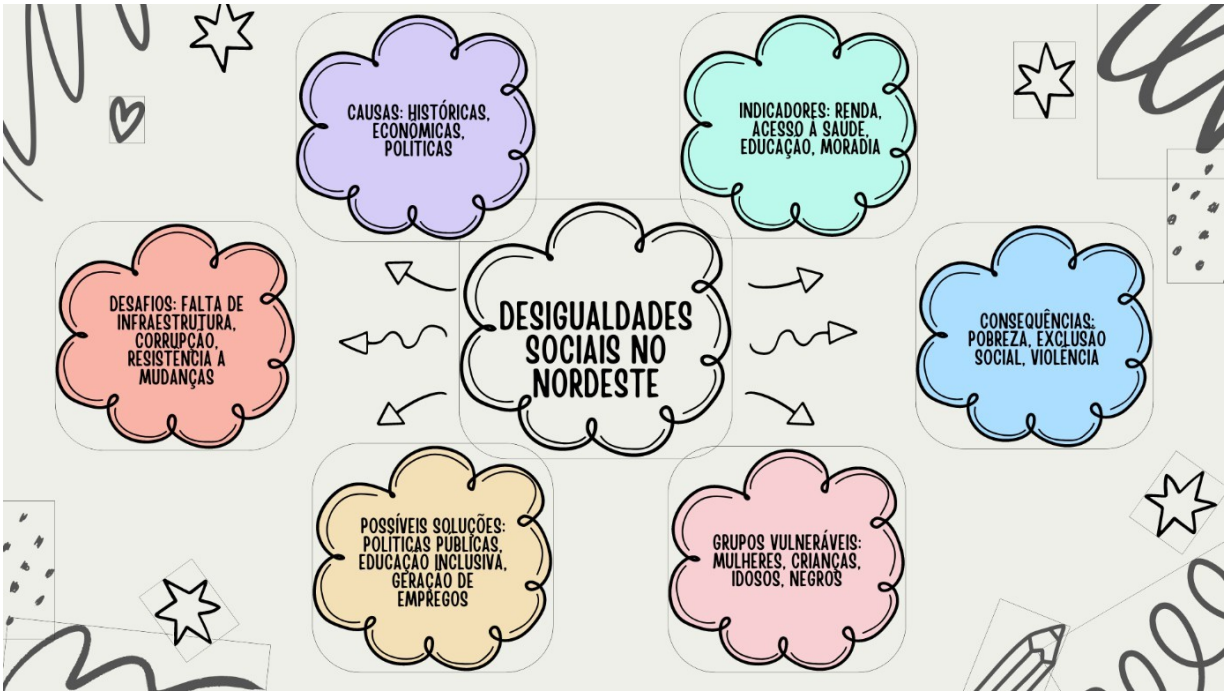
Você considera que esta pesquisa contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? De que forma?

A) Sim, contribuiu significativamente
B) Sim, contribuiu de forma moderada
C) Não, não contribuiu
D) Não tenho certeza

Por favor, sinta-se à vontade para acrescentar quaisquer comentários adicionais que considere relevantes. Suas respostas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas apenas para fins de análise e aprimoramento deste estudo.

Agradecemos novamente por sua participação e colaboração.

ANEXO 3- Mapa mental produzido no Canva pelos professores integrantes da pesquisa n 3º sessão realizada no dia 20/12/2023, sobre desigualdades sociais no Nordeste



Fonte: elaborado por integrantes da pesquisa

ANEXO 4

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO USO DE PLATAFORMAS COLABORATIVAS DE APRENDIZAGEM

Pesquisador: SUZANNE SALES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76843324.9.0000.0057

Instituição Proponente: CAIXA ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL WILSON LINS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.728.059

Apresentação do Projeto:

O projeto é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - MPED, do Departamento de Educação, Campus XIV, da Cidade de Caetité, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

¿Este estudo tem como objetivo compreender como as plataformas colaborativas de aprendizagem têm contribuído para a formação docente em serviço de professores do ensino médio. Levando em consideração que as tecnologias digitais e formas de aprendizagem estão presentes no dia a dia do docente, pensar e estabelecer formas/metodologias de conectar essas tecnologias, de modo pedagógico, tem sido um desafio constante aos educadores, especialmente, a partir da pandemia, quando as escolas necessitaram utilizar as tecnologias digitais e as plataformas colaborativas de aprendizagem ou plataformas digitais, passaram a ser exploradas Nesse contexto, questiona-se: como as plataformas colaborativas digitais de aprendizagem podem contribuir para a formação docente em serviço dos professores do ensino médio? Participarão desta pesquisa professores de ensino médio, que atuam no Colégio Estadual Wilson Lins no município de Valente, nas áreas de linguagens e ciências humanas. Como embasamento teórico serão discutidas as seguintes categorias teóricas: tecnologias digitais na educação; formação docente; formação docente em serviço; plataformas colaborativas de aprendizagem. Optou-se pela abordagem colaborativa de Pesquisa (IBIAPINA,

2008), baseada na autorreflexão coletiva, com caráter participativo, através de sessões reflexivas. Como produto final deste estudo, pretende-se elaborar uma Sala de aula virtual na plataforma Colaborativa Google Classroom, com o propósito de socializar e contribuir para uma compreensão ampla da escola como espaço de formação em serviço e das plataformas digitais como ambiente que poderá contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, a partir de um movimento de interação entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes.¿

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:

¿Compreender como as plataformas colaborativas de aprendizagem têm contribuído para a formação docente em serviço de professores do ensino médio.¿

Objetivos secundários:

¿ Mapear as plataformas usada pelos professores colaboradores, com vista ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula;
¿ Identificar, através de ações mobilizadas pelos docentes, nas plataformas colaborativas digitais, movimentos de práxis que as constituam como espaço formativo;
¿ Discutir como as plataformas usadas pelos docentes podem promover a interação professor e aluno, visando à produção de conhecimento;
¿ Construir, com os professores, colaboradores desta pesquisa, uma sala de aula virtual que reúna as experiências e propostas didático-pedagógicas construídas por eles em plataforma digitais, como contribuição para a unidade escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas várias áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

A pesquisadora registra no formulário de informações básicas, conforme segue: ¿Reconheço que durante o processo de pesquisa possa ser gerado cansaço nos participantes e a pesquisa poderá ser adiada, e ainda que cause mínimos traumas eu me responsabilizo pelos danos psicológicos¿. Enquanto no TCLE: O documento anexado pela pesquisadora não apresenta os riscos e suas formas de minimização.

Comentário: Toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve algum tipo de risco, cabe a pesquisadora considerar, assim como as suas formas de minimização, conforme a resolução 466/12. Em razão disso, deve trazer de forma clara os potenciais riscos, como: desconforto, constrangimento, cansaço (minimamente que seja) na participação e suas formas de redução de danos, em especial no TCLE.

Benefícios:
Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.
A pesquisadora registra como benefícios: ¿O propósito deste projeto é estabelecer uma plataforma interativa robusta e envolvente, visando promover a partilha contínua de experiências e práticas pedagógicas entre os membros do nosso grupo de pesquisa. Esta iniciativa é impulsionada pelo compromisso compartilhado de aprimorar constantemente as abordagens educacionais e cultivar um ambiente de aprendizado colaborativo. Ao criar esta sala de aula, almejamos fornece um espaço dinâmico que transcenda as barreiras físicas, permitindo que educadores compartilhem suas vivências, desafios e sucessos. Acreditamos que a diversidade de perspectivas e metodologias é uma fonte rica de aprendizado, capaz de inspirar inovações e melhorias significativas na prática pedagógica. Além disso, buscamos fomentar a colaboração ativa entre os membros do grupo. Acreditamos que a verdadeira inovação surge quando os profissionais da educação se unem para trocar conhecimentos, estratégias e recursos. Esta plataforma se destaca como um espaço onde ideias florescem, onde a sinergia entre os educadores se torna a base para o desenvolvimento contínuo. Nossa visão é que essa troca constante de experiências resultará no enriquecimento coletivo das práticas educacionais. Ao facilitar uma cultura de compartilhamento, aspiramos criar um ambiente que não apenas honre a expertise individual, mas que também celebre a riqueza do coletivo. Estamos comprometidos em construir uma comunidade de aprendizagem online

vibrante, impulsionada pelo desejo comum de aprimorar a qualidade da educação por meio do compartilhamento e colaboração. ¿ Objetivos Gerais: Estabelecer uma plataforma interativa para compartilhar experiências e práticas pedagógicas entre os membros do grupo de pesquisa. Promover a colaboração e a troca de conhecimentos para enriquecer as práticas educacionais. ¿ Objetivos Específicos: A configuração e operação efetiva da sala de aula virtual no Google Classroom são essenciais para alcançar nossos objetivos específicos. Inspirados nas palavras de Bardin (2011) sobre organização e estruturação, buscamos criar um ambiente virtual robusto que possibilite: ¿ Criar um ambiente virtual estruturado no Google Classroom: Ao configurar a sala de aula, seguimos a orientação de Bardin (2011) para criar um esquema organizacional preciso e flexível. A citação ressalta a importância de uma estrutura bem definida. ¿ Facilitar o compartilhamento de recursos, materiais e experiências:¿

Comentário: A pesquisadora registra os benefícios da pesquisa dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é importante por ter o potencial de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem através das plataformas digitais.

O orçamento: Financiamento próprio.

O cronograma: É necessário a atualização do cronograma em relação a apreciação pelo CEP. Favor ajustar.

Instrumento de registro de dados: Informamos que é necessário apresentar todos os instrumentos para coleta de dados. Favor ajustar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

1 - Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade.

2 - Termo de confidencialidade: Em conformidade.

3 - A autorização institucional da proponente: Em conformidade.

4- A autorização institucional da coparticipante: Em conformidade.

5 - Folha de rosto: Em conformidade.

6 - Modelo do TCLE: Em conformidade.

7 - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Pesquisa com temática atual e relevante para o contexto educacional; cronograma exequível; metodologia condizente com os objetivos propostos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2270754.pdf	29/02/2024 13:50:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	SuzanneSalesdeSouza.pdf	29/02/2024 13:49:38	SUZANNE SALES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	29/02/2024 13:36:36	SUZANNE SALES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	29/02/2024 13:33:35	SUZANNE SALES DE SOUZA	Aceito
Outros	termocoparticipante.pdf	29/02/2024 08:50:45	SUZANNE SALES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoodeconcordanciadesedeprojetodepesquisa.pdf	10/01/2024 10:49:37	SUZANNE SALES DE SOUZA	Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	10/01/2024 10:42:57	SUZANNE SALES DE SOUZA	Aceito
Outros	termodecompromisso.pdf	10/01/2024 10:40:39	SUZANNE SALES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoodeconcordanciadesedeprojetodepesquisa.pdf	09/01/2024 17:27:34	SUZANNE SALES DE SOUZA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Termo.pdf	09/01/2024 17:21:11	SUZANNE SALES DE SOUZA	Aceito