

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO SUL  
*CAMPUS* PORTO ALEGRE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Greyce Da Silva Rodrigues

GESTÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR APOIADA NO USO DAS TECNOLOGIAS  
DIGITAIS: O CASO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL EM  
GRAVATAÍ/RS

Porto Alegre

2020

Greyce Da Silva Rodrigues

GESTÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR APOIADA NO USO DAS TECNOLOGIAS  
DIGITAIS: O CASO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL EM  
GRAVATAÍ/RS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em  
Informática na Educação do Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –  
*Campus* Porto Alegre, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:** Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

**Coorientadora:** Karen Selbach Borges

Porto Alegre

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

R696g Rodrigues, Greyce da Silva

Gestão pedagógica escolar apoiada no uso das tecnologias digitais: o caso de uma escola de educação infantil municipal em Gravataí/RS. / Greyce da Silva Rodrigues, Josiane Carolina Soares Ramos Procasko, Karen Selbach Borges. – Porto Alegre, 2020.  
111 f.: il ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre, Mestrado Profissional Informática na Educação, Porto Alegre, 2020.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josiane Carolina Soares Ramos Procasko.  
Coorientadora: Profa. Dra. Karen Selbach Borges

1. Gestão pedagógica. 2. Tecnologias Digitais. 3. Comunidade de prática virtual.  
I. Procasko, Josiane Carolina Soares Ramos. II. Borges, Karen Selbach, coorientadora. III. Título.

CDU 004:37

---

Elaborada por Débora Cristina Daenecke Albuquerque Moura CRB10/2229.

À minha família, por me ensinar o valor da Educação, e a todos os trabalhadores em Educação que, apesar das intempéries, continuam curiosos, desejantes e aprendentes.

## AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão ao programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Informática da Educação, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre (IFRS), que finalizo esse curso, ou melhor, conquisto este sonho!

Aos professores do curso, assim como os professores que compõem a banca avaliadora, agradeço por dedicarem seu tempo e conhecimento auxiliando na conquista do meu sonho, questões que precisavam de mais atenção e pontos a serem melhorados.

Agradeço profundamente à minha orientadora, professora Josiane Carolina Soares Ramos Procasko, pois além de admirar sua trajetória profissional, admiro também sua história pessoal. À minha coorientadora, professora Karen Selbach Borges, agradeço pela imensa atenção, disponibilidade e principalmente, pela forma clara e objetiva com que fazia suas considerações. Cada pergunta sua abria um leque de dúvidas, reflexões e aprendizados.

Aos colegas, agradeço os intercâmbios de conhecimentos realizados durante as aulas, bem como as interações compartilhando medos, angústias e frustrações. Esses momentos me deram força para superar os períodos difíceis. Foi através do diálogo com todos que acessei a força e as habilidades que tenho e pude aprimorá-las.

Sou grata a todos os eventos que participei e produções que pude colaborar ao longo do curso pois, estudando para escrevê-las, meus conhecimentos se ampliaram. E foi nas apresentações que pude melhorar minhas habilidades de oratória, empatia com o público e principalmente a gestão dos meus sentimentos.

Agradeço profundamente aos meus colegas da EMEI Barro Vermelho, que além de participarem de todo o processo de pesquisa, demonstraram cuidado e afeto, me apoiando e perguntando nos corredores da escola: Como está o mestrado? E a pesquisa?

A minha família tem destaque especial nesse agradecimento pois sempre me incentivou a estudar e a valorizar a educação pública. Mas também por fazer o almoço nos dias em que passei estudando, compreendendo meus momentos de irritabilidade, cansaço e todas as vezes que não pude estar presente.

Por fim, essa jornada me proporcionou grandes aprendizados, mas confirmou uma crença antiga: eu desconheço mais do que conheço. E é esta possibilidade de conhecer mais, descobrir mais, ressignificar mais, que me dá a certeza de que o caminho da pesquisa é o que eu quero continuar trilhando.

*“A frase mais perigosa é ‘Sempre fizemos assim’”.*

*(Grace Hopper)*

## RESUMO

Atualmente, muitas escolas não contemplam horários de planejamento dentro da carga horária docente como determina a Lei Federal Nº 11.738/2008. À vista disso, as turmas que possuem docência compartilhada, sem o tempo de um terço da jornada dos professores destinada para dialogarem e construir juntos as avaliações dos alunos, têm a qualidade da educação ofertada potencialmente prejudicada. A partir desses anseios, foi eleita como questão norteadora desta investigação a seguinte: Como o uso das (TDs) pode contribuir com a gestão pedagógica de tempos e espaços para fomentar a construção coletiva dos processos educacionais? Nesse contexto, duas expectativas foram elaboradas: as tecnologias digitais podem facilitar a promoção e a conexão entre os saberes docentes de modo que se complementem e se ampliem através de contextos colaborativos; as práticas institucionais da equipe diretiva e pedagógica, bem como dos sistemas de ensino quanto à organização de tempos e espaços, influenciam na construção e execução dos processos pedagógicos. Dessa forma, foi traçado o objetivo principal: investigar a forma como as TDs podem auxiliar para minimizar as lacunas desta situação. A metodologia de investigação buscou aporte na abordagem qualitativa e os procedimentos aplicados foram pesquisa documental, bibliográfica, observação participante, questionário e pesquisa ação com o grupo de uma escola municipal de Educação Infantil de Gravataí/RS. Estes procedimentos foram divididos em três etapas: análise documental, estudo prévio e implementação do projeto piloto de criação de uma Comunidade de Prática Virtual (COPV). A última etapa foi desenvolvida com 29 profissionais, entre professores e equipe diretiva, que manifestaram interesse. Os resultados apontaram que as COPVs possibilitam o engajamento de sujeitos em prol de uma temática de interesse comum, assim como ampliam as possibilidades quanto ao uso das TDs em suas experiências cotidianas. Com base no percurso realizado conclui-se que a primeira expectativa foi confirmada parcialmente. Pois, o uso das TDs pode facilitar o trabalho docente para aqueles que já possuem um nível de familiaridade com seus recursos. A segunda expectativa foi confirmada, como visto na análise dos documentos legais. Foram encontradas dificuldades no processo investigativo com relação a insuficiência de tempo para o amadurecimento da comunidade; e falta de domínio de algumas TDs utilizadas pelos participantes. Como benefícios, salienta-se que esta produção contribuiu com o processo de Educação digital da escola. Houve mudança da prática analógica para a digital por parte de alguns professores e isso auxiliou nas construções colaborativas, tornando o processo avaliativo mais próximo do que orienta o Projeto Político Pedagógico da instituição e, principalmente, por ter iniciado movimentos de discussão e prática sobre as ferramentas do *Google* e do *WhatsApp*, os mesmos recursos que a escola utilizou, posteriormente, para efetivar o ensino remoto no ano de 2020.

*Palavras-chaves:* Formação continuada. Gestão pedagógica. Contexto colaborativo. Comunidade de prática virtual. Tecnologia digital.



## ABSTRACT

Currently, many schools do not include planning hours within the teaching hours as determined by Federal Law No. 11,738/2008. Therefore, the classes that have shared teaching, without the time of a third of the teachers' journeys destined to dialogue and build the students' assessments together, have the quality of the education offered potentially impaired. Considering this context, the following question was chosen as guiding for this investigation: How does the pedagogical management of times and spaces occur for the collective construction of educational processes in view of the demands associated with the insertion of digital technologies (DTs) in the school context?. In this context, two expectations were developed: digital technologies can facilitate the promotion and connection between teachers' knowledge, in a way that they complement and expand through collaborative contexts; the institutional practices of the management and pedagogical team, as well as education systems regarding the organization of times and spaces, influence the construction and execution of pedagogical processes. In this way, the main objective is to investigate how TDs can help to minimize gaps in this situation. The research methodology sought contribution in the qualitative approach and the applied procedures were documental, bibliographic research, participant observation, questionnaire and Action Research with a group of teachers from a Municipal School for Early Childhood education from Gravataí/RS. These procedures were divided in three stages: document analysis, preliminary study and implementation of the pilot project of creating a Virtual Community of Practice (COPV). The last step was developed with 29 professionals, including teachers and management team, who expressed interest. The results showed that COPVs enable the engagement of subjects in favor of a theme of common interest, as well as expanding the possibilities regarding the use of TDs in their daily experiences. Based on the route taken, it is concluded that the first expectation was partially confirmed. Because, the use of TDs can facilitate the teaching work for those who already have a level of familiarity with its resources. The second expectation was confirmed, as seen in the analysis of the legal documents. Difficulties were found in the investigative process in relation to insufficient time for the community to mature; and lack of mastery of some TDs used by the participants. About the benefits, it pointed that this production contributed to the digital education process of the school. There was a change from analogue practice to digital by some teachers and this helped in the collaborative constructions, making the evaluation process closer than guides the institution's Pedagogical Political Project and mainly because it started movements of discussion and practice about Google tools and the WhatsApp, the same resources that the school later used to carry out remote education in 2020.

*Keywords:* Continued education. Educational management. Collaborative context. Virtual community of practice. Digital Technology.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 - Linha do tempo: formação de professores
- Figura 02 - Percentual de professores da Educação básica com formação continuada por município
- Figura 03 - Esclarecimento de dúvidas entre os participantes
- Figura 04 - Demais comentários na COPV
- Figura 05 - Professores construindo pareceres
- Figura 06 - Diálogo entre professores (parte 1)
- Figura 07 - Diálogo entre professores (parte 2)
- Figura 08 - Painel de controle de atividades
- Figura 09 - Comentários e históricos de versões
- Figura 10 - *Layout* do *site*
- Figura 11 - Apresentação do *site*
- Figura 12 - Diálogos
- Figura 13 - Publicações
- Figura 14 - Recursos e dicas

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Distribuição dos docentes que atuam na Educação básica por nível de escolaridade

Gráfico 02 - Quantas vezes você acessa a internet?

Gráfico 03 - Quais destes recursos você acredita ser mais eficiente para a sua aprendizagem?

Gráfico 04 - Quais ferramentas vistas você pretende começar a usar?

Gráfico 05 - Quais ferramentas você utilizou para construir os pareceres descritivos?

Gráfico 06 - Você gostaria de continuar participando de uma comunidade de prática virtual?

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 - Documentos norteadores

Quadro 02 - Normativas presentes no cotidiano escolar

Quadro 03 - Quais dificuldades você encontrou neste processo?

Quadro 04 - Explique sua resposta.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 - Disponibilidade de recursos relacionados à infraestrutura das escolas de Ensino Médio

Tabela 02 - Disponibilidade de recursos relacionados à infraestrutura das escolas de Ensino Fundamental

Tabela 03 - Educação Infantil x Ensino Fundamental

Tabela 04 - Interações no processo de construção dos pareceres descritivos

## LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEB	- Câmara de Educação Básica
CMEG	- Conselho Municipal de Educação de Gravataí
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COP	- Comunidade de Prática
COPV	- Comunidade de Prática Virtual
EMEF	- Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	- Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRS	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
PNE	- Plano Nacional da Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RBIE	- Revista Brasileira de Informática da Educação
RCG	- Referencial Curricular Gaúcho
RTG	- Referencial do Território de Gravataí
SGP	- Sistema de Gestão Pedagógica
SIEPE	- Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco
SMED	- Secretaria Municipal de Educação
TDs	- Tecnologias Digitais
Tecedu	- Revista Tecnologias da Educação

## Sumário

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	48
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	53
3.1 Análise documental	53
3.1.1 A gestão pedagógica escolar voltada para contextos colaborativos	53
3.1.2 Documentos Institucionais - pareceres descritivos	58
3.1.3 Comunidades de Prática em contextos colaborativos	61
3.1.4 Formação docente: o professor aprendente	64
3.1.5 A formação inicial de professores no Brasil e seus desdobramentos até os dias de hoje	64
3.1.6 Formação continuada de professores	69
3.1.7 Contribuições das TDs Na Gestão Pedagógica	72
3.1.8 Contribuições de trabalhos correlatos	75
3.2 Estudo prévio	78
3.2.1 Políticas educacionais presentes no cotidiano da escola	79
3.2.2 Estrutura física e humana	83
3.2.3 O uso das TDs no contexto investigado	85
3.2.4 Encontro de formação continuada	88
3.2.5 Plano Anual	90
3.3 Implementação do projeto piloto de criação de uma Comunidade de Prática Virtual (COPV)	92
3.3.1 Projeto piloto de criação de uma comunidade de prática virtual	92
3.3.2. Questionário	100
3.3.3. Observação sobre a construção das avaliações	106
4 PRODUTO: SITE - GESTÃO ESCOLAR	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	129

APÊNDICE A - MAPA CONCEITUAL: CONTRIBUIÇÕES DAS TDS NA GESTÃO PEDAGÓGICA	129
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	130
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	132
ANEXOS	135
Anexo A - Orientações para os pareceres	135



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta investigação está associada ao programa interdisciplinar de Pós-Graduação *stricto sensu*, em modalidade presencial, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre (IFRS), Mestrado Profissional em Informática da Educação.

A autora deste estudo faz parte do grupo de pesquisadores orientados pela Doutora em Educação e professora do referido Instituto, Josiane C. S. R. Procasko. Guiados por questões históricas e dialéticas, esse grupo visa elucidar problemáticas do contexto educativo e com o apoio das tecnologias digitais contribuir em situações educacionais, no que se refere às políticas públicas para a Educação, *softwares* de gestão escolar, gestão pedagógica e formação de professores.

Assim, o período de realização do curso de Mestrado, bem como as interações com os pesquisadores citados, possibilitou a participação na construção de artigo, capítulos de livros, trabalhos completos e resumos expandidos publicados em anais de congressos, apresentações de trabalho em eventos e congresso, curso de curta duração ministrado, bem como a participação na construção do Referencial do Território de Gravataí.

As temáticas desenvolvidas com o grupo de pesquisa vão ao encontro da trajetória acadêmica e profissional da autora, durante o percurso de nove anos de atuação como professora de Educação Infantil e anos iniciais, bem como, seis anos enquanto diretora escolar eleita, na instituição investigada.

Através desse percurso profissional e acadêmico, foi identificada uma das problemáticas que assolam a equipe pedagógica<sup>1</sup>: ausência de tempos e espaços adequados para reunir todos os docentes e produzir, de forma coletiva, o planejamento escolar, sendo esse parte das atribuições docentes de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer as diretrizes e bases da Educação nacional, como se observa:

Art. 13. os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos

---

<sup>1</sup> A equipe pedagógica pode ser composta pelo diretor, vice-diretor, orientador e supervisor escolar, mas esta organização dependerá das normativas de cada sistema de ensino.

períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Tais deveres docentes precisam ser articulados com seus pares, principalmente em casos de docência compartilhada, ou seja, turmas que são de responsabilidade de mais de um professor. Caso contrário, essa situação pode fomentar o ensino fragmentado e desconectado da filosofia da escola, devido às dificuldades que a gestão enfrenta para conectar os saberes docentes. Portanto, cabe ressaltar que as implicações vão além da qualidade pedagógica proporcionada aos alunos, pois podem ocasionar também lacunas nas relações entre professores-professores e professores-equipe pedagógica.

Com vista nesta prática, a Lei Nº 11.738/2008 elabora a seguinte normativa: “Art. 2º [...] § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Dessa forma, reserva-se ao docente um terço de sua jornada de trabalho para a construção do planejamento de suas estratégias metodológicas, a fim de cumprir suas atribuições de acordo com o PPP da escola. Ressalta-se que o município de Gravataí- RS, no qual está localizada a escola investigada, ainda não implementou a Lei Nº 11.738/2008 em sua totalidade de escolas.

Sendo assim, percebe-se que esse é um problema que também depende de esforços externos à escola e à essa dissertação, mas esse fator não indica imobilismo por parte dos envolvidos. Pelo contrário, a investigação de estratégias de organização interna da gestão escolar pode melhorar as condições de trabalho frente ao contexto que se apresenta, bem como, fortalecer reivindicação pelo cumprimento da lei.

Para tal, cabe salientar que o contexto contemporâneo dispõe de possibilidades que podem ser aproveitadas por gestores escolares e professores, uma vez que o mesmo é permeado pela cultura digital (RAMOS, BOLL, 2019). Com suas características de conectividade e compartilhamento de informações, a cultura digital está presente na vida das pessoas quebrando o paradigma presencial e sobrepondo o espaço virtual (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019. MARTINS, 2020).

Além disso, a rotina escolar é permeada por interações presenciais e virtuais, grande parte de professores, alunos e familiares tem acesso aos dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*. Ainda, o progresso digital e a ampliação do acesso a aparelhos capazes de conectarem-se a *internet* têm proporcionado maior facilidade

na comunicação, bem como o compartilhamento de mídias, documentos e informações entre pessoas, em locais próximos e distantes.

Neste sentido, “É o cenário sócio-histórico impulsionado pela criação das tecnologias digitais que influencia os comportamentos, os hábitos, as crenças e as capacidades adquiridas pelas pessoas” (MARTINS, 2020, p.16). Esses novos hábitos e comportamentos estabelecem uma nova dinâmica na sociedade, a qual está em constante ressignificação pelos sujeitos, modificando também os processos pedagógicos (RAMOS, BOLL, 2019, p. 4). Neste intuito, a tecnologia digital (TD) oferece novos espaços para a construção do conhecimento de forma colaborativa e cabe à escola escolher se trilhará por esse caminho ou não.

Logo, as TDs oferecem potencial de inserção no espaço educacional de maneira interdisciplinar, podendo enriquecer aprendizagens e práticas pedagógicas dos docentes envolvidos no contexto investigado. Por isso, tais anseios e desafios **justificam** o despertar da necessidade de investigar a forma como as TDs podem auxiliar para minimizar essa problemática.

Diante o exposto, levanta-se a seguinte **pergunta de pesquisa**: Como o uso das (TDs) pode contribuir com a gestão pedagógica de tempos e espaços para fomentar a construção coletiva dos processos educacionais?

Com base na questão citada, duas **expectativas** foram elaboradas com base em vivências acadêmicas e profissionais, servindo assim para auxiliar no percurso deste estudo:

- As tecnologias digitais podem facilitar a promoção e a conexão entre os saberes docentes de modo que se complementem e se ampliem através de contextos colaborativos;
- As práticas institucionais da equipe diretiva e pedagógica, bem como dos sistemas de ensino quanto à organização de tempos e espaços, influenciam na construção e execução dos processos pedagógicos.

Consequente, é pertinente refletir sobre a forma com que a Educação acompanha a evolução digital, bem como seu papel na cultura digital. Então, essa produção segue norteadada pelo seguinte **objetivo principal**: investigar as contribuições das tecnologias digitais na organização de tempos e espaços adequados para a construção coletiva dos processos pedagógicos.

Com a intencionalidade de concretizar o objetivo principal deste estudo, foram elencadas ações que visavam conduzir os esforços dessa investigação sobre os conceitos aqui abordados. Sendo eles:

**Objetivos específicos:**

- Mapear a percepção de docentes sobre o uso das tecnologias digitais para fins pedagógicos, bem como recursos e ferramentas digitais utilizados no cotidiano escolar;
- Identificar recursos digitais que possam fomentar construções coletivas inerentes à prática educativa;
- Elaborar intervenção pedagógica apoiada no uso das tecnologias digitais referente à construção colaborativa dos documentos norteadores da escola.

Ademais, tais questões foram investigadas através da seguinte **metodologia**: método dialético histórico, com natureza aplicada e objetivo exploratório descritivo, sobre abordagem qualitativa. Neste contexto, o lócus da pesquisa foi concentrado em uma escola municipal de Educação Infantil de Gravataí/RS, localizada na periferia da cidade, com público alvo de 35 participantes, entre professores e equipe diretiva. Os procedimentos aplicados, norteados pelos métodos já citados, ocorreram através de pesquisa bibliográfica, documental, observação participante e pesquisa ação.

Desse modo, o estudo foi realizado através de três etapas:

**1ª análise documental:** estudo de produções acadêmicas correlatas às temáticas dessa dissertação e análise teórica a respeito da formação de professores, gestão escolar, tecnologias digitais na Educação e Comunidades de Práticas no ambiente escolar.

**2ª estudo prévio:** esse ocorreu através de observação participante do contexto escolar e apreciação de questionário aplicado pela gestão da escola sobre as percepções e hábitos docentes quanto ao uso das TDs na Educação. Essa etapa também contou com análise dos documentos norteadores da instituição.

**3ª implementação do projeto piloto de criação de uma Comunidade de Prática Virtual (COPV):** o diagnóstico realizado nas duas primeiras etapas apontou indícios para o desenvolvimento de um projeto piloto de criação de uma COPV com os profissionais interessados, a fim de fomentar um ambiente colaborativo durante o período de elaboração das avaliações semestrais da instituição.

Após explanação dos elementos fundantes dessa dissertação, ressalta-se que o presente documento é composto por cinco capítulos, sendo este o primeiro. O mesmo contou com o objetivo de apresentar as primeiras considerações sobre essa produção, as quais serão aprofundadas no decorrer do documento.

No segundo capítulo, encontra-se a descrição da natureza, objetivo e abordagem que guiaram o percurso metodológico dessa investigação. Nesse capítulo, a escolha dos procedimentos realizados é justificada através dos estudos teóricos consultados. Também são descritas, com detalhes, as três etapas empregadas.

O terceiro capítulo contempla os resultados e discussões encontrados nas três etapas metodológicas e é um convite à reflexão sobre alguns dos aspectos que fazem parte do cotidiano escolar, bem como o desafio de conectar os saberes docentes em prol da filosofia escolar - em muitos casos com poucos ou inadequados recursos físicos e humanos, como apontam os dados. Dessa maneira, a formação de professores faz parte desse desafio e, por tal motivo, é apresentado um levantamento histórico com retrocessos e avanços brasileiros desde a construção dos primeiros Institutos Educacionais até o Plano Nacional da Educação vigente.

Ainda, se discute sobre as comunidades de práticas e as tecnologias digitais como aliadas à perspectiva colaborativa da gestão democrática. O mapa conceitual, disposto no Apêndice A ilustra a conexão entre as temáticas abordadas.

Nesse capítulo, também, é descrito o estudo acerca de políticas federais, estaduais e municipais que estão presentes no contexto escolar, a estrutura física e humana da instituição pesquisada, como também alguns dos hábitos dos professores quanto à utilização das TDs para fins pedagógicos. Posteriormente, encontra-se a descrição de como foi elaborado o projeto piloto de criação de uma COPV sobre os pareceres descritivos, assim como as contribuições e dificuldades de sua realização.

O quarto capítulo apresenta o produto dessa pesquisa de mestrado: o *site* "Gestão escolar, por Greyce Rodrigues", desenvolvido a partir da vivência investigativa. O produto tem o intuito de dialogar com gestores, professores e demais interessados em gestão escolar e tecnologias digitais.

Por fim, o quinto capítulo compreende as considerações finais deste estudo e faz apontamentos quanto à possibilidade de futuras pesquisas, uma vez que as próprias dificuldades encontradas carecem de mais tempo, estudo e cuidado. Essa contextualização final é realizada com o pano de fundo da pandemia instaurada pelo

novo Coronavírus (COVID-19)<sup>2</sup>, a qual teve como uma de suas medidas preventivas o fechamento de escolas no mundo todo e, por consequência, a utilização de TDs como o principal apoio no ensino e aprendizagem a distância.

---

<sup>2</sup> Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde declara a pandemia de coronavírus (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Atualmente, a perspectiva sobre a produção de conhecimento vem se distanciando do viés metodológico que o analisa de forma fragmentada, desconsiderando suas particularidades. Tal construção que engessa o saber e o enaltece como verdade absoluta se dissolve de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade (SANTOS, 2006).

Logo, o padrão de operacionalização do conhecimento se desestrutura e perde sua força na medida em que desconsidera as nuances do movimento, as especificidades do contexto e a subjetividade do ser. Desse modo, essas reflexões epistemológicas abrem um horizonte de possibilidades dentro das Ciências Humanas, modificando concepções da Educação.

A Educação tem em seu papel integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, é ajudar a integrar todas as dimensões da vida e encontrar o caminho intelectual, emocional, profissional que leve o indivíduo a realização e contribuição para a mudança social. (MORAN; MASETTO, 2000, p. 01).

Considerando o contexto citado, esta investigação é norteadada pelo método de abordagem dialético o qual interpreta a realidade de forma dinâmica sem rigidez, pois compreende que os fatos sociais relacionam-se e estão em constante transformação. Dessa forma, não podem ser analisados isoladamente (PRODANOV; FREITAS, 2013). Portanto, os procedimentos empregados foram guiados pelo método histórico, o qual tem seu foco nos acontecimentos passados que formam a conjuntura atual da sociedade (MARCONI; LAKATOS, 2003; PRODANOV; FREITAS, 2013), em específico nesta produção, no que se relaciona a formação de professores.

Nesse sentido, a natureza da pesquisa é aplicada, uma vez que pretende produzir conhecimento que auxilie a minimizar os anseios e desafios de falta de tempo e espaço para construção coletiva dos documentos escolares. Assim, com o objetivo exploratório descritivo, visa colher informações acerca das manifestações e interações ocorridas no ambiente escolar, como também a expressão dos sujeitos que o compõem (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Ademais, ao compreender que há um vínculo indissociável entre os acontecimentos e a subjetividade dos sujeitos envolvidos (GIL, 2008), a abordagem qualitativa guiou a perspectiva de coleta e análise de dados para o entendimento referente ao uso das TDs pelos docentes na escola investigada. Sendo assim, cabe

ressaltar que o processo de investigação foi autorizado pelo Conselho de Ética em Pesquisa através do Parecer nº 4.186.468.

De pronto, antecipa-se que os procedimentos metodológicos foram desdobrados em três etapas interligadas e os resultados das técnicas empregadas na primeira e segunda etapas nortearam o delineamento para a realização do projeto piloto realizado na terceira etapa.

Os procedimentos metodológicos descritos a seguir foram realizados na Escola Municipal de Educação Infantil Barro Vermelho, no município de Gravataí/RS, localizada na periferia da cidade. Sendo que o público alvo é composto por trinta e cinco participantes, entre professores e equipe diretiva da EMEI.

A **primeira etapa** foi composta pela análise documental. Dessa forma, este estudo investigativo realizou pesquisa bibliográfica e documental, tendo como base, ainda, Antonio Gil, o qual complementa que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 51). Portanto, o foco seguiu o objetivo de identificar recursos tecnológicos que possam fomentar construções colaborativas inerentes à prática educativa. Bem como, indicar o conhecimento já produzido sobre os temas centrais deste estudo por meio de investigação em repositórios, *sites* e livros nas áreas de Informática e Educação.

Outrossim, no que se refere à pesquisa documental, Marina Marconi e Eva Lakatos dialogam com Antonio Gil esclarecendo suas características “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escrito ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174). Assim, foram analisadas legislações federais na área da Educação.

Na **segunda etapa**, a pesquisa bibliográfica e documental continuaram presentes a fim de fundamentar e fortalecer este estudo. Portanto foram analisados: Projeto Político Pedagógico da Escola, Regimento Escolar, Resoluções e Pareceres expedidos pelo Conselho Municipal de Educação da localidade, decretos municipais e demais legislações referentes aos temas abordados, além de dados estatísticos governamentais e de entidades envolvidas com a comunidade.

Foi realizado estudo prévio do contexto investigado através de observação participante e questionário. A observação participante, utilizada em todas as etapas da pesquisa, torna-se uma técnica fundamental no processo de coleta de dados, dependendo de sua estrutura e grau de participação, para assim atender aos objetivos



do pesquisador. A observação participante foi eleita para compor essa investigação, pois facilita o rápido acesso a dados sobre situações em que os sujeitos vivenciam, como vocabulário, hábitos e comportamentos, até mesmo o que consideram privado pelo grupo. Isso posto, essa pode ser caracterizada como:

Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194).

Para delimitar a observação, foi utilizada amostragem por varredura que, segundo Antonio Gil, “envolve o estudo detalhado de um conjunto de indivíduos em intervalos regulares” (GIL, 2008, p. 107). Desta forma, o grupo citado foi observado no turno da manhã, de um dia com atividades habituais com alunos e pais, e em outro momento, somente com os docentes em uma formação continuada de professores.

Além disso, as intervenções citadas serviram de base para a metodologia referente à análise de dados, a qual se deu por meio de duas categorias norteadoras. A primeira, descrita de acordo com os espaços físicos, normas, rotinas da instituição, as características sobre a localização da escola em questão e sua trajetória histórica. Já a segunda categoria, composta pela descrição das falas, interações e ideologias dos sujeitos.

Além da observação participante, essa etapa foi complementada por questionário auto aplicado construído no *Google Forms* e enviado ao grupo de *WhatsApp* da instituição. O mesmo teve caráter anônimo e o intuito de coletar informações de forma que os sujeitos se sentissem confortáveis para responderem de acordo com o que pensam, falam e fazem dentro da instituição, almejando, assim, a confiabilidade por parte dos participantes.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados. (GIL, 2008, p. 121).

Segundo Gil (2008), essa técnica possui a vantagem de atingir pessoas distantes geograficamente e possibilita que seja respondido no momento que o

participante achar oportuno, entretanto, salienta que impossibilita a participação de pessoas analfabetas.

A terceira **etapa** é centrada na elaboração e implementação do projeto piloto de criação de uma COPV, o qual foi realizado em parceria entre pesquisadora e a gestão pedagógica da EMEI com 29 profissionais da instituição que demonstraram interesse em participar. Os recursos digitais utilizados foram escolhidos pelos participantes, sendo eles as ferramentas do *Google*, do *e-mail* e do *WhatsApp*.

Essa etapa foi efetivada através de Pesquisa Ação. Esse tipo de pesquisa se desenvolveu nas décadas de sessenta e setenta na América Latina, possuindo caráter emancipatório, principalmente entre as classes oprimidas. Paulo Freire foi um dos grandes representantes brasileiros deste tipo de pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2001). Assim, Michel Thiollent e Marie Colette trazem importante contribuição sobre a Pesquisa Ação para a formação de professores:

[...] Modificação da visão da realidade e do entorno da vida escolar; acesso a inovações educacionais; Domínio de diferentes linguagens e técnicas específicas; Superação dos limites das trajetórias ou atuações possíveis, exercendo um efeito de tipo emancipatório; Aquisição ou afirmação de uma postura ética e política; Aperfeiçoamento da percepção estética. (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 212).

Visto as possibilidades que tal procedimento oferece para a Educação, foi realizada intervenção pedagógica com os docentes utilizando as ferramentas digitais familiares aos sujeitos investigados, assim como aquelas disponíveis no cotidiano da escola, de acordo com as informações coletadas na primeira etapa e reunião com os participantes. Salienta-se, dessa maneira, que a pesquisa bibliográfica e documental continuaram permeando este processo, sendo que os dados coletados foram alinhados à bibliografia utilizada a fim de conectar teoria e prática educacional.

Dessa forma, a Pesquisa Ação foi realizada através da construção de um projeto piloto de criação de uma comunidade de prática virtual (COPV) com os docentes da instituição. Logo, esse foi realizado no período de construção dos pareceres descritivos acerca das aprendizagens dos alunos. Alvino Moser (2010) esclarece as três condições necessárias para se estabelecer comunidades de práticas, primeiramente, os participantes devem ter competência nessa área abordada; as relações entre os envolvidos se estabelece quando eles estão dispostos a aprenderem uns com os outros; e os membros dessas comunidades são

profissionais que estão dispostos a estudar sobre dificuldades que encontram em seu cotidiano.

É importante salientar que a investigação foi realizada pelo interesse da pesquisadora e da escola investigada, com o intuito de elaborar estratégias capazes de contribuir para o contexto escolar. A seguir, o terceiro capítulo descreve os resultados e discussões sobre os dados coletados.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa em Educação requer olhares atentos e reflexões profundas sobre os sujeitos e as relações que constroem em um determinado espaço e período de tempo, pois, “o homem é um ser de raízes espaço-temporais” (FREIRE, 1979, p. 39). Sendo o sujeito, único, aprendente e inacabado, não há pesquisa educativa e social que consiga construir conhecimento sem a investigação do contexto (*lócus*) de trabalho.

Dessa maneira, é por compreender que a história, a religião, a política, a economia e a sociedade como um todo, condicionam comportamentos e concepções, que este estudo analisará tais aspectos. Sobretudo, sem perder de vista que o sujeito é um ser condicionado pelo ambiente em que se desenvolve, entretanto, este ambiente também é único e passível de transformações.

Logo, este capítulo tem o objetivo de apresentar os dados coletados ao longo da aplicação dos procedimentos metodológicos. Como já explanado, os mesmos foram divididos em três etapas: análise documental, estudo prévio e implementação do projeto piloto de criação de uma COPV.

#### 3.1 Análise documental

Esta seção apresentará o resultado da pesquisa bibliográfica e documental, a fim de explanar o referencial teórico base desta investigação. Ainda, apresentará os autores que discorrem sobre as temáticas de gestão democrática na Educação, avaliação, tecnologias digitais e comunidades de prática.

A seguir, o aprofundamento das discussões teóricas a respeito da gestão pedagógica: documentos norteadores e comunidades de prática. Após, formação docente: inicial e continuada. Por fim, são trazidos apontamentos sobre as contribuições das TDs na gestão pedagógica e trabalhos correlatos.

##### 3.1.1 A gestão pedagógica escolar voltada para contextos colaborativos

Um dos grandes desafios na gestão do grupo de trabalhadores em educação, sob a ótica pedagógica, é fortalecer os momentos de interações entre os docentes.

Ou seja, proporcionar uma comunicação significativa que vise à coordenação efetiva das potencialidades individuais a fim de promover a colaboração como meio de construir e encaminhar os processos de ensino e aprendizagem de forma coletiva.

Neste contexto, o avanço tecnológico digital potencializou as habilidades de comunicação global (ILLERA, 2007). Ademais, a rápida interação proporcionada pela *internet* permite que professores de escolas distintas ou até mesmo aqueles que lecionam na mesma instituição e não conseguem se encontrar possam realizar discussões pedagógicas através de correio eletrônico, redes sociais e blogs. Entretanto, essa problemática não depende somente da comunicação, uma vez que as construções coletivas necessitam de outras habilidades, como debates entre diferentes perspectivas e alinhamento de conceitos e estratégias. É neste ponto que os esforços da gestão pedagógica escolar tornam-se fundamentais no auxílio às práticas docentes.

Em suma, esse desafio cresce à medida em que os sistemas de ensino apoiam-se na racionalidade técnica, trilhando caminhos e construindo rotinas de trabalho que visam à produtividade do professor em prol da lógica do mercado. Stephen J. Ball, ao dissertar sobre performatividade, oferece importante contribuição sobre a mercantilização do trabalho docente:

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. [...] a subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial. (2005, p. 544).

Assim sendo, esse modo de regulação não visa apenas reformar o que “se faz” nas escolas, mas principalmente “quem faz”, atingindo a subjetividade do profissional. Dessa maneira, a gestão escolar depara-se com a responsabilidade de gerir desempenhos profissionais que, em meio à competição com seus pares, tendem a produzir sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja, sob a justificativa que dispõem da autonomia necessária para organizar seus processos educacionais e atingir a qualidade esperada (MORAES, 2018).

Portanto, a reivindicação pelo cuidado com as subjetividades docentes elucida uma lacuna que traz prejuízos à educação que é ofertada nas escolas, na medida em que promove inseguranças sobre o trabalho docente através de variados tipos de

avaliações externas que, por vezes, não possuem os mesmos objetivos. Com efeito, este processo tende a incentivar os profissionais e as instituições a valorizarem a visibilidade de seus resultados na busca de sobressaírem-se entre seus pares (BALL, 2002, 2005, 2010).

Logo, essa lógica incentiva a competitividade, dificultando assim o ensino interdisciplinar pois tende a promover aprendizagens superficiais e fragmentadas. Portanto, as investigações que aqui se propõem creem que essa não é uma luta solitária, é coletiva, na medida em que um professor apoia e fortalece o outro na relação entre o “eu” e as coletividades.

Diante dessa denúncia, João Barroso, professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, complementa com a seguinte afirmação: “[...] o profissional da educação que acolhe e ajuda no crescimento do outro, também precisa ser acolhido diante das suas atividades quotidianas e procurar ajuda para melhor compreender a sua realidade e nela intervir” (BARROSO, 2013, p. 208). A construção coletiva dos processos educacionais demanda tempo e ambiente apropriado para a conexão entre os saberes docentes. Entretanto, as instituições que não contam com momentos reservados para elaboração do planejamento, no qual o mesmo possa se efetivar com a intersecção entre os conhecimentos dos professores, podem recorrer às tecnologias digitais a fim de minimizar as lacunas evidenciadas.

Nessa perspectiva, Paulo Freire proporciona importante reflexão: “profissional é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do que fazer substantivo e original” (FREIRE, 1983, p. 20). É justamente nesta relação intrínseca que este estudo se concentra, pois, a gestão escolar voltada para a formação de professores precisa ver o profissional como sujeito dentro de um grupo, suas concepções e hábitos, bem como, o grupo em sua totalidade fundado pela composição de concepções e hábitos individuais de cada educador.

Além disso, considerando as especificidades do homem enquanto profissional, José Libâneo e Selma Pimenta contribuem no que se refere ao significado da profissão docente:

Em síntese, dizemos que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade

profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 262).

Ao tratar sobre esse “profissional do humano”, faz-se necessário voltar para o cerne desta investigação, a gestão escolar. Assim, cabe ressaltar que tal conceito difere do conceito de administração, superando-o, mas não substituindo-o (LÜCK, 2006). Nesse sentido, a gestão é concebida como o elo que liga os segmentos escolares (professores, funcionários, alunos e comunidade), tendo em seu papel também a função de gerir os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, todos sintonizados com a legislação vigente. É neste ponto que o modelo de gestão pode ter distintos fazeres, pois é norteado pela concepção de educação que determinada comunidade almeja.

Assim, a professora Josiane Amaral contribui no que se refere à gestão exercida pelo preceito da democracia: “A gestão democrática da educação defende a implementação de mecanismos de descentralização administrativa, financeira e pedagógica” (AMARAL, 2011, p. 117). Dessa forma, esses mecanismos podem ser a eleição de diretores<sup>3</sup>, a eleição de conselheiros escolares e a autonomia financeira.

Portanto, ao pensar a gestão pelo viés democrático, ela se efetiva através da participação de todos os envolvidos enquanto responsáveis mútuos pela elaboração e efetivação dos processos educacionais. Do mesmo modo, os conceitos de gestão democrática e gestão participativa serão utilizados como sinônimos, de acordo com José Libâneo:

[...] a gestão participativa, além de ser a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, implica deveres e responsabilidades — portanto, a gestão da participação. Ou seja, a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. (LIBÂNEO, 2003, p. 448).

De fato, a gestão, além de seus atributos administrativos e burocráticos, precisa estar atenta aos processos de ensino e de aprendizagem promovidos na e pela escola, uma vez que este é seu coração, seu objetivo fundante. Para tanto, observa-se as inter-relações entre democrático e participativo, dado que um depende e relaciona-se com o outro para concretizar-se.

---

<sup>3</sup> Eleição de diretores faz parte do processo democrático na visão deste trabalho.

A gestão pedagógica é uma parte do todo, sendo que em seu cerne há questões da totalidade. Por conseguinte, tendo como exemplos a compra de materiais pedagógicos, o financiamento de transporte para saída de campo, a organização dos momentos de alimentação na escola, a disposição de recursos humanos adequados às necessidades da instituição, a limpeza e higiene dos ambientes, a manutenção dos espaços utilizados para as atividades educacionais, entre outros.

Posto isso, no que se refere ao objetivo da escola, Sofia L. Vieira afirma que “sua razão de existir está intrinsecamente ligada à tarefa primordial de bem ensinar e aprender. Gestão escolar bem-sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos” (VIEIRA, 2007, p. 67). Dessa forma, o fazer dos educadores e alunos são dependentes dos aspectos financeiros, estruturais e organizativos, assim como tais aspectos têm em seu objetivo principal as questões pedagógicas. Entretanto, não é intenção dividir o que não se separa na prática, mas, sim, lançar luz sobre essa relação interdependente.

Mediante o exposto, este estudo compreende a gestão escolar como o grupo de profissionais que atuam direta e indiretamente com professores e alunos (equipe diretiva, supervisores, orientadores, setores pedagógicos das mantenedoras, etc.). Assim, esses sujeitos exercem a função de agentes na mediação das conexões éticas e políticas entre ensinar e aprender, assim como, sobre os processos educativos e culturais que permeiam essa relação através de atitudes de cuidado e valorização com os educadores.

Logo, a gestão pedagógica, sob a concepção participativa e democrática, é marcada pelas seguintes ações: agir de forma convergente proporcionando a conexão dos saberes docentes de modo que suas diferenças se complementem; oferecer suporte para o aprimoramento científico dos educadores no que tange ao seu aprendizado e de seus alunos; incentivar o autocuidado fomentando a solidariedade entre o grupo; aplicar esforços em prol da defesa dos trabalhadores em educação; e, principalmente, observar sinais de esperança no cotidiano escolar. Enfim, a formação continuada de professores não é o único, mas é um dos principais meios para atingir tais objetivos.

Outrossim, o professor Licínio Lima salienta que em espaços de formação faz-se necessário “[...] uma reflexão sobre o humano e a sua condição, sobre o devir e a esperança, sobre as desigualdades e a democracia, sobre a justiça” (LIMA, 2016,



p.154). Ou seja, a competência científica é tão necessária quanto as questões educativas-culturais e ético- políticas.

Portanto, este é o desafio que se apresenta: ocupar os espaços da escola com diálogos de formações coletivas e com esperança através da sensibilização dos grupos escolares, com atenção às subjetividades docentes por meio da sistematização do trabalho pedagógico e do planejamento institucional. Adiante, será abordado reflexões sobre os documentos institucionais escolares.

### 3.1.2 Documentos Institucionais - pareceres descritivos

Este estudo debruça-se sobre os documentos escolares que norteiam a prática educativa e que são os responsáveis por guiarem a diversidade de pensamentos e ações pedagógicas, de cada professor, pelo caminho das concepções e filosofia da instituição.

Nesse sentido, ao seguir a perspectiva democrática, orientada na legislação vigente, os mesmos devem ser construídos com ampla participação dos segmentos escolares, a saber, pais, alunos, professores e funcionários. Logo, esse processo pode ser auxiliado pelas TDs, pois “Para a escola, o cenário é de oportunidade de fortalecimento de propostas, onde a tecnologia possibilite o diálogo e ofereça a seus interlocutores novos espaços no fluxo da informação e outros arranjos na construção do conhecimento” (RAMOS, BOLL, 2019, p. 5).

Assim sendo, a administração deste processo de escuta e construção da identidade escolar é dever da gestão pedagógica e também do Conselho Escolar. Desse modo, o Quadro 01, a seguir, apresenta quais documentos esta pesquisa compreende por norteadores institucionais, assim como seus conceitos:

Quadro 01 - Documentos norteadores.

Documentos	Conceito
<b>Projeto Político Pedagógico</b>	O <i>projeto pedagógico-curricular</i> <sup>4</sup> é o documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos.

<sup>4</sup> A obra citada utiliza o nome *projeto pedagógico-curricular*, mas esclarece que este documento também possui outras denominações, como: projeto político pedagógico.

	É um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.
<b>Regimento Escolar</b>	Estrutura de organização interna, ordenamento e disposição de setores e funções que asseguram o funcionamento da escola.
<b>Currículo</b>	Conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura.
<b>Avaliação</b>	<p>Avaliação institucional: análise coletiva dos resultados alcançados e a tomada de decisões sobre as medidas necessárias para solucionar as deficiências encontradas. Deve ser mútua entre direção, professores e comunidade.</p> <p>Avaliação das aprendizagens dos alunos: os critérios de relevância da avaliação dos alunos devem centrar-se, portanto, em dimensões qualitativas e quantitativas, ou seja, melhor qualidade da aprendizagem para todos os alunos, em condições iguais. Bem como, orientar o trabalho do professor em futuros planejamentos e práticas.</p>

Fonte: adaptado de LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003.

Ademais, a construção dos documentos expostos se traduz em um trabalho árduo e complexo, pois transforma as especificidades da comunidade escolar em um denominador comum. Logo, para contribuir na realização desta tarefa, a equipe pedagógica pode valer-se do uso das TDs, propondo discussões através das redes sociais da escola, coletando informações por meio de questionários *online*, realizando assembleias virtuais com cada segmento escolar e construindo textos colaborativos a partir de ferramentas *online* e gratuitas.

Neste contexto, cabe aprofundar os processos avaliativos das aprendizagens discentes na Educação Infantil. Para tal, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece em seu Art. 31 aspectos da avaliação na Educação Infantil: “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.”

Também, a professora Jussara Hoffmann contribui com as discussões sobre o tema ao afirmar que este é um processo subjetivo de quem avalia e sobre o que é avaliado, a fim de construir hipóteses a serem permanentemente investigadas ao invés de verdades enunciadas (HOFFMANN, 2012). Neste intento, o conceito de avaliação mediadora e sua finalidade são apresentados da seguinte forma: “[...] promover o desenvolvimento máximo possível de todas as crianças a partir de desafios intelectuais permanentes e de relações afetivas e de cooperação entre todos

os elementos da ação educativa” (HOFFMANN, 2012, p.21). Em suma, esta ação se constrói através de observações e registros das produções dos alunos e suas interações sociais com colegas e professores permeados pela rotina escolar.

Outrossim, os aspectos a serem avaliados fazem parte da concepção de educação, criança e sociedade que a escola define em seu Projeto Político Pedagógico, o qual deve ser apoiado nas legislações educacionais vigentes. Desta forma, a avaliação escolar é uma construção histórica e social acerca do que os avaliadores esperam que seja atingido.

Nesse sentido, Cipriano Carlos Luckesi elenca aspectos que devem ser contemplados no processo de avaliação na Educação Infantil, psicológico, social, econômico, histórico e didático:

da psicologia que permite compreender o educando em sua faixa de idade e em seu estágio de desenvolvimento; da sociologia, que permite compreender o educando em seu meio sociocultural e econômico; da história da educação, que permite compreender se o educador está atuando com recursos do presente ou ainda do passado; da didática que possibilita selecionar mediações adequadas para os diversos conteúdos a serem trabalhados. (LUCKESI, 2011, p. 195).

Além disso, tais aspectos compõem um roteiro prévio que guiará o processo de avaliação realizado pelo professor. Entretanto, no trecho anterior, é possível perceber que os itens “história da educação” e “didática”, citados por Cipriano Carlos Luckesi, não estão voltados para as aprendizagens que alunos adquiriram, mas, sim, para as práticas educativas. Portanto, isso mostra que a concepção que fundamenta os procedimentos pedagógicos empenhados para a avaliação está diretamente relacionada com o que se avalia, por que se avalia e como se avalia.

Por certo, o planejamento docente é um processo contínuo de reflexão, ação reflexão, ação. Visto que o mesmo é construído de acordo com as concepções e experiências do educador e, conforme o idealizado, é posto em prática e entra em contato com as especificidades de cada aluno, por isso, as ações pedagógicas podem, ou não, atingir o objetivo esperado.

Diante disso, cabe ao professor realizar nova reflexão sobre sua didática, buscando estratégias para reforçá-la ou modificá-la de acordo com o contexto de seus alunos. Sendo assim, a avaliação na Educação Infantil se efetiva por meio das propostas, elaboradas pelo educador, que possibilitam aprendizagens e descobertas pelas crianças (NEVES; OLIVEIRA; SANTOS, 2017; HOFFMANN, 2012).

O compromisso do professor e da escola como um todo precisa estar alinhado dentro dos documentos norteadores. É neste contexto que a gestão pedagógica deve desempenhar seu papel de administrar os esforços e intencionalidades coletivas para a promoção de situações que oportunizem a construção de conhecimentos. Neste intento, a próxima seção aprofunda os conceitos de colaboração e comunidade de prática.

### 3.1.3 Comunidades de prática em contextos colaborativos

A escola é um ambiente que reúne variados saberes, dos conhecimentos lógicos matemáticos aos que se referem às áreas humanas, através de profissionais especialistas nas diversas disciplinas. Cada um com seu potencial voltado para a especificidade que o leva a compreender o mundo, a sociedade e suas relações.

Deste modo, é nesse panorama, complexo e diverso, que a gestão pedagógica educacional tem como função conectar esses saberes de forma que se complementem e se ampliem. Ademais, essa não é uma tarefa fácil e não possui uma receita ideal para sua efetivação, mas através da análise da estrutura física, das pessoas envolvidas e dos objetivos esperados, pode-se pensar recursos e métodos que mais se adequem ao contexto em questão.

Sendo assim, à luz dessa perspectiva, este estudo busca, nas comunidades de práticas, meios para oportunizar tempos e espaços adequados para que o grupo discuta sobre suas ações pedagógicas. Para tanto, utiliza-se do aporte nas produções científicas e, principalmente, nos conhecimentos de seus colegas professores, novos entendimentos e comportamentos sobre sua realidade.

Logo, o conceito de comunidade de prática nasceu na antropologia e teoria social através de tentativas de compreender a natureza social do ser humano tendo como precursores Jean Lave, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Michel Foucault, e Lev Vygotsky. Nesse viés, uma comunidade de prática pode ser vista como um sistema social simples. E um sistema social complexo pode ser visto como o produto da inter-relação de comunidades de prática (WENGER, 2010b).

As educadoras Aline Grunewald Nichele e Karen Selbach Borges enriquecem esta investigação da seguinte forma:

Uma comunidade de prática é formada por um grupo de indivíduos que compartilham objetivos em comum, um conjunto de problemas ou o interesse em um tema específico, que se reúne para realizar objetivos individuais e do grupo. As comunidades de prática frequentemente focam em compartilhar boas práticas e criar novos conhecimentos para melhorar uma prática profissional. (NICHELE; BORGES, 2015, p. 131).

Destarte, esse processo é dinâmico e ativo de tal forma que busca harmonizar a teoria com a prática docente. Pois, a bagagem teórica que os professores trazem para sala de aula e as vivências que ocorrem no contexto escolar precisam convergir para existir uma comunidade, ou seja, um sistema de aprendizagem social (WENGER, 2010a).

Nesse intento, os sujeitos tornam-se parceiros de aprendizagem. Tal parceria pode ser colaborativa e harmoniosa ou tempestuosa e cheia de conflitos (WENGER, 2010b). Portanto, a participação com engajamento, a imaginação e o alinhamento ao contexto são fatores que vão caracterizar a identificação dos participantes com a comunidade, ou não. Por exemplo, “os professores podem se identificar (ou desidentificar) com outros colegas da sua escola, distrito, região, disciplina, país e até mesmo com todos os professores do mundo” (WENGER, 2010b, p. 185, tradução nossa). Neste sentido, a confiança pode ser um elo determinante para o sucesso da comunidade, uma vez que o docente confie que as discussões realizadas entre seus pares tenham potencial de aprendizado.

Além disso, as comunidades de prática podem ser presenciais ou virtuais. Assim, no caso de o grupo ter horários que não são compatíveis ou trabalhar em escolas diferentes, pode-se utilizar da tecnologia digital como apoio para diminuir as lacunas espaço temporais. Entretanto, cabe ressaltar cuidados com tensões que podem emergir com o uso das tecnologias, segundo Etienne Wenger,

A tecnologia pode aumentar o caráter individual da experiência da comunidade. [...] aumenta a possibilidade de interpretações divergentes e amplia a gama de níveis de participação e comprometimento. As comunidades não podem esperar ter toda a atenção de seus membros, nem podem assumir que todos eles têm os mesmos níveis de comprometimento e, portanto, as mesmas necessidades. (WENGER, 2005, p. 02, tradução nossa).

Não obstante, o dualismo entre indivíduos e tecnologia por vezes será pauta de encontros e reuniões docentes na contemporaneidade, como exemplo das palavras de Etienne Wenger citadas, em mensagens eletrônicas, o sentimento pode não ser transmitido de acordo com a intencionalidade do transmissor. Entretanto, este

estudo compreende que a ciência e a tecnologia instrumentalizam a luta pelas causas dos homens (FREIRE, 1983).

Dessa maneira, a instrumentalização referida pode se dar através de ambientes digitais que promovam a interação entre os docentes para discutirem questões, concordarem ou discordarem, fazerem *brainstorming*, trabalharem em tarefas, fazerem e responderem perguntas. Assim como para produzirem, compartilharem e coletarem artefatos relevantes para as suas práticas, os membros precisam organizar repositórios comunitários, bem como, possuir acesso individual a eles (WENGER, 2005). Desta forma, o potencial das tecnologias digitais é característico de contextos colaborativos.

Neste ponto, cabe ressaltar que a escolha da palavra colaboração, em detrimento de cooperação ou coordenação deu-se pelo fato de que este estudo as compreende como processos para alcançar a colaboração<sup>5</sup>, como discorre o professor Marcelo Schmitt:

[...] para um grupo colaborar, deve existir três atividades: comunicação, coordenação e cooperação. A comunicação é a troca de informação entre os membros do grupo de ferramentas síncronas ou assíncronas. A cooperação é operação conjunta em um espaço compartilhado em que ocorre a manipulação de objetos que corresponderão aos produtos desejados. A coordenação organiza o grupo em termos de planejamento e gerenciamento do andamento das tarefas. (SCHMITT, 2011, p. 24).

No cotidiano escolar, as atividades citadas não são realizadas de forma separada, ocorrem, concomitantemente, num processo guiado pelas intenções e compromissos dos envolvidos. Assim, fomentam-se as habilidades do grupo quanto à reflexão, argumentação e autonomia, a fim de que os conhecimentos sejam construídos de forma colaborativa.

Portanto, contextos colaborativos são compreendidos, nesta investigação, enquanto ambientes que promovem a interação entre os docentes, um intercâmbio de saberes a fim de realizar construções coletivas. Neste aspecto, a professora Ana Maria Veiga Simão salienta que esta perspectiva contribui para o crescimento profissional do professor “quando é valorizado um trabalho colaborativo, em que existe uma constante interação que permite a partilha de experiências de sucesso e aprendizagem com os erros de seus pares” (VEIGA SIMÃO *et al.* 2009, p. 66).

---

<sup>5</sup> A nomenclatura escolhida tem por base o Modelo 3C (FUKS *et. al.*, 2004).

Além disso, tais experiências ultrapassam os muros da escola e vão além, pois enriquecem toda a comunidade educativa, através de análises e observações conjuntas do dia-a-dia escolar, na reflexão coletiva sobre as intempéries e desafios que enfrentam cotidianamente, e na busca colaborativa de mais informações, gerando assim novos conhecimentos profissionais (VEIGA SIMÃO *et al.* 2009).

Uma vez que o contexto de trabalho docente está em constante mudança, pois é influenciado pela economia, política e os acontecimentos ao redor da escola, a formação dos educadores torna-se um processo permanente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Por isso, a formação inicial e continuada de professores é espaço legítimo para a construção de aprendizagens pelos educadores, pois reúne o grupo escolar em prol dos objetivos pedagógicos da instituição. Dessa forma, seguem as discussões a respeito do professor enquanto aprendiz.

#### 3.1.4 Formação docente: o professor aprendiz

Todo e qualquer projeto de desenvolvimento nacional tem, em sua estrutura, estratégias no campo da educação. Assim, essas são norteadas por concepções e ideologias, essas ações influenciam não só no desenvolvimento humano como também nos problemas sociais enfrentados por brasileiros e brasileiras.

Com isso, ao considerar como eixo principal desse projeto a educação, percebe-se como esta tem potencial de auxiliar em outras frentes problemáticas, de forma simultânea, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento e meio ambiente (SAVIANI, 2009). Dessa forma, faz-se necessário atentar para algumas das condições estruturais da educação brasileira no que se refere aos recursos materiais e humanos que ela dispõe. Sendo assim, dedica-se atenção aos profissionais em educação, em especial aos professores.

#### 3.1.5 A formação inicial de professores no Brasil e seus desdobramentos até os dias de hoje

A formação docente inicial, no Brasil, não seguiu uma linha crescente de avanços, pois passou por períodos de embates e retrocessos, os quais foram

norteados por ideais que valorizavam apenas as instruções a respeito dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos. Assim, tal trajetória cronológica não garante um futuro de conquistas nesta seara, pois, analisando o passado e o atual contexto pátrio, identificamos a necessidade de contínua reflexão e estudo sobre como os professores formam-se para cumprir com qualidade as suas jornadas de trabalho.

Logo, são inquietações dessa natureza que impulsionaram o presente estudo, no desejo de encontrar caminhos para fomentar a aprendizagem inicial e continuada de professores. Dessa maneira, o percurso até aqui percorrido serve também de procedimento para colocar em debate as especificidades da realidade da formação docente no Brasil, questões essenciais para iluminar as análises e discussões das páginas que seguem.

De acordo com dados do INEP<sup>6</sup> (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) sobre o ano de 2017, 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira. Este público é parte fundamental da educação nacional, pois estão em contato com crianças e jovens diariamente, auxiliando na formação e construção de aprendizagens através de seus conhecimentos e métodos. Nesse sentido, a questão da formação de professores torna-se ponto principal nos debates e programas educacionais uma vez que a qualidade da educação está diretamente atrelada à qualidade dos profissionais que nela atuam.

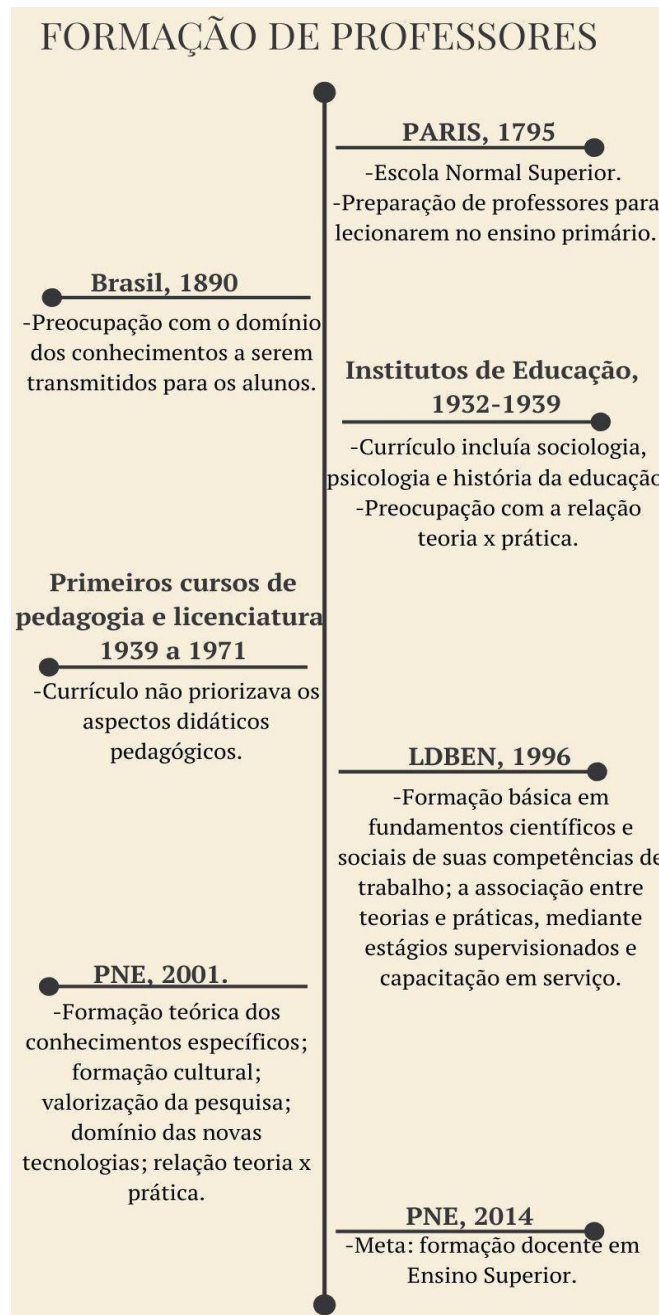
Para maiores esclarecimentos, a Figura 01 representa a linha do tempo referente aos momentos marcantes, coletados nesta investigação, a respeito da formação de professores.

---

<sup>6</sup> Ministério da Educação- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. CENSO ESCOLAR 2017. NOTAS ESTATÍSTICAS. Brasília-DF, janeiro de 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf). Acesso em: 09 dez. 2018.



Figura 01 – Linha do tempo: formação de professores.



Fonte: Da Autora (2020).

A primeira instituição com a função de formar professores foi criada em Paris, em 1795, com o nome de Escola Normal Superior, com o intuito de formar professores voltados para o nível de ensino secundário, e a Escola Normal Primária que visava preparar docentes para lecionarem no ensino primário. No Brasil, a formação para professores se iniciou após a independência, em meados de 1890 (SAVIANI, 2009),

em que, já prevalecia o modelo das Escolas Normais. Neste período, a preocupação voltava-se para o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos para os alunos.

Após, o momento histórico é marcado pela “organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933” (SAVIANI, 2009, p. 144), sob inspiração do ideário da Escola Nova. Neste sentido, faz-se necessário ressaltar o documento que é parte do alicerce da educação atual, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, no que tange sobre a formação dos educadores:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 59-60).

Percebe-se, aqui, uma preocupação com a formação do professor que vai além dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Os Institutos de Educação, por sua vez, continham em seus currículos disciplinas voltadas para a educação, como sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação. Ainda, como suporte para a relação entre teoria e prática, também, continha outros níveis de ensino: jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino (SAVIANI, 2009).

Desse modo, entre os anos de 1939 a 1971, surgiram os primeiros cursos de pedagogia e de licenciatura, entretanto, o currículo que disponibilizavam não priorizava os aspectos didáticos pedagógicos. Na sequência, a habilitação para atuar no nível primário se deu através do Magistério, equivalente ao Ensino Médio Técnico de hoje. Assim sendo, não era necessário curso superior para lecionar até a 4ª série (atual quinto ano do ensino fundamental).

Nesse ínterim, José Libâneo e Selma Pimenta relatam sobre a formação superior de Pedagogia que adquire caráter de operacionalização metodológica no ensino: “a formação dos técnicos de educação e a formação de professores, consolidando o privilégio das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.

246). Ademais, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), orienta em seu Art. 61 os fundamentos da formação de professores da seguinte forma:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (LDB, 1996, p. 35).

Em meio às rupturas e aos retrocessos, é possível observar os avanços que a educação conquistou, pois, o Plano Nacional da Educação (PNE), para o período de 2001 a 2010, traz os seguintes princípios para os cursos de formação de professores, os quais dialogam com a LDB/96:

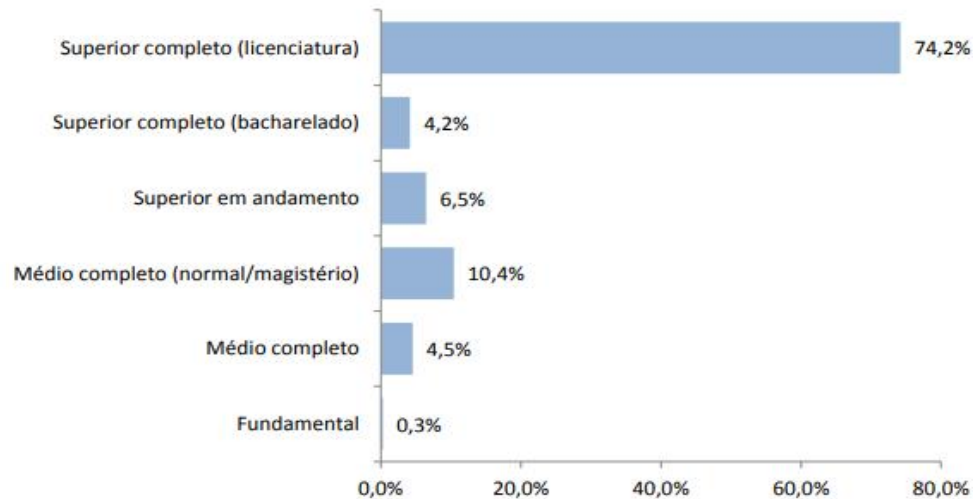
a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação. (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, seguindo a linha histórica, o PNE vigente, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Em seu texto, confirma a importância da formação docente, em nível superior, através da meta quinze, a qual reforça o objetivo de assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Logo, no contexto educacional contemporâneo, referente ao nível de escolaridade dos professores que atuam na educação básica, os dados do INEP trazem importante contribuição, uma vez que apresentam o seguinte: 78,4% dos professores possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura. Dos docentes que atuam na educação básica, 142.495 (6,5%) estão com o nível superior em andamento. Contudo, ainda há um

número considerável de docentes sem a formação mínima exigida, como demonstra o Gráfico 01:

Gráfico 01 – Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade



Fonte: INEP, 2018.

Ao verificar as informações tabuladas, torna-se preocupante a quantidade de professores atuando nas escolas sem formação pedagógica. Assim, presume-se uma defasagem no aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento humano, bem como sobre as concepções educacionais que norteiam sua prática. Segundo Bernardete Gatti (1999), dados desta natureza sinalizam a dimensão dos desafios para se melhorar a qualificação da educação no nível da educação básica no Brasil.

Entretanto, cabe ressaltar que para além do nível de escolaridade do professor, sua trajetória docente precisa ser acompanhada e aprofundada para conectar-se com as mudanças sociais, buscando fortalecer os aspectos didáticos da formação inicial docente (PROCASKO et.al, 2019). Com o fim de avançar para além da formação inicial, abordou-se ainda outras referências que tratam da educação continuada de professores.

### 3.1.6 Formação continuada de professores

Inicialmente, a LDB/96, em seu Art. 62, discorre sobre a formação de docentes para lecionar na educação básica. Assim, no inciso 1º, orienta que “a união, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a

formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

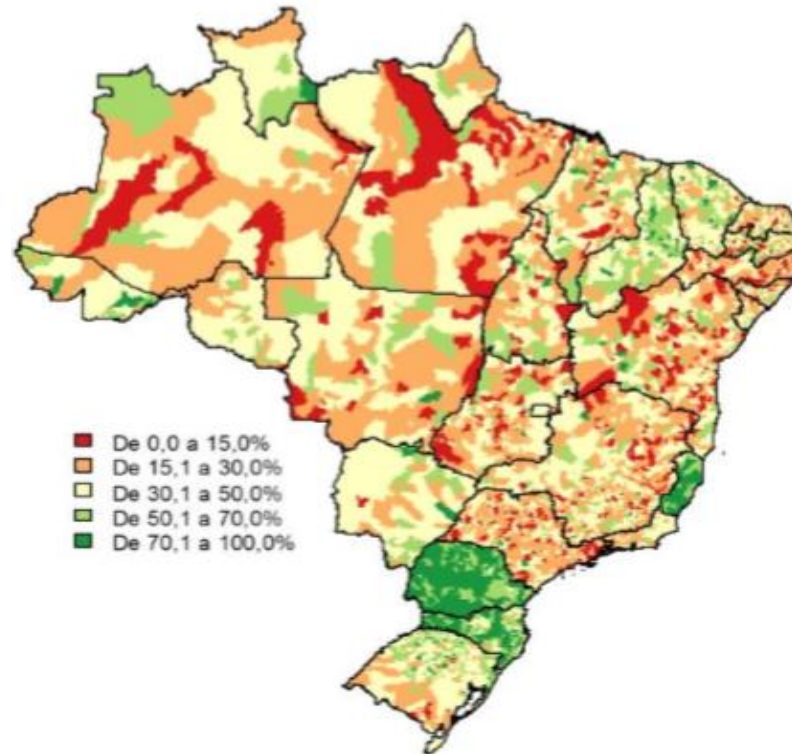
Dessarte, a definição de formação continuada abrange muitas possibilidades, é possível encontrar cursos de extensão e cursos de formação. Quanto à formação continuada de professores, Bernardete Gatti traz o seguinte conceito e formatos:

[...] O significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

Portanto, com o objetivo de realizar formações continuadas, a gestão educacional necessita proporcionar espaços de discussões, reflexões e construções coletivas sistematizadas. Por isso, esse tipo de formação tem caráter complementar ao da formação inicial docente, ou aquela que serviu de requisito para iniciar a atividade de lecionar. Logo, sua função ultrapassa os conceitos e conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos, adentrando no campo profissional e pessoal dos professores.

Neste contexto, ressalta-se, de modo exemplificativo, que no ano de 2017, o estado de Santa Catarina obteve o maior número de municípios cujos professores realizaram formações continuadas, totalizando 97,6%. Nos municípios do Espírito Santo e do Paraná, mais de 30% dos docentes realizaram formações continuadas (INEP, 2018). O mapa da Figura 02 ilustra o cenário nacional no que se refere a formação continuada de docentes e assim denuncia a discrepância existente no território brasileiro.

Figura 02 – Percentual de professores da educação básica com formação continuada por município.



Fonte: INEP, 2018.

Apesar dos três estados que despontam, com relação a essa temática, torna-se visível a desigualdade existente sobre a valorização e promoção da formação continuada dos docentes, pois ainda é grande a quantidade de municípios que contemplam, no máximo, 50% dos seus professores. Nesse sentido, cabe fomentar iniciativas e ações que promovam reflexões e discussões acerca das práticas e concepções pedagógicas.

No entanto, não é o objetivo deste estudo delegar toda a responsabilidade da qualidade educacional apenas para a formação inicial e continuada dos educadores, porque entende-se que a qualidade é parte de um conjunto de relações e processos pedagógicos, políticos, econômicos e sociais em que a escola está inserida. Sendo assim, Rui Canário diz que

O facto de os professores, individualmente ou agrupados por especialidades de ensino, serem considerados como os principais destinatários da reforma, introduz o paradoxo de eles serem vistos, ao mesmo tempo, como o principal recurso para a «aplicação» da reforma e como o principal obstáculo, devido a manifestações de “resistência” à mudança. Cria-se então o dilema de saber

por onde começar: mudar em primeiro lugar os professores, ou, pelo contrário, mudar as regras de funcionamento das escolas, criando-lhes constrangimentos externos que os «obriguem a mudar»? (CANÁRIO, 1995, p. 05).

O questionamento realizado amplia as discussões aqui abordadas compreendendo o contexto escolar como espaço de “transformações de reflexões” (CANÁRIO, 1995, p. 06), no qual o professor muda e o ambiente também é alterado. Desta forma, percebe-se o professor como pessoa e a escola como organização social.

Para tanto, altera-se a ótica da formação, sendo essa voltada para as especificidades da escola em questão e do público pretendido. Assim, é elaborada através de planejamento e não como catálogo de ações, de modo que a formação individual se complemente com a formação coletiva.

Além disso, o objetivo deixa de ser a mudança final pretendida pelo plano de formação e concentra-se nos procedimentos para alcançar esta mudança através das experiências dos formandos, apontando que “é a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável” (CANÁRIO, 1995, p. 16).

Nesta perspectiva, a cultura presente no ambiente escolar e o contexto em que a mesma está inserida influencia no processo de construção de aprendizagens, uma vez que as pessoas que compõem a instituição modificam práticas e concepções, a própria instituição se modifica. Portanto, a promoção de espaços colaborativos de aprendizagens propõe que as diferenças e competências dos professores se complementem de forma autônoma. Neste percurso, as tecnologias digitais oferecem uma gama de recursos e ferramentas que podem proporcionar significativa contribuição para a aprendizagem docente, como descrito a seguir.

### 3.1.7 Contribuições das TDs Na Gestão Pedagógica

A educação é parte fundamental do desenvolvimento humano, para tanto, encontra-se comprometida com a formação afetiva, cognitiva, social e, atualmente, tecnológica dos alunos. Entretanto, a escola necessita de condições pedagógicas e estruturais para cumprir seu papel com excelência.

Sendo assim, os dados do INEP, referentes ao ano de 2018, sobre a estrutura física das escolas em âmbito nacional, demonstram o panorama com relação ao Ensino Médio:

Tabela 01: Disponibilidade de recursos relacionados à infraestrutura das escolas de Ensino Médio

Recurso	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bib./sala de leitura	87,5%	85,7%	98,1%	85,4%	82,7%	91,9%
Banheiro (dentro/fora)	97,1%	96,4%	99,8%	96,3%	99,5%	98,8%
Banheiro PNE	62,5%	60,0%	93,8%	59,1%	57,6%	68,7%
Dependências PNE	46,8%	44,3%	79,5%	43,4%	37,7%	52,7%
Lab. de ciências	44,1%	38,8%	83,4%	37,5%	28,8%	57,2%
Lab. de informática	78,1%	82,1%	98,8%	81,8%	64,4%	68,4%
Internet	95,1%	93,6%	99,3%	93,5%	85,9%	98,7%
Banda larga	84,9%	81,1%	95,1%	80,8%	70,2%	94,1%
Pátio (cob./desc.)	79,2%	74,8%	89,9%	74,2%	88,0%	90,1%
Quad. esp. (cob./desc.)	75,9%	72,8%	70,0%	72,8%	73,3%	83,6%

Fonte: INEP, 2019.

Outrossim, na Tabela 01, é possível destacar que as escolas municipais são as que detêm o menor número de recursos, como laboratório de informática, *internet* e banda larga. Nesse sentido, no que se refere ao Ensino Fundamental brasileiro, a disparidade é ainda mais notável, como demonstrado, a seguir, na Tabela 02.

Tabela 02: Disponibilidade de recursos relacionados à infraestrutura das escolas de Ensino Fundamental

CATEGORIAS NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA					
Recurso	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bib./sala de leitura	55,1%	48,9%	95,7%	80,3%	40,1%	81,6%
Banheiro (dentro/fora)	95,7%	95,1%	100,0%	94,5%	95,2%	98,4%
Banheiro PNE	41,8%	38,6%	76,6%	53,7%	34,3%	55,6%
Dependências PNE	31,2%	28,0%	63,8%	40,7%	24,4%	44,7%
Lab. de ciências	11,5%	8,0%	95,7%	24,4%	3,4%	26,3%
Lab. de informática	44,3%	43,9%	95,7%	75,4%	35,0%	46,1%
Internet	69,6%	63,4%	95,7%	89,8%	55,9%	96,0%
Banda larga	57,6%	50,7%	91,5%	76,9%	43,3%	86,8%
Pátio (cob./desc.)	68,5%	63,9%	97,9%	71,6%	61,8%	87,9%
Quad. esp. (cob./desc.)	42,0%	37,8%	95,7%	65,8%	30,0%	59,7%

Fonte: INEP, 2019.



Como visto, as escolas municipais possuem o menor índice em relação a laboratório de informática, *internet* e banda larga dentro das escolas, enquanto que as instituições federais superam até mesmo as privadas. Portanto, este é um dos fatores que incentivam a comunidade científica a debruçar-se sobre as instituições municipais que mais carecem neste aspecto.

Sabendo disso, a estrutura tecnológica interfere diretamente nos processos educacionais nos dias de hoje, uma vez que há redes de ensino que possuem *software* para sistematização dos dados pessoais dos alunos, funcionários e professores, matrículas, cadernos de chamada, avaliações, históricos escolares, calendário acadêmico, bem como, o gerenciamento do patrimônio da instituição e até mesmos os alimentos que entram e saem da escola, a quantidade que foi consumida e a quantidade restante.

A gestão pedagógica escolar também utiliza as tecnologias digitais no fortalecimento da comunicação entre os segmentos escolares docente (PROCASKO et.al, 2019), o que é um avanço, posto que a grande maioria dos alunos, pais, funcionários e educadores dispõem de dispositivos móveis, como o celular para acessar a *internet*, enviar e receber mensagens, fotos, vídeos e áudios.

Dessa forma, é relevante investigar como os espaços educacionais estão organizados com relação à tecnologia, quais paradigmas permeiam essas conjunturas e, principalmente, como ocorre a formação continuada dos professores que lecionam atualmente. Sendo que a qualidade da educação está atrelada a qualidade dos seus profissionais, nesse sentido, torna-se imprescindível analisar como ocorre a aprendizagem docente, uma vez que faz parte dessa nova cultura que se desenha e que marca forte presença no cotidiano escolar.

Ana Maria Veiga Simão (2009) salienta a competência da escola no que se refere às contribuições das tecnologias na formação de professores:

[...] um recurso para engendrar formas de aprendizagem mais individualizada, bem como as que permitam desenvolver atitudes investigativas, aqui vistas como meio de actualização e aprofundamento de conhecimentos, de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, de tomadas de decisão, de resolução de problemas e de desenvolvimento profissional contínuo. (SIMÃO et.al, p. 63).

Outra contribuição das TDs é a sua possibilidade de ampliar a comunicação com a comunidade escolar de forma rápida através das redes sociais, desde avisos imediatos como a falta de água ou luz na escola, até mesmo o chamamento para

assembleias de pais. Portanto, outra opção é criar fóruns de discussões *online* com pessoas em diferentes locais, organizar reuniões pedagógicas à distância, realizar pesquisas em *sites* de busca, construir textos coletivos, criar vídeos, etc. Neste sentido, é preciso evidenciar que:

As TDs podem melhorar significativamente a comunicação, o compartilhamento de informação e a produção do conhecimento, por meio da adoção de ferramentas de comunicação e acesso à informação por pesquisas e buscas em repositórios e páginas da internet. (BORGES; NICHELE; MENEZES, 2016, p.16).

À luz desta concepção, o espaço digital escolhido deve oferecer um conjunto de ferramentas que propicie a comunicação, a cooperação e a coordenação, a fim de atingir a colaboração entre docentes em sua formação. Por isso, a mesma seriedade que a gestão escolar deve ter com a formação de professores, é preciso ter com as condições para que se efetive com qualidade (SANTOS; PROCASKO; RODRIGUES, 2019).

Nessa perspectiva, podemos contar com as contribuições de Pricila Santos e Lucia Giraffa no que tange à formação docente, as autoras afirmam que “aprende-se em qualquer lugar e de diversas formas. Uma vez que se amplia o espaço pedagógico deve-se ampliar as maneiras de se fazer a formação docente” (SANTOS; GIRAFFA, 2010, p. 09). Ou seja, a aprendizagem pode ocorrer através de redes sociais, *softwares*, aplicativos, livros impressos ou digitais, na televisão, entre outros. Desta forma, compreende-se que a educação é um processo que ocorre dentro e fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, a busca por produções correlatas no meio acadêmico acrescenta ao estudo desenvolvido conhecimentos atuais sobre a temática abordada. Dessa forma, auxiliam na elaboração de estratégias que contribuam para as formações docentes. A seguir, se discutirá o estado do conhecimento.

### 3.1.8 Contribuições de trabalhos correlatos

No decorrer dessa trajetória é fundamental analisar as contribuições já publicadas pela comunidade científica, pois, através delas, valida-se a necessidade do recorte metodológico aqui apresentado. Na medida em que evoluiu o processo de pesquisa, percebeu-se as seguintes categorias em relação ao objeto de pesquisa:

gestão pedagógica, formação de professores, tecnologias digitais e comunidades de prática.

Dessa forma, a professora Marília Morosini contribui para a compreensão a respeito do estado de conhecimento trazendo que

Uma destas possibilidades a despontar é a construção de estados de conhecimento, aqui entendidos como identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Numa perspectiva de aprendizagem ativa e colaborativa, pela qual o sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico. (MOROSINI, 2015, p.114).

Diante do exposto, teve início a realização do mapeamento através de repositórios e bancos de dados na área de Informática e Educação pela comunidade acadêmica, a saber, Catálogos de Teses e Dissertações da Capes, Revista Brasileira de Informática da Educação (RBIE), Revista Tecnologias da Educação (Tecedu) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Isso posto, a seleção de artigos, teses e dissertações considerou as publicações no período de 2015 à 2018, visto que, se tratando de tecnologias digitais, seu crescimento e modificações ocorrem de forma constante. Como critério de exclusão (não consideração desses trabalhos), foram utilizadas as seguintes regras: não conter o termo pesquisado no título; não estar direcionado para formação inicial ou continuada de professores e não utilizar tecnologia.

Após essa etapa, foram analisadas quais produções aproximam-se do recorte metodológico da pesquisa através da leitura do título, resumo, sumário e resultados. Nesse cenário, foram selecionadas sete publicações para auxiliar na construção do delineamento científico produzido, sendo três quanto à gestão pedagógica e quatro sobre comunidades de prática. Assim, segue as contribuições dos referidos.

A tese de Fernanda Chagas Schneider, “**Comunidade virtual de prática na perspectiva da inclusão escolar: o perfil, os discursos e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação**”, de 2016, utilizou a metodologia de análise textual discursiva para alcançar o seguinte objetivo: conhecer o perfil dos participantes de uma comunidade de prática na perspectiva da educação inclusiva e compreender os discursos e as práticas que podem ser tecidas por eles. Como conclusão, afirma que a comunidade de prática contribui para que professores

mantenham contato, colaborando uns com os outros na busca pela construção de conhecimentos que subsidiem suas ações pedagógicas.

Flavia Roberta Fernandes produziu, em 2018, a dissertação intitulada de **“Comunidades de prática como incentivo ao empreendedorismo social nas universidades federais do sul do Brasil”**. Tal dissertação torna-se correlata a produção aqui apresentada, no que tange à crítica ao empreendedorismo, com foco no mercado e que visa o lucro. Em suas conclusões, afirma que as comunidades de prática permitem aproximação de diversos grupos e seu valor está relacionado com o aprendizado produzido e adquirido pela comunidade.

A seguinte produção científica é a dissertação construída por Andre Luiz Pereira de Oliveira, no ano de 2018, **“A formação continuada de professores para uso pedagógico de Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão por meio de uma comunidade de prática: Um estudo de caso em torno do Grupo de Educadores Google”**. Em seus resultados, o pesquisador demonstra as contribuições da comunidade de prática, visto que avança em direções que contemplam o professor em sua complexidade de atuação, unindo teoria, prática e reflexão constante.

Na dissertação **“Bora animar o grupo: a construção de uma comunidade de prática virtual em um Instituto Federal de Ensino”**, de Maisa de Freitas, foi realizada uma Comunidade de Prática *on-line*, através do aplicativo *WhatsApp* com alunos e professores do Ensino Médio na disciplina de Matemática no ano de 2017. A pesquisa sugere que o aplicativo possui um potencial pedagógico que pode ser aproveitado entre professores e alunos, superando os limites da escola.

No que tange ao aspecto da gestão pedagógica, a dissertação, de Juliana Maria Rosilda de Oliveira Teodosio, intitulada **“A gestão pedagógica nas escolas integrais e a implantação do Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco: uma abordagem à luz da perspectiva sociotécnica”**, corrobora com o recorte metodológico aqui investigado, pois traz ao meio acadêmico o Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE) utilizado por gestores escolares. O SIEPE disponibiliza um ambiente que proporciona a colaboração dos profissionais a respeito das práticas pedagógicas, como também, o monitoramento da aprendizagem dos estudantes.

A tese defendida em 2017 por Marjore Samira Ferreira Bolognani, intitulada **“Paisagens da formação de formadores: uma viagem pelas narrativas de**

**gestoras pedagógicas**”, não tem seu foco voltado para o uso de tecnologias. Entretanto, os resultados apresentados vão ao encontro das hipóteses aqui apresentadas e validam a necessidade de investigação do tema proposto, pois as demandas externas por vezes comprometem o trabalho das gestoras, assim como, reforça a necessidade de projetos de formação preferencialmente através de grupos de trabalho colaborativos, voltados para uma formação compartilhada.

A dissertação defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2018, com o título **“O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) como ferramenta de registro e acompanhamento das escolas municipais de São Paulo: limites e possibilidades”**, analisa o sistema referido durante a gestão Fernando Haddad, no período de 2013 a 2016, através do Programa Mais Educação de São Paulo. Neste intuito, Marcia Maria Tosetti, a autora, conclui que as ferramentas pedagógicas sozinhas não garantem a qualidade esperada, pois dependem dos métodos de gestão empregados.

Na conjuntura apresentada, certifica-se a relevância das temáticas, posto que encontraram resultados ao utilizar as TDs na formação de professores, fomentando contextos colaborativos através de diálogos e interações sobre as práticas docentes. Entretanto, cabe ressaltar que a dificuldade encontrada por Marjore Samira Ferreira Bolognani, com o excesso de demanda externa para a gestão pedagógica, é um fator passível de cuidado ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa.

Por fim, ao realizar o mapeamento das produções correlatas, é possível perceber o “conhecimento como produção histórico-cultural situado e datado nas estruturas de poder vigentes em cada espaço/tempo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.154). Após a explanação do estudo prévio realizado na instituição investigada.

### 3.2 Estudo prévio

A segunda etapa desta investigação foi realizada através de observação participante do contexto escolar e análise de questionário aplicado pela gestão pedagógica da instituição. Com isso, foi possível constatar o impacto das políticas educacionais no dia a dia educacional através de recursos físicos e humanos disponíveis e pelas diretrizes que orientam as práticas pedagógica diárias.

Também, é apresentada observação da construção do Plano Anual de 2020, o qual não previa a pandemia que ocorreu neste ano. A construção deste plano deu-se

durante o período de investigação da instituição e, por utilizar alguns dos recursos tecnológicos presentes na formação continuada realizada no Instituto Federal, *campus* Porto Alegre, tornou-se pertinente sua análise para a elaboração da terceira etapa da metodologia empregada neste estudo.

### 3.2.1 Políticas educacionais presentes no cotidiano da escola

O cotidiano de todas as instituições de ensino é permeado pela construção dos seus documentos norteadores, dentre eles, o projeto político pedagógico, o regimento escolar, o calendário anual, a avaliação dos alunos, ou seja, todo o planejamento pedagógico e administrativo da escola, conforme Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Entretanto, é comum encontrar municípios e estados que não implementaram a Lei Nº 11.738/2008, a qual garante 1/3 da carga horária do professor para planejamento, dentre eles, destaca-se aqui, o município de Gravataí. O mesmo é localizado na região metropolitana do Rio Grande do Sul, possui 279.398 habitantes<sup>7</sup> em seus 463,499 km<sup>2</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, 2017).

Ainda, no que tange à Educação Básica, a cidade conta com 177 estabelecimentos de ensino. Essa estrutura conta com um grupo docente composto de 2.678 professores para atender 56.231 estudantes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP, 2019).

A Tabela 03 demonstra a relação desses dados entre Educação Infantil e Ensino Fundamental presentes:

Tabela 03: Educação Infantil x Ensino Fundamental

	<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental</b>
<b>Instituições de ensino</b>	136	99
<b>Professores</b>	805	1.611
<b>Alunos</b>	7.613	34.882

Fonte: INEP, 2019.

No contexto demonstrado, a trajetória histórica do município em questão possui avanços consideráveis para a qualidade da Educação Infantil ofertada, como a

<sup>7</sup> Número de habitantes estimados para o ano de 2018, segundo dados do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/gravatai/panorama>. Acesso em: 09 fev. 2019.

elaboração de determinações legais que auxiliam a democratização do ensino, incentivo à formação mínima de graduação para lecionar na Educação Infantil, entre outras. O Quadro 02 apresenta algumas normativas que orientam o cotidiano escolar:

Quadro 02 – Normativas presentes no cotidiano escolar

<b>Normativa</b>	<b>Determinação</b>
<b>Decreto nº 9.637/2009</b>	A Educação Infantil deixa de fazer parte da Secretaria Municipal de Assistência Social e passa a integrar a Secretaria Municipal de Educação.
<b>Decreto nº 13.961/2014</b>	Eleição de diretores.
<b>Lei nº 2456/2006</b>	Criação e implementação do Sistema Municipal
<b>Lei nº 2894/2009</b>	Cria Conselhos Escolares nas escolas públicas municipais de Educação Infantil.
<b>Resolução nº 01/2016</b>	Estabelece condições para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Gravataí.

Fonte: Da Autora, 2020.

Em suma, a partir da legislação federal e municipal é possível perceber a gestão democrática macro diretamente relacionada com a gestão democrática micro. Tal afirmação advém das observações efetivadas no contexto da escola investigada, pois percebeu-se as normativas do Conselho Municipal de Educação aparentes, por exemplo, na adequação da quantidade de alunos por professor, alunos por espaço; formação mínima exigida de Magistério para todos os professores; aprovação e autorização da EMEI em questão no Sistema Municipal de Ensino.

Com base no descrito, Gravataí demonstrou potencial no que tange às políticas públicas voltadas para a Educação. Assim, a gestão escolar precisa estar atenta às normas vigentes para construir os documentos da escola em consonância com os preceitos legais e de acordo com as necessidades do grupo escolar.

Dessa maneira, a realidade refletida nos trechos extraídos neste capítulo retrata os caminhos que os trabalhadores em educação vivenciam na sua prática pedagógica. Sendo assim, passamos a análise da instituição investigada e seus documentos norteadores.

O Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o Plano de Atividades são os orientadores das ações realizadas pelas escolas. Dessa forma, apresentam a filosofia, os fins e os objetivos que nortearão a instituição sob as concepções de

criança, educação, sociedade, metodologia e avaliação, também, como são entendidas e almejadas por todos os segmentos da comunidade escolar.

Os documentos utilizados pela escola investigada, durante a fase de observação desta pesquisa, foram aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Gravataí em 16 de dezembro de 2015, através do Parecer nº 20/2015. Entretanto, percebeu-se, através dos relatos do grupo escolar, que já foram realizadas novas ressignificações nos documentos no ano de 2018 e 2019, mas suas alterações ainda estão sendo avaliadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Sendo assim, em seu documento, a comunidade escolar compreende o objetivo da Educação Infantil da seguinte forma:

Oportunizar que a criança seja o sujeito do processo de desenvolvimento com seu jeito próprio de brincar e descobrir o mundo que a cerca. A escola como agente orientador, questionador da realidade e motivador de transformações, incentiva o desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicológicas, sociais, afetivas e psicomotoras da criança de 0 a 5 anos. Uma escola que oferece através da ludicidade e da efetiva participação, experiências que contribuam para sua formação enquanto ser social, autônomo, crítico e cooperativo. (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, p. 05).

Tal objetivo é guiado pela concepção de sociedade apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o qual demonstra a perspectiva de que a comunidade necessita refletir sobre as mudanças que ocorrem na mesma e posicionar-se sobre elas, apontando que

As mudanças em nossa sociedade acontecem muito rapidamente. A criança não é um ser passivo, pronto, acabado. É preciso que a escola esteja atenta a essas transformações que a sociedade em frente e promova o desenvolvimento das relações sociais. (PPP, 2015, p. 05).

Logo, ao analisar este trecho, é possível conectá-lo com a seguinte afirmação: “a escola nesta perspectiva não se reduz a um mero reverso das políticas, mas antes se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas” (VIEIRA, 2007, p.58). Dessa forma, o espaço educativo é norteado pela concepção do seu coletivo, pois todo o conhecimento produzido é construído com base nos preceitos da sociedade em questão. Enfim, presta um serviço ao modelo político e econômico vigente, ou não.

Observa-se que alguns dos documentos mais valiosos de toda a instituição de ensino, como Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, apresentam estar desatualizados, posto que foram aprovados em 2015. Mesmo o grupo escolar tendo



realizado ressignificações, percebe-se que o processo administrativo é moroso. Ainda, quanto às revisões, foram observadas as seguintes propostas de mudança pela comunidade escolar: atualizar a equipe de profissionais que constam nos documentos e a função que exercem na escola, pois hoje a EMEI possui vigia escolar, professor para Atendimento Educacional Especializado (AEE), professor substituto, professor volante e adolescentes estagiários, público alvo da Educação Especial; objetivos, currículo adaptado e avaliações dos alunos com necessidades especiais; e as metas almejadas pelos segmentos, em razão de que algumas já foram atingidas.

Outrossim, entre os documentos observados durante a coleta de dados, os pareceres descritivos semestrais ganharam destaque por não estarem sendo construídos conforme orientado no Projeto Político Pedagógico da instituição:

A avaliação e a reflexão sobre a prática educativa em todos os seus aspectos é algo imprescindível. Tais reflexões são construções coletivas e que devem nortear o trabalho dentro da EMEI, sem objetivo de promoção, mesmo para turmas de acesso ao ensino fundamental. (PPP, 2015, p. 09).

De acordo com o documento citado, as avaliações dos alunos deveriam ser construídas de forma coletiva por todos docentes que lecionam na mesma turma, entretanto, observou-se que a maior parte dos docentes o fazia individualmente. Como exemplo, em uma turma de maternal com 15 alunos, na qual lecionavam 3 professores titulares, cada docente construía o parecer descritivo de 5 alunos.

Nesse sentido, salienta-se que os professores utilizam o mesmo caderno para registro e acompanhamento das aprendizagens discentes ao longo do ano letivo. Entretanto, a elaboração do documento avaliador, o qual se dá como uma síntese dos progressos alcançados pelos alunos, era elaborado de forma individual nos momentos que tinham disponível na escola ou em suas casas (HOFFMANN, 1993).

Destarte, tal situação está relacionada com o fato de os educadores trabalharem em escalas de horários distintos. Assim, uma turma de alunos, na faixa etária de 3 a 4 anos, por exemplo, pode ter um professor das 7h às 11h, outro das 11h às 15h e mais um das 15h às 19h.

Ademais, outro fator relevante é o fato de o município em que a escola se encontra não disponibilizar horário, dentro da carga horária docente, para esta construção de forma coletiva, conforme orienta a Lei Nº 11.738/2008, mencionada no início deste capítulo. Por consequência, essa situação demonstra a precariedade de

espaços e tempos destinados que os professores enfrentam em seu cotidiano e, por certo, interfere diretamente na qualidade da educação ofertada.

Em conclusão, ressalta-se novamente que o objetivo deste estudo não é o de julgar os procedimentos observados, mas sim, refletir sobre os mesmos e buscar, não só na literatura bem como na legislação vigente, formas de contribuir para minimizar as dificuldades encontradas. No próximo subcapítulo, segue a descrição dos aspectos físicos e humanos da escola em questão.

### 3.2.2 Estrutura física e humana

As Escolas Municipais de Educação Infantil de Gravataí atendem crianças de zero a seis anos de idade no período das sete horas da manhã até as dezenove horas da noite. Durante este dia de atendimento, os professores são organizados de acordo com sua carga horária diária, que pode ser de quatro horas, seis horas, oito horas ou dez horas.

A conjuntura apresentada torna-se problemática, pois tratam-se de crianças pequenas. Um exemplo dessas fragilidades são as turmas de maternal, compostas por crianças de três a quatro anos de idade. Posto que, é nessa fase que a maioria das crianças está consolidando o processo do desfralde, estão aprofundando sua autonomia nos momentos de higiene e alimentação, construindo aprendizagens para a vida inteira.

Sob esta lógica, a Resolução nº 01/2016, do Conselho Municipal de Educação de Gravataí, o qual estabelece condições para a oferta da Educação Infantil no sistema municipal, orienta que um professor pode atender até quinze crianças na faixa etária em questão. Portanto, as crianças de apenas três anos de idade podem permanecer na escola das 7h às 19h, sendo que, com um professor das sete às onze horas, outro, no turno intermediário, das onze às quinze horas e, por último, no turno da tarde, das quinze às dezenove horas. Salienta-se que estes profissionais não conseguem comunicar-se diariamente, pois quando um entra na sala de aula o outro precisa sair para ir para outra turma ou outra escola.

Para compor esse estudo, acrescenta-se o previsto no Decreto Nº 16.535/2018, do município de Gravataí/RS, que regulamenta a Educação Infantil com “2.367 horas distribuídas em 201 dias de Atendimento Educacional” e, em contrapartida, os

educadores obtêm apenas 44 horas anuais de formação continuada e nenhum tempo destinado ao planejamento coletivo da instituição. Identifica-se, dessa forma, falta de tempo e espaço apropriados para a construção dos processos educacionais inerentes às incumbências docentes.

Dessa maneira, essa questão agrava os problemas do dia-a-dia, que vão desde o relacionamento entre colegas, aprendizagem dos alunos, comunicação com a comunidade escolar, organização das salas de aula, avaliação da aprendizagem, até mesmo ao planejamento da instituição. Cabe salientar, que a perspectiva abordada aqui não é a que julga o professor/escola, pois entende-se que são produto e ao mesmo tempo produtores dos mecanismos de opressão social guiados pela lógica do capital. Neste intento, os espaços de trabalho imprimem exigências produtivas e desempenhos além das capacidades humanas, gerando adoecimentos e frustrações (FRIGOTTO, 2010; ANTUNES, 2018).

Assim, o objetivo da educação volta-se para os interesses mercadológicos, no qual a liberdade individual serve de responsabilização do sujeito pelas desigualdades que enfrenta. Esse sistema econômico resume as características humanas de reflexão, ética, argumentação, entre outras, como indesejáveis e não científicas de forma que diminui a função social da escola para atingir seus objetivos (FRIGOTTO, 2010).

Não obstante isso, “o capital utiliza-se de valores altruístas para tornar a sociedade civil dócil, desmobilizada e desestruturada” (AMARAL, 2011, p. 51). Ao contrário dessa perspectiva, o desafio de desenvolver um sentido de classe trabalhadora promove o “sentimento de coletividade, de pertencimento manifestado na mobilização coletiva e na presença de entidades sindicais politicamente fortalecidas” (ANTUNES, 2018, p. 162).

Desse modo, o cunho mercantilista na Educação perpetua um ensino orientado para o preparo de mão de obra, sem ênfase na reflexão crítica, desde a mais tenra idade. Logo, prejudica a autonomia escolar e segrega a sociedade, fomentando minorias marginalizadas, então, sabendo que o indivíduo utiliza as TDs a serviço de sua ideologia e propósitos, concebe-se que é eminente a multiplicação de espaços que proporcionem discussões e análises acerca dos temas abordados neste estudo.

Para tanto, a estrutura tecnológica da escola em questão é um dos aspectos a ser observado para dar suporte à formação continuada docente e ao planejamento coletivo da instituição. Nesse contexto, o ambiente escolar possui quatro

computadores, um na sala da direção, um na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outro na secretaria, os mesmos possuem *internet* através de fibra ótica, gerida pela prefeitura desde 2017. Nesse sentido, salienta-se que os docentes têm acesso livre aos equipamentos, entretanto, somente quando esses não estão sendo usados pelos setores citados. Para diminuir essa lacuna, equipe diretiva e Conselho Escolar adquiriram 2 *notebooks* para uso exclusivo dos professores, no ano de 2019.

Também, a EMEI conta com os seguintes equipamentos: um projetor multimídia, um *home theater*, uma caixa de som, uma televisão *smart* que não tem conexão com a *internet*, um aparelho de DVD, um rádio em cada sala de aula e microfones, os quais são utilizados nas atividades pedagógicas pelas sete turmas da instituição. Sendo que essas são compostas desde o Berçário II (crianças de 1 a 2 anos de idade) até a Pré-escola (crianças de 5 a 6 anos de idade).

Nesse contexto, ressalta-se que tais recursos foram adquiridos pela gestão atual da escola em seu primeiro mandato, e uma das propostas de gestão para o segundo mandato seria adquirir um *notebook* para cada sala de aula. Com isso, a equipe diretiva organizou os encontros de formação continuada para os professores de forma a instrumentalizá-los quanto ao uso das tecnologias digitais na Educação.

Por conseguinte, engajados na necessidade da EMEI, o Conselho Escolar apoiou a proposta e organizou orçamento para iniciar a compra dos *notebooks* no último trimestre de 2019. Sofia Vieira corrobora com o procedimento citado ao dizer que a “[...] gestão se faz em interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre em conversar e dialogar muito” (VIEIRA, 2007, p. 58). Para complementar esta análise, segue a reflexão acerca do encontro de formação continuada que a gestão escolar proporcionou durante o processo desta investigação.

### 3.2.3 O uso das TDs no contexto investigado

Para construir o planejamento do encontro de formação continuada de professores com a temática “O uso das TDs na educação”, a equipe diretiva construiu questionário através do *Google Forms* com o intuito de mapear a concepção do grupo

quanto ao uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar, ainda, o resultado deste instrumento foi disponibilizado pela escola.

O questionário investigativo construído através da ferramenta do *Google* que elabora formulários foi disparado, por meio do grupo de *WhatsApp* da escola, para os 28 trabalhadores presentes no encontro de formação continuada que antecedeu o encontro analisado. O mesmo foi respondido por professores, agente de apoio, vigia escolar e equipe diretiva.

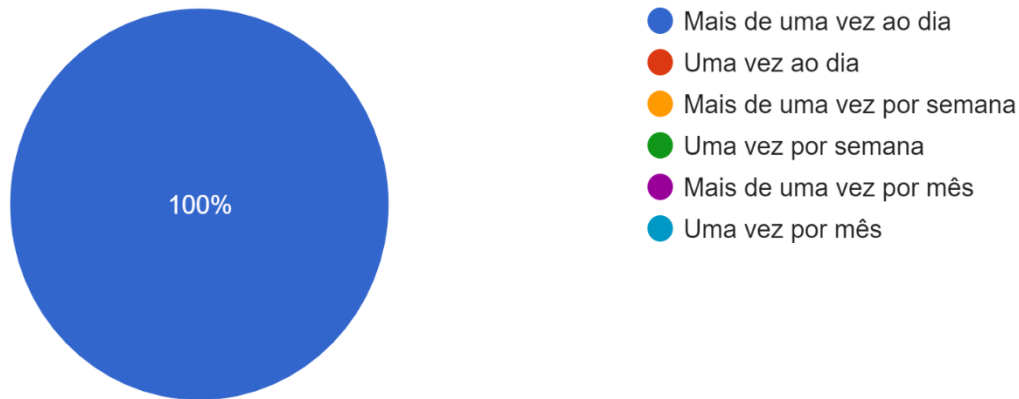
O instrumento foi preenchido por 100 % dos presentes, 27 mulheres e 1 homem, quanto à idade, 10,7% possuem de 18 a 30 anos; 67,9% de 30 a 40 anos; 17,9% de 40 a 50 anos; e apenas 1 pessoa de 50 a 60 anos. Também, foi questionado sobre a formação dos profissionais, os quais 60,7% possuem especialização; 35,7% graduação; e apenas 3,6% com Ensino Médio/Magistério.

Uma vez que o mínimo exigido no município sob análise para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais é a formação técnica em Magistério, apenas um professor da escola possui somente essa formação, em contrapartida, mais da metade possuem especialização. Nesse viés, tal fator presume que os professores possuem engajamento com sua formação, fomentando assim uma cultura de formação continuada, sendo esta, requisito para um sistema de educação de qualidade (BORGES; NICHELE; MENEZES, 2016).

Dessa forma, no formulário, destaca-se o questionamento “*Você percebe o uso de tecnologias digitais na escola, para fins pedagógicos?*”, o qual obteve 23 respostas “sim”. Destas, 4 pessoas responderam além, afirmando que as tecnologias digitais são imprescindíveis para tornar os espaços mais acessíveis e democráticos e 13 pessoas afirmaram que utilizam como apoio para planejamento pedagógico. Neste intento, a seguinte análise corrobora com as respostas citadas:

As estratégias didáticas dos docentes devem abranger o estímulo à participação dos alunos nas propostas realizadas, conduzindo à criação de um ambiente interativo e inovador, que poderá se configurar por formas de comunicação diferenciadas com os alunos, como mensagens de áudio e vídeo em substituição da forma textual, em determinados momentos. (MODELSKI, AZEREDO, GIRAFFA, 2018, p.130).

Desse modo, percebe-se que a maior parte dos docentes utiliza as TDs em suas estratégias pedagógicas. Além disso, reafirmada a importância das tecnologias digitais para formação e planejamento docente, todos os questionados afirmaram acessar a *internet* mais de uma vez ao dia, como demonstra o Gráfico 02:

Gráfico 02 – Quantas vezes você acessa a *internet*?

Fonte: Escola de Educação Infantil observada.

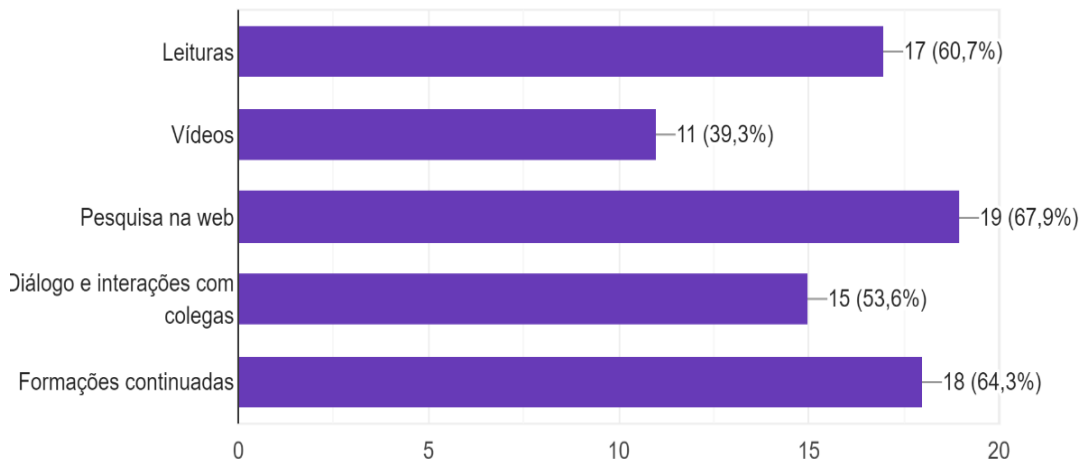
A imagem apresentada é expressiva no que se refere aos hábitos contemporâneos da sociedade atual, uma vez que os professores acessam a *internet* mais de uma vez ao dia. Portanto, é possível dizer que este fator é característico de um grupo familiarizado com algumas tecnologias digitais dentro e fora da escola. Logo, aqui cabe importante reflexão para formações continuadas que abordem a intencionalidade pedagógica de tais tecnologias já utilizadas pelos profissionais, como observa-se:

É pertinente ressaltar que até mesmo as tecnologias que não foram desenvolvidas especificamente para o uso educacional podem se tornar recursos proveitosos que favorecem a construção do conhecimento. Como exemplo, pode-se citar o celular, os jogos de computadores (sem fins educacionais), as redes sociais, os aplicativos de mensagens instantâneas, softwares que permitem gravação de voz e vídeos, e-mails, dentre outros recursos sem objetivos educacionais específicos (MODELSKI; AZEREDO, GIRAFFA, 2018, p. 122).

Posteriormente, quando questionados sobre os recursos tecnológicos que utilizam em sua prática pedagógica, foi possibilitado que marcassem mais de uma opção e/ou escrevessem outras opções que utilizam. Portanto, segue as respostas: 78,6% afirmaram utilizar o *Google*; 57,1% o *e-mail*; 56,3% o *WhatsApp*; 46,4% *Facebook*; e 3,6% relataram utilizar o *drive*, *e-mail* e *Moodle*. Dessarte, “A familiaridade com o uso de TDs tende a contribuir na seleção dos recursos tecnológicos para o contexto de uma aula” (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFFA, 2018, p. 130).

O Gráfico 03 apresenta a percepção dos docentes sobre sua formação:

Gráfico 03 – Quais destes recursos você acredita ser mais eficiente para a sua aprendizagem?



Fonte: Escola de Educação Infantil observada.

Nesse sentido, a ilustração das respostas nos apresenta a valorização dada pelo grupo à tecnologia e às formações continuadas na aprendizagem dos profissionais. Na mesma toada, à leitura e interação com os pares também oferece sinalizador para elaboração de encontros formativos.

Se não houver um planejamento intencional e que envolva a “qualificação dos educadores para a utilização dessas tecnologias e uma equipe de apoio destinada aos suportes pedagógico e tecnológico, esses recursos tendem a não agregar na aprendizagem” (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFFA, 2018, p. 123). Portanto, seria um equívoco desconsiderar as possibilidades das TDs e deixá-las de fora do contexto educativo, uma vez que o avanço tecnológico está presente dentro e fora dos muros da escola. Então, passemos para as análises no que tange ao encontro de formação continuada.

### 3.2.4 Encontro de formação continuada

Após aplicação de questionário para mapear a percepção dos professores quanto aos recursos tecnológicos digitais que utilizam em seu fazer cotidiano, foi realizado um dos encontros de formação continuada para o grupo de docentes. Desse modo, o encontro foi organizado pela equipe diretiva da escola no Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre, com a temática “O uso das tecnologias digitais na Educação”, ministrado por um dos alunos do Mestrado Profissional de Informática da Educação da dita instituição.

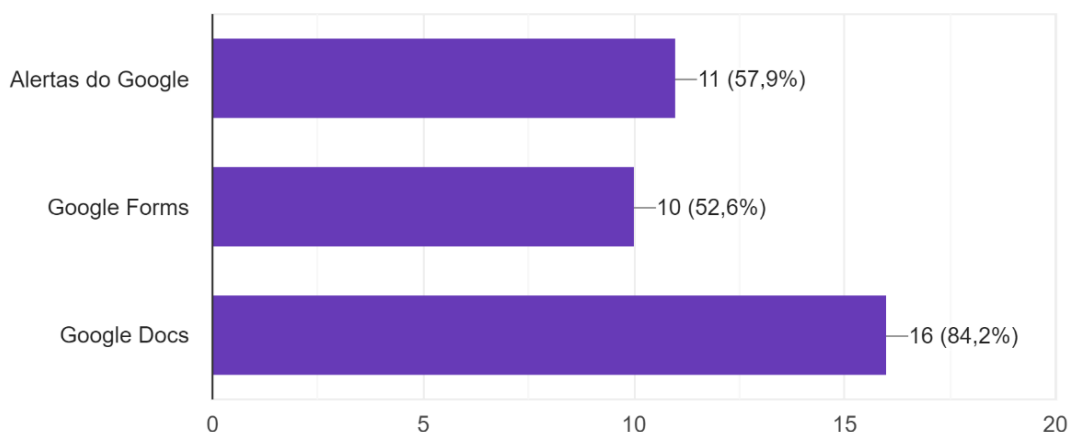
Logo, os procedimentos utilizados foram a apresentação do POALAB (laboratório *maker* da instituição) e seus materiais, bem como, explanação do seu uso na Educação; exploração das ferramentas do *Google* em uma sala com computadores, *internet* e projetor. Assim, ao final das atividades, os professores preencheram questionário, elaborado pelo mestrando, no *Google Forms* e enviado aos docentes através do grupo de *WhatsApp* da escola. Ademais, esse instrumento foi disponibilizado para análise nesta pesquisa.

Assim, pode-se averiguar os seguintes aspectos respondidos pelo grupo de dezenove professores presentes durante a atividade. Portanto, colaciona-se as questões relacionadas com o *corpus* de análise desta investigação:

“*Esta manhã contribuiu de alguma forma para a sua formação profissional? Comente sua resposta*”. Todos responderam que “sim” e 18 das 19 respostas relataram que obtiveram descobertas no que se refere às ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, cabe destacar a seguinte resposta: “*Esta manhã foi bastante produtiva, tivemos a oportunidade de aprender sobre equipamentos e informações tecnológicas que nos auxiliam na prática docente*”.

Com ligação direta à essa fala, a próxima pergunta pode ser observada através do Gráfico 04, o qual possui o intuito de averiguar quais ferramentas abordadas durante a manhã de formação os professores pretendem utilizar em seu cotidiano pedagógico.

Gráfico 04 – Quais ferramentas vistas você pretende começar a usar?



Fonte: Escola de Educação Infantil observada.



Ao fim das análises deste percurso, é possível perceber que o encontro de formação continuada, o qual conectou aspectos de teoria e prática com relação ao uso das tecnologias digitais pelos professores, atingiu seu objetivo de familiarizar e instrumentalizar os docentes e prestou colaboração ao instigá-los a dar continuidade nesse aprendizado. Nesta mesma toada, lecionam Daiane Modelski, Isabel Azeredo e Lucia Giraffa, ao afirmar que:

Observa-se que a familiaridade com as tecnologias facilita ao professor utilizar determinado recurso. O domínio da ferramenta (recurso de software e/ou artefato) faz com que o professor fique à vontade para fazer uma avaliação crítica do potencial desses recursos para poder definir, criar ou adotar práticas pedagógicas para trabalhar com seus alunos. Sendo assim, a formação para uso de TDs é a base para as mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. (MODELSKI; AZEREDO; GIRAFFA, 2018, p. 121).

Portanto, a avaliação do potencial pedagógico das TDs é primordial, assim como a análise sobre o público em que será proposta. Nesse intento, é importante que a gestão escolar identifique professores que dominam tais ferramentas para auxiliar o restante do grupo, de forma a engajá-los para o trabalho colaborativo através das TDs, uma vez que ninguém sabe tudo e tão pouco alguém ignora tudo (FREIRE, 2005).

Finalmente, após este processo, a escola iniciou a elaboração de um novo documento implantado na rede municipal. Foi dessa forma que, para atingir a proposta de construí-lo de forma coletiva, a equipe diretiva utilizou as ferramentas digitais familiares aos docentes, bem como as demais aprendizagens construídas durante os encontros de formação continuada.

### 3.2.5 Plano Anual

O município em que a escola observada está localizada realizou a elaboração do seu Referencial do Território<sup>8</sup> nos meses que antecederam o início desta pesquisa. A partir dele, a Secretaria Municipal de Educação implantou o Plano Anual, o qual

---

<sup>8</sup> O Referencial do Território de Gravataí (RTG) é o documento que contém a parte diversificada do currículo municipal, estando em consonância com o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido documento foi homologado em 16 de setembro de 2019 pelo Conselho Municipal de Educação de Gravataí (CMEG). Disponível em: <https://gravatai.atende.net/#!/tipo/inicial>.

deveria ser construído pela comunidade escolar contendo os objetivos e metas dos setores administrativo, pedagógico e financeiro da instituição, assim como a relação de estratégias e atividades programadas a fim de alcançar as competências e habilidades de cada faixa etária, norteadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Referencial do Território de Gravataí (RTG).

Nesse ínterim, o Plano Anual entraria em vigor no ano seguinte, devendo estar de acordo com o PPP e o Regimento escolar de cada instituição. Então, o documento visa alinhar esforços e concepções pedagógicas específicos de cada contexto.

Outrossim, tal observação não estava prevista, entretanto, a escola iniciou a construção do documento durante o período de observação da 1ª fase metodológica. Desta forma, este processo foi acolhido nesta investigação para enriquecer o planejamento e a realização da 2ª etapa metodológica proposta.

Com isso, os passos realizados pela equipe diretiva foram:

- Reunião pedagógica para alinhamento das reflexões e discussões realizadas nos encontros de formação continuada com os recursos, tempo e espaços disponíveis pela escola para a realização da tarefa;
- Organização de duplas ou trios para discussão e elaboração do documento, bem como utilização dos computadores da escola nos momentos de menor fluxo da rotina escolar;
- O documento foi disponibilizado no *Google Docs*, dessa forma, todos manipularam e contribuíram no mesmo arquivo;
- Ao finalizar, foi realizada assembleia de professores para leitura e aprovação da versão a ser enviada para SMED.

Nesse sentido, a observação da construção do Plano Anual foi fundamental para esta investigação, uma vez que deixou claro as dificuldades e facilidades encontradas pelos docentes neste processo, servindo como um pré-teste para a 2ª fase da presente pesquisa.

Como dificuldades, é possível apontar o pouco tempo que os professores tiveram para ler as contribuições dos colegas, discutir entre as duplas e/ou trios e incluir suas colaborações no documento e o primeiro contato com *Google Docs*, pela maioria dos professores, fez com que os mesmos levassem mais tempo para se apropriarem da ferramenta.

Enquanto facilidades ou contribuições deste processo, foi observado o seguinte: trocas de experiências entre colegas; professores com maior familiaridade com a ferramenta auxiliaram colegas com dificuldades; algumas duplas e/ou trios conseguiram ler as contribuições dos outros colegas.

Através desta experiência, ficou evidente que realizar a intervenção a respeito de todos os documentos norteadores da escola, não seria compatível com o tempo disponibilizado neste programa de mestrado. Dessa forma, o parecer descritivo foi o documento escolhido a ser trabalhado por não estar sendo construído conforme orienta legislação vigente e o PPP da escola, o que foi discutido anteriormente. Portanto, a seguir, os resultados coletados na 3ª etapa metodológica, como também o desdobramento das análises realizadas.

### 3.3 Implementação do projeto piloto de criação de uma Comunidade de Prática Virtual (COPV)

Nesta etapa, foi desenvolvido um projeto piloto de criação de uma COPV com os professores e equipe diretiva da escola a respeito dos pareceres descritivos. A construção de tais documentos foi escolhida após análise das primeira e segunda etapas metodológicas, a qual apontou a falta de momentos adequados para que os professores que lecionam na mesma turma possam se reunir e explanar suas considerações a respeito das aprendizagens e dificuldades que os alunos apresentaram ao longo do semestre, a fim de construí-los de forma colaborativa.

Na sequência, será descrito o processo de criação do projeto piloto, a análise das interações dos participantes no grupo de *WhatsApp* e a apreciação do questionário realizado. Por fim, será trazida a análise das interações dos participantes nos documentos presentes no *Google Docs*.

#### 3.3.1 Projeto piloto de criação de uma comunidade de prática virtual

Primeiramente, o projeto piloto foi realizado em parceria entre a pesquisadora e a gestão escolar, tendo como elementos fundantes os seguintes:

- Domínio: interesse compartilhado na efetivação da construção coletiva dos pareceres descritivos sobre o desenvolvimento dos alunos;

- Comunidade: professores de Educação Infantil;
- Prática: prática pedagógica avaliativa, ou seja, revisão dos registros a respeito do desenvolvimento individual dos alunos coletados durante o semestre para a construção coletiva do parecer descritivo, o qual apresenta a síntese das aprendizagens discentes.

Dessa maneira, o processo de criação do projeto piloto iniciou em uma reunião com o grupo docente, quando lhes foi apresentada a proposta de criação de uma COPV sobre a avaliação discente. Assim, nessa oportunidade, os 29 profissionais presentes demonstraram interesse em participar, sendo eles a diretora, vice-diretora, supervisora, secretária, professora substituta, professora da sala de Atendimento Educacional Especializado e 23 professoras que trabalham com as turmas de Berçário, Maternal e Pré-escola.

Ainda, nesse momento, foram decididos os recursos digitais a serem utilizados na COPV. Nesse sentido, foram escolhidos os mesmos apontados nos resultados da 1ª fase metodológica, os quais a maioria dos professores afirmou já utilizar como apoio pedagógico, o *Google*, o *e-mail* e o *WhatsApp*. Assim como, as ferramentas que os docentes afirmaram pretender utilizar após a formação continuada, o *Google Forms* e o *Google Docs*.

Portanto, ficou acordado que a construção dos textos avaliativos seria realizada no *Google Docs*. Desta forma, foi disponibilizado um documento para cada turma, o mesmo foi compartilhado com os professores que nela lecionam e com a equipe pedagógica. No *Google Drive*, também, foram armazenados os documentos norteadores para que os docentes pudessem consultá-los, BNCC, RCG, RTG e o PPP da escola.

No aplicativo *WhatsApp*, foi criado um grupo para promover a comunicação, a interação e o engajamento dos professores. Neste, os participantes também poderiam trocar informações, compartilhar textos, imagens, áudios e vídeos sobre as experiências durante o processo com os colegas e solicitar auxílio para solução de problemas, etc (WENGER, 2015).

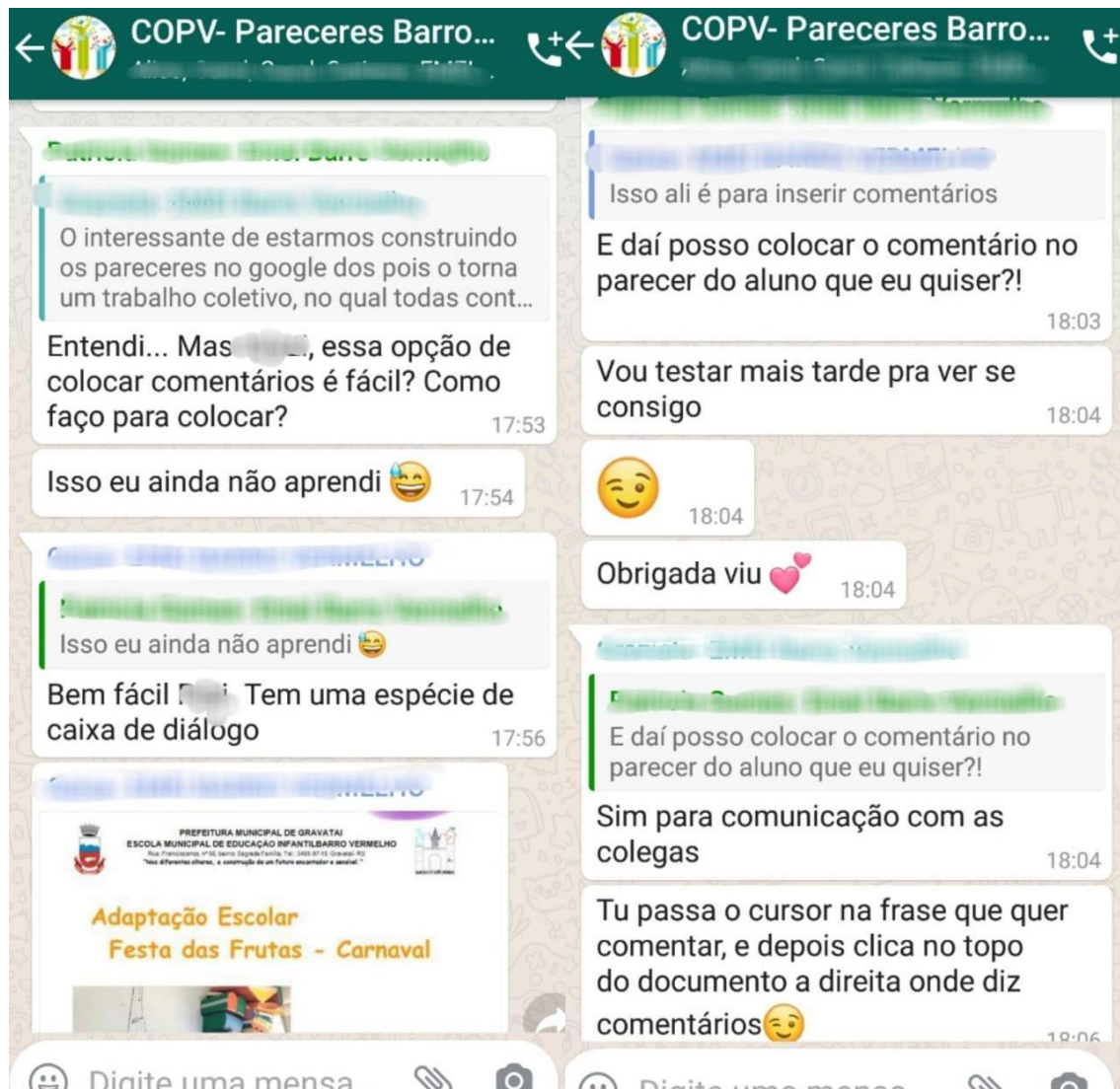
Entretanto, o momento para uso dos computadores e *notebooks* da escola não foi definido pela equipe pedagógica, assim, os professores utilizaram esses recursos nos momentos de menor movimento da rotina escolar, como hora do descanso dos alunos início da manhã e final da tarde. Ao final deste processo, foi realizado

questionário através do *Google Forms* para avaliação da proposta, o mesmo foi disparado através do *WhatsApp* para os integrantes do grupo.

Nesse contexto, dos 29 integrantes do grupo, 22 interagiram no grupo postando dúvidas e comentários sobre a prática que estava ocorrendo e o uso de TDs. Porém, destaca-se que não houveram comentários no grupo a respeito de aprendizagens e/ou dificuldades dos alunos, sendo esse assunto particular entre os docentes e gestão pedagógica.

Os integrantes da comunidade utilizaram, também, o recurso de comunicação do *WhatsApp* para esclarecimento de dúvidas próprias da utilização do *Google Docs*. A Figura 03 demonstra dúvidas sobre como incluir comentários nos pareceres descritivos construídos através do *Google Docs* e a resposta de duas colegas que buscam sanar a dúvida postada:

Figura 03 – Esclarecimento de dúvidas entre os participantes.

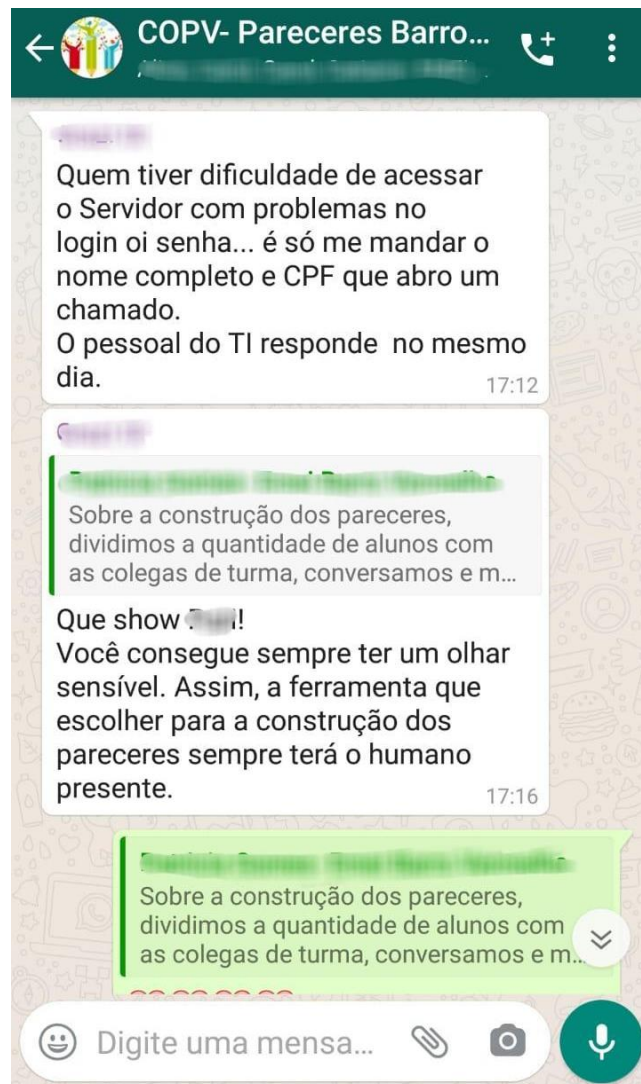


Fonte: Da Autora, 2020.

Como visto, houveram interações entre colegas que se propuseram a conhecer melhor as funcionalidades da ferramenta. Esse comportamento de experimentar os recursos pode levar o sujeito a ter maior confiança nessa exploração e tal fato pode proporcionar maior familiaridade com recursos digitais, desmistificando crenças limitantes sobre o uso das tecnologias digitais.

Ademais, o grupo do *WhatsApp* também foi utilizado para esclarecimentos de outras dúvidas e trocas de informações, como, por exemplo, dúvidas sobre o acesso aos computadores da escola, nos quais cada professor deve utilizá-los com seu próprio *login*. A Figura 04 demonstra o diálogo entre duas colegas sobre tal dificuldade, a qual necessita de intermédio do setor de Tecnologia da Secretaria Municipal de Educação.

Figura 04 – Demais comentários na COPV.



Fonte: Da Autora, 2020.

O *WhatsApp* é uma das ferramentas mais utilizadas para troca de mensagens instantâneas atualmente, e essa característica pode facilitar a resolução de pequenas dificuldades do contexto educacional, como um computador que necessita de reparo, uma reunião que precisa ser adiada, o envio de fotos pedagógicas para elaboração de portfólios, entre outros. Na mesma figura, é possível perceber o quanto uma professora ficou agradecida por sua colega ter lhe oferecido ajuda, essas ações fortalecem a equipe escolar.

Ao serem questionadas sobre o modo como estavam construindo os pareceres descritivos, 8 professores responderam que conseguiam se encontrar em alguns momentos na escola para dialogar sobre os aspectos de aprendizagem dos alunos e para que a construção fosse realizada em conjunto (Figura 05). As mesmas utilizavam

o horário de intervalo, pois este coincidia com o da professora do outro turno e outras aproveitavam o momento do descanso dos alunos para trocar informações.

Figura 05 – Professoras construindo pareceres.



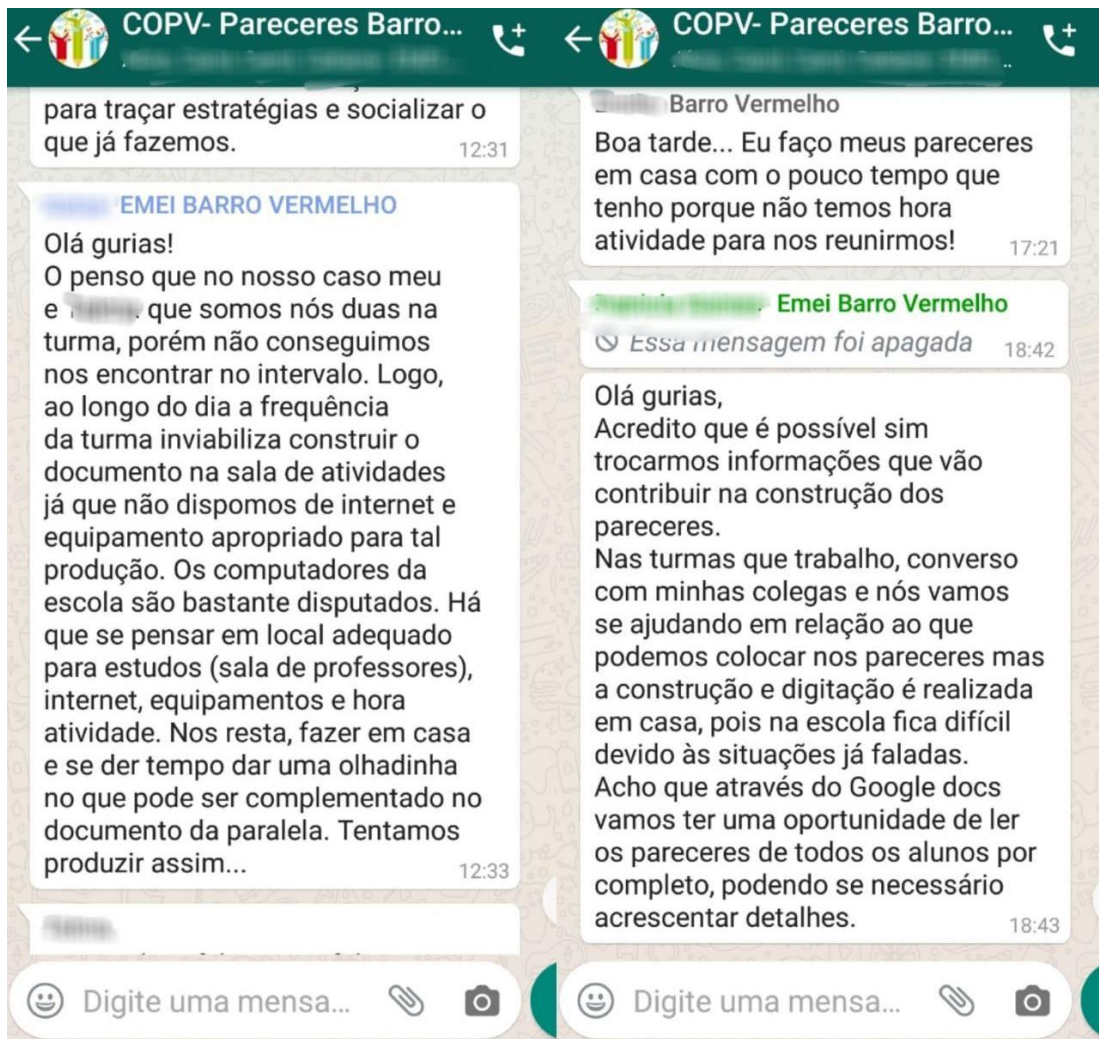
Fonte: Da Autora, 2020.

Entretanto, as demais constroem seus pareceres em casa, de forma individual, e utilizam o *WhatsApp* para conversar com as outras professoras quando possuem dúvidas. Também, foi ressaltado que o fato de o documento estar disponível no *Google Docs* facilitou a interação de todas nos textos, mesmo escrevendo em horários e ambientes diferentes.

Logo, uma das dificuldades encontradas pela professora Jussara Hoffmann em seus estudos sobre avaliação mediadora vai ao encontro das falas registradas na figura anterior, a autora afirma que “os professores apontam a dificuldade de elaborar os pareceres devido à falta de tempo para fazê-los com qualidade” (HOFFMANN, 2012, p. 98). Essas falas são demonstradas na Figura 06, a qual três professores de turmas distintas relatam, no grupo de *WhatsApp*, passar pela mesma situação de falta de momento para realizarem a construção da avaliação dentro de suas jornadas de trabalho. Essa afirmação aponta para a necessidade de criar estratégias para que a prática avaliativa ocorra com qualidade.



Figura 06 – Diálogo entre professores (parte 1).



Fonte: Da Autora, 2020.

No decorrer das discussões do projeto, alguns comentários sobre a necessidade de encontros presenciais foram realizados pelos professores, então, os mesmos foram questionados da seguinte forma:

- “Vocês acreditam que o uso das mesmas tecnologias digitais acrescido de encontros presenciais específicos para alinhar dúvidas e ideias sobre os pareceres avaliativos, seria mais eficiente? ”
- “Quando possuem dúvidas sobre os pareceres, recorrem primeiro aos colegas, *internet* ou livros e legislações?”

A Figura 07 ilustra respostas referente aos questionamentos:

Figura 07 – Diálogo entre professores (parte 2).



Fonte: Da Autora, 2020.

Sendo assim, os 22 professores participantes confirmaram a importância de encontros presenciais com seus pares para efetivar construções, de fato, colaborativas. Este fator pode advir da dificuldade em dominar as funcionalidades dos recursos digitais e, presencialmente, os docentes não necessitariam lidar com tais dificuldades.

No entanto, cabe a reflexão de que, para alguns grupos, é necessária a análise de todos os elementos de uma mensagem, como os não-verbais, para auxiliar na compreensão da mesma. Nesta perspectiva, as construções estritamente virtuais podem dificultar em algum nível a comunicação, como aponta Illera:

[...] A virtualidade (no sentido simples de ser não-presencial e mediada telematicamente) conduz à perda de alguns dos componentes interactivos

que se consideravam muito importantes na teorização das comunidades de prática: a presença e a interação face a face inclui uma boa dose de elementos não-verbais que contribuem para situar o significado de uma mensagem, e, de facto, considera-se que a interpretação do canal não verbal está associada à veracidade da mensagem. (ILLERA, 2007, 119).

Portanto, ressalta-se que os docentes não descartaram recursos digitais, mas afirmaram seu uso complementando a interação com seus pares. Desta forma, percebe-se que a cultura digital ainda “engatinha” pelo contexto de algumas escolas, uma vez que grande parte da equipe pedagógica, dos professores e dos familiares possui celular com *internet* e comunica-se via *WhatsApp* através de variados grupos nesse aplicativo, como grupo oficial da escola, grupos de professores, grupos de professores e pais, etc, ainda, e talvez sempre, necessitarão de encontros presenciais.

Salienta-se que essa hipótese não pode ser confirmada ou desconfirmada apenas por um questionário, mas deixa uma inquietação, a qual aguça a possibilidade de ser investigada e aprofundada em pesquisas futuras. Ou seja, o processo de investigação produz conhecimento e muitas dúvidas também.

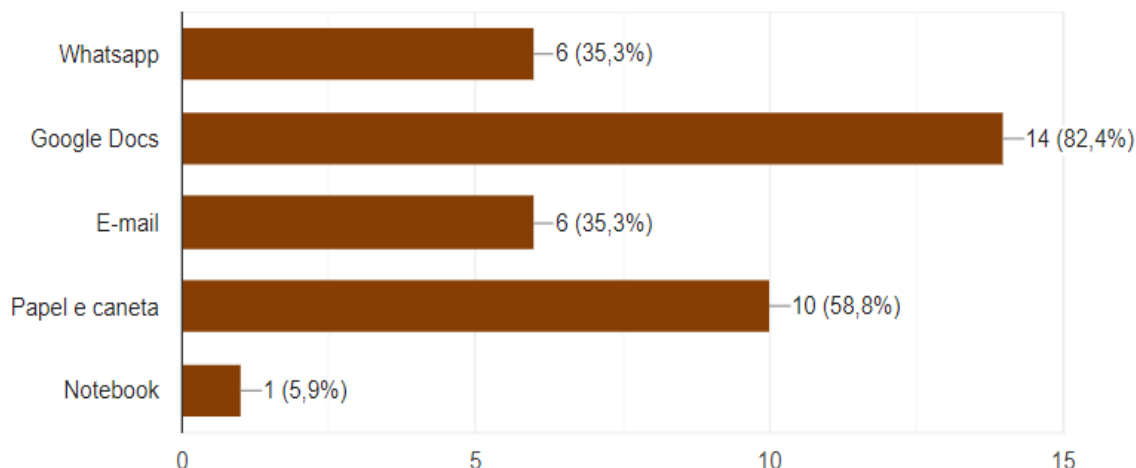
Por fim, com o término do projeto piloto de criação de uma comunidade de prática virtual, foi aplicado questionário elaborado no *Google Forms* com os participantes do grupo de *WhatsApp* a fim de analisar suas percepções a respeito do processo vivenciado. A seguir, apresenta-se a análise sobre os dados coletados neste instrumento.

### 3.3.2. Questionário

Então, construído na ferramenta do *Google Forms*, o questionário foi disparado para os participantes através do seu link compartilhável no grupo de *WhatsApp*. Logo, dos 22 participantes que estavam interagindo, 17 efetivamente responderam o instrumento de pesquisa.

O Gráfico 5, apresentado a seguir, demonstra a quantidade de professores que utilizaram os recursos *WhatsApp*, *Google Docs*, *e-mail*, papel e caneta e *notebook* na construção das avaliações dos alunos. Segue gráfico ilustrativo:

Gráfico 05 – Quais ferramentas você utilizou para construir os pareceres descritivos?



Fonte: Da Autora, 2020.

No Gráfico 05, fica evidente que 14 participantes utilizaram o *Google Docs* nessa construção. Assim, é possível perceber que os outros 03 professores que não utilizaram esta ferramenta, passaram suas contribuições através de outros recursos de comunicação como o *WhatsApp* ou papel e caneta.

Entretanto, mesmo todos os professores tendo acesso à *internet* através de ferramentas digitais, é possível perceber que o ato de escrever com caneta em papel manteve-se para 10 docentes que responderam este questionário. Considerando que as experiências analógicas são as mais frequentes durante a formação docente, as vivências digitais precisam ser estimuladas:

Ensinar e aprender neste cenário é projetar para um contexto novo que nossos professores não vivenciaram em seu percurso formativo, pois a grande maioria nasceu antes do surgimento da Internet. Entende-se por vivência todas as ações não reflexivas sobre a prática; e toda vivência só se torna experiência quando o sujeito realiza uma reflexão sobre a ação. Sendo assim, o ato de pensar sobre as ações pode provocar mudanças profundas que desencadeiam reflexões sobre a próxima ação, o que resulta em experiências que pautam toda ação subsequente. (MODELSKI, AZEREDO, GIRAFÁ, 2018, p. 117).

Fica evidente, portanto, a importância da formação inicial docente na citação anterior, e cabe ressaltar que muitos professores formaram-se em uma época que não se imaginava tamanha evolução digital na sociedade. É neste intento que afirma-se que a gestão pedagógica precisa estar atenta aos programas de formação continuada, para que estes efetivem sua função de atualizar a equipe escolar quanto aos avanços que ocorrem dentro e fora dos muros da escola.

Dessa forma, busca-se levar os professores a refletirem sobre as vivências digitais proporcionadas na COPV. Portanto, o Quadro 03 tem o intuito de aprofundar essa questão.

Quadro 03 – Quais dificuldades você encontrou neste processo?

Professor	Resposta
1	Tive um pouco de dificuldade por não estar completamente segura ao usar esta ferramenta.
2	Falta de tempo fora da jornada de trabalho foi uma dificuldade.
3	A presença da colega para tirar dúvidas
4	Equipamentos com acesso à internet disponível
5	Tempo e espaço
6	Ter acesso aos notebooks e internet da escola
7	Falta de conhecimento do recurso apresentado
8	Muitas colegas ã sabem usar o recurso, inviabilizando esta ferramenta.
9	O recurso internet, que ainda não há em toda a escola.
10	Não encontrei dificuldades
11	Devido ao pouco tempo disponível, não conseguimos nos comunicar com frequência. Seria necessário um tempo para nos reunir.
12	Houve pouca comunicação com as colegas e devido ao nosso tempo e seria melhor realiza-lo com uma colega presencialmente em um determinado momento
13	A disponibilidade de computadores com internet na escola.
14	Disponibilidade dos notes (notebook), tempo, junção do grupo da turma.
15	A dificuldade de poder acessar à internet para construção.
16	Falta de horário exclusivo para a construção dos pareceres na escola.
17	Algumas professoras não utilizaram, mostrando resistência ou dificuldade

Fonte: Da Autora, 2020.

Nesse sentido, o Quadro 03 apresenta as dificuldades encontradas no processo de construção colaborativa dos pareceres descritivos. Assim, fica claro alguns dos anseios dos docentes: 8 educadores apontaram a relevância da quantidade de recursos físicos disponíveis na escola, necessitando de acesso livre à *internet* em todos os ambientes da escola, assim como mais computadores disponíveis para uso docente; 7 relataram a necessidade de um tempo específico junto a seus pares para tal construção dentro de sua jornada de trabalho; e 3

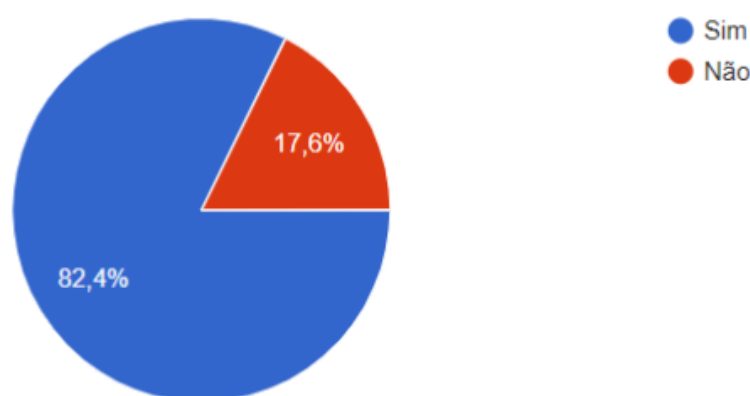
professores relataram a necessidade de maior conhecimento a respeito das tecnologias digitais utilizadas.

A partir desses dados, é possível perceber que esta é uma situação que envolve demais fatores, como infraestrutura adequada, jornada de trabalho compatível com as funções docentes, assim como a formação em Educação Digital:

A Educação Digital não se resume ao uso de hardwares, softwares e redes de comunicação na educação, nem tão pouco se restringe ao desenvolvimento do pensamento computacional. A Educação Digital é sim, entendida como um movimento entre atores humanos e não humanos que coexistem e estão em comunicação direta, não mediada pela representação, em que nada se passa com um que não afete o outro. Na perspectiva do humano, resulta em apropriação, no sentido de atribuição de significado e o desenvolvimento de competências específicas, vinculadas aos processos de ensinar e de aprender em contexto de transformação digital.” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 23).

Moreira e Schlemmer expõem a necessidade da equipe pedagógica e dos sistemas de ensino estarem atentos tanto à aquisição de recursos digitais, quanto às formações voltadas para Educação Digital. Após descobertas das dificuldades, o Gráfico 06 ilustra o seguinte questionamento: “Você gostaria de continuar participando de uma comunidade de prática virtual?”. Neste intento, 14 professores afirmaram ter interesse, mesmo sabendo que irão encontrar dificuldades no percurso, e 3 educadores relataram não ter vontade de participar de outro projeto.

Gráfico 06 – Você gostaria de continuar participando de uma comunidade de prática virtual?



Fonte: Da Autora, 2020.

Esse dado demonstra o interesse da maior parte do grupo na metodologia de Comunidade de Prática Virtual, mesmo com as dificuldades citadas encontradas, abre-se a possibilidade de aprimorar projetos como esse, alinhando com as

necessidades de recursos físicos e humanos de cada contexto. É possível aprofundar essa análise com base nas respostas obtidas na próxima pergunta do questionário “explique sua resposta”.

Continuando a sondagem sobre o interesse docente, o Quadro 04 mostra o questionamento a respeito dos motivos da resposta anterior, no qual apenas três docentes preferiram não responder:

Quadro 04 – Explique sua resposta.

Professor	Resposta
1	Acho importante está facilidade de comunicação.
2	Gostei de ter participado dessa e poderia estar em outra com temas diversos relacionados a educação.
3	Não gostaria
4	Ampliar conhecimento.
5	É mais uma tarefa pra gente dar conta, que somadas a tantas outras que temos, se torna cansativo.
6	Sim, para as construções dos próximos pareceres
7	Acredito que a prática do recurso facilita sua compreensão e quanto este pode ser facilitador para construções coletivas.
8	Acredito que todo processo de construção do conhecimento, é rico e cheio de aprendizagens.
9	O grupo colaborou com dúvidas e dicas para a construção dos pareceres.
10	Achei importante a partilha de ideias
11	Sem justificativa.
12	Sem justificativa.
13	Gostaria de aprimorar os conhecimentos e a utilização destes recursos.
14	Porque através de outras trocas de experiências poderemos ampliar nosso conhecimento já que não temos momentos específicos para desenvolver tal processo.
15	Acredito que é um recurso válido, para tanto é necessário ainda a disponibilidade de tais ferramentas e tempo reservado exclusivamente para esse fim.
16	Acredito ser interessante ter um espaço virtual para trocar as angústias sobre as práticas diárias.
17	Achei muito válido, pois cheguei corrigia os pareceres e interagia com as professoras. Quando as mesmas olhavam e se apropriaram do Google. E na comunidade, o diálogo e troca de informações, dúvidas

Fonte: Da Autora, 2020.

Logo, os motivos informados para o interesse em participar de uma COPV são a “troca de experiências”, “ampliar conhecimentos”, “facilidade de comunicação”, “espaço virtual para trocar angústias sobre as práticas diárias”, “aprimorar conhecimentos e utilização destes recursos”. Nesse viés, Etienne Wenger corrobora com as afirmações anteriores: “uma comunidade de prática pode ser vista como uma parceria de aprendizagem. Sua capacidade de aprendizado está ancorada no reconhecimento mútuo como possíveis parceiros de aprendizado” (WENGER, 2010b, p. 193, tradução nossa).

Em contrapartida, um professor relatou, através do instrumento de pesquisa, que a COPV “é mais uma tarefa pra gente dar conta, que somada a tantas outras que temos, se torna cansativo”. Esta afirmação é carregada de significados e traz à tona as dificuldades mencionadas anteriormente, como diminuta formação digital, infraestrutura precária e carga horária de trabalho extensa. Entretanto, abre a possibilidade para outras duas discussões: a performance produtiva imposta ao docente e os desafios pessoais no uso de recursos digitais.

Outrossim, Stephen Ball, ao analisar o cenário educacional, vai ao encontro das dificuldades abordadas anteriormente e afirma que “qualquer que seja nossa posição, nós agora operamos dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações” (BALL, 2010, p. 40). Este contexto interfere diretamente tanto no desempenho profissional docente como em suas relações com o grupo o qual faz parte.

Ademais, a segunda hipótese é a de que cada professor enfrenta um desafio pessoal ao aventurar-se e explorar recursos tecnológicos digitais. Estes desafios vão variar de acordo com os hábitos e comportamentos individuais durante a trajetória acadêmica e profissional do educador. Nesse sentido, a gestão pedagógica tem o compromisso de estimular experiências em que os docentes possam ser protagonistas de suas vivências digitais:

Assim, um dos primeiros desafios a serem superados é tornar o professor um sujeito protagonista da cultura digital, o que implica pensar nas práticas culturais dos jovens, a inserção nas redes (sociais, de conhecimento, de aprendizagem ou de prática) e as possibilidades de construção de conhecimentos utilizando diferentes linguagens (escrita, visual, musical, audiovisual). (NICHELE, BORGES, 2015, p. 130).

A formação inicial e continuada de professores imbuída desta perspectiva não julga o docente, mas reconhece a trajetória individual e possibilita momentos de



reflexão sobre as práticas pedagógicas através das interações entre os pares. Sendo assim, prossegue-se com as observações da construção dos pareceres descritivos através das ferramentas do *Google Docs*.

### 3.3.3. Observação sobre a construção das avaliações

Ao final do projeto piloto de criação de uma COPV, o recurso *Google Docs* foi analisado a fim de avaliar sua pertinência para a construção coletiva dos pareceres descritivos sobre o desenvolvimento dos alunos durante o semestre. Através de suas funcionalidades de painel de atividades e histórico de versões, foi identificada as seguintes interações, nos sete documentos criados no *drive* institucional:

Tabela 04: Interações no processo de construção dos pareceres descritivos

<b>Professores</b>	<b>25</b>
<b>Turmas</b>	7
<b>Leitores</b>	19
<b>Versões</b>	16
<b>Comentários</b>	165
<b>Respostas</b>	144

Fonte: Da Autora, 2020.

As análises do painel de atividades dos documentos criados para elaboração dos pareceres apontaram que 19 professores leram os documentos. Entretanto, no Gráfico 05, apenas 14 afirmaram utilizar o *Google Docs*, este fato pode ter ocorrido, pois as análises realizadas no *drive* ocorreram após o término do ano letivo. Então, depois de responderem o questionário, 05 professores visualizaram os documentos.

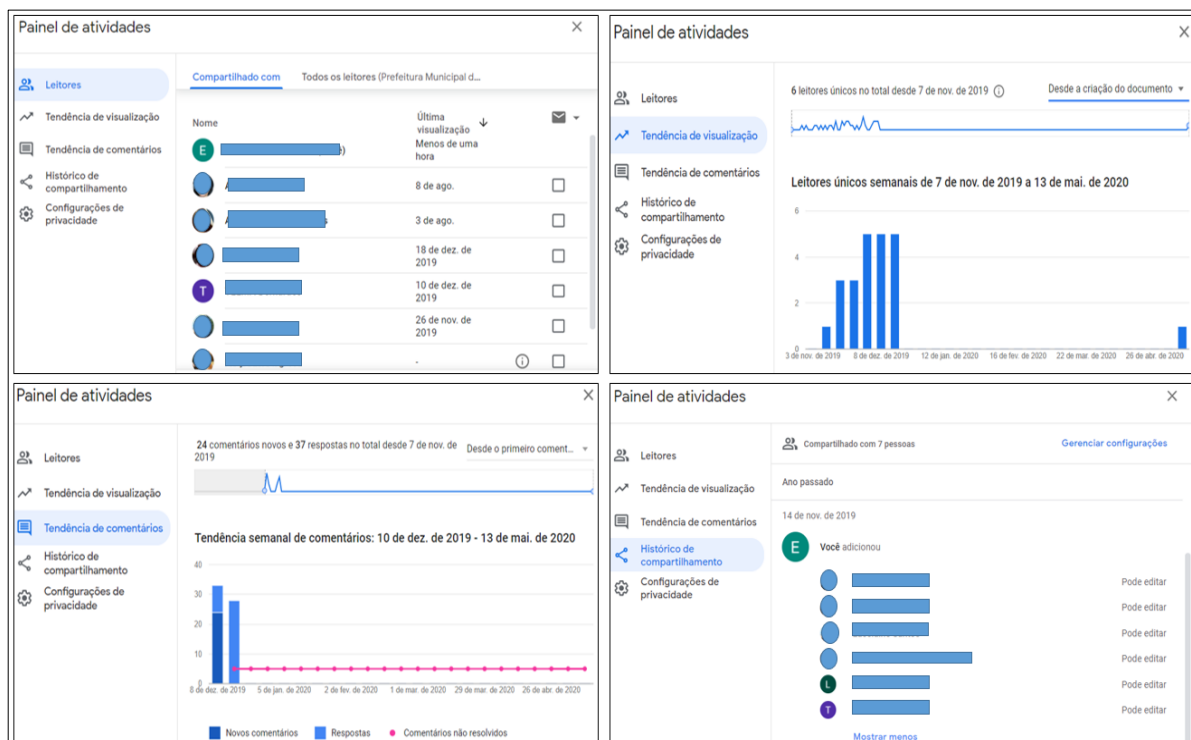
De acordo com a Tabela 04, a maior parte dos professores visualizou e criou sua versão de texto. Assim, esse fator indica que a construção dos textos no *Google Docs* possibilitou a interação dos docentes e supervisão pedagógica por ser um editor de texto que permite a colaboração de diferentes escritores ao mesmo tempo e por estar salvo na nuvem, podendo, assim, ser acessado de qualquer computador ou celular e em qualquer ambiente.

Durante a observação, foi constatado que em outros períodos de construção de pareceres descritivos, poucos professores utilizavam o computador para digitar os

pareceres e enviar por *e-mail* à coordenação pedagógica e alguns utilizavam apenas papel e caneta para construir a avaliação. No entanto, esse hábito continuou ocorrendo com 10 professores, que afirmaram utilizar papel e caneta como demonstrou o Gráfico 05.

Dessa maneira, os recursos do *Google Docs* contribuem para a gestão pedagógica administrar o processo de construção coletiva realizado pelos professores, pois é possível acompanhar as interações de cada professor no texto. Suas funcionalidades também contam com muitas opções disponíveis no tradicional editor de texto *Microsoft Word* e vai além possibilitando a colaboração através dos comentários, tradução, histórico de versões, tendência de visualização, tendência de comentários e histórico de compartilhamento. Dessa forma, a Figura 08 ilustra as funções do painel de atividades, leitores, tendência de comentários, histórico de compartilhamento e configurações de privacidade:

Figura 08 – Painel de controle de atividades.



Fonte: Da Autora, 2020.

Através desta figura, pode-se perceber a interação dos professores durante o período de construção dos pareceres descritivos, que são a síntese de todo o processo avaliativo. Neste intento, os professores da mesma turma que construíram

seus pareceres no mesmo documento compartilhado no *Google Docs* tiveram maior oportunidade em ler e interagir com a escrita dos seus pares.

A contribuição do uso das TDs na prática pedagógica depende dos recursos físicos disponíveis e do nível de familiaridade que cada professor possui com os recursos analógicos e digitais utilizados. Modelski, Azeredo e Giraffa corroboram da seguinte forma:

O nível de familiaridade que está relacionado ao uso de artefatos é naturalmente diferente em função do nível de experiência individual. A familiaridade com o uso de recursos tecnológicos faz com que o professor concentre (ou não) seu planejamento nas possibilidades didáticas/pedagógicas relacionadas ao recurso. (MODELSKI, AZEREDO, GIRAFFA, 2018, p. 117).

Portanto, o nível de experiências individuais vai influenciar na quantidade e qualidade das experiências em grupo. Assim, torna-se fundamental que seja proporcionado aos professores formações pedagógicas que possibilitem essas experiências.

Na Figura 09, é apresentada a função de comentários e histórico de versões disponíveis no editor de texto. Outrossim, foi constatado o total de 165 comentários e 144 respostas nos documentos das 7 turmas da escola. Conforme a Figura 09, fica claro a possibilidade de interação que esse editor de texto proporciona, pois os diferentes escritores podem acrescentar comentários nas escritas dos colegas, e podem manter um diálogo síncrono ou assíncrono através dessa função.

Figura 09 – Comentários e históricos de versões.



Fonte: Da Autora, 2020.

Ainda, o histórico permite que as versões anteriores sejam recuperadas, oportunizando o resgate de alguma informação que pode ter sido apagada. Com esse recurso, foi observado que 16 professores criaram novas versões, este dado aponta que mais da metade do grupo interagiu no documento de avaliação utilizando seu *login*.

Neste contexto digital, muitos são os recursos disponíveis para escolher o que utilizar, o docente precisa identificar seu potencial pedagógico. Diante disso, salienta-se que a Educação Digital é um processo que leva tempo e precisa de uma mudança de hábito para as pessoas que são mais apegadas à escrita analógica (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Visto que houve mudança da prática analógica para a digital, por parte de alguns professores, e que essa mudança tornou o processo avaliativo mais próximo do que orienta o PPP da instituição, fica evidente que a elaboração e desenvolvimento de COPV pode intensificar a interação e engajamento do grupo docente para construções colaborativas. Entretanto, salienta-se que o projeto teve encerramento no final da terceira semana, de acordo com o período destinado a empiria desta pesquisa,

bem como interesse dos participantes, uma vez que as demandas pedagógicas e o cansaço aumentam no final do ano letivo.

Por este motivo, não foi possível o amadurecimento de uma COPV na instituição investigada, pois, observa-se a necessidade de mais tempo e os envolvidos precisam ter maior autonomia no uso dos recursos digitais escolhidos para interagir no *habitat* da COPV. Diante o exposto, essa proposta pode vir a ser explorada em pesquisas futuras que analisem as contribuições das comunidades de práticas nas seguintes dimensões:

Internamente: como organizar experiências educacionais que fundamentem a aprendizagem escolar na prática por meio da participação em comunidades em torno de assuntos?

Externamente: como conectar a experiência dos alunos à prática real por meio de formas periféricas de participação em comunidades mais amplas além dos muros da escola?

Ao longo da vida dos alunos: Como atender às necessidades de aprendizagem ao longo da vida dos alunos, organizando comunidades de prática focadas em tópicos de interesse contínuo para os alunos após o período escolar inicial?. (WENGER, 2015, p. 05, grifo e tradução nossa).

Nesse sentido, essa pesquisa aponta que as Comunidades de Prática Virtual possibilitam o engajamento de sujeitos em prol de uma temática de interesse comum, assim como ampliam as possibilidades quanto ao uso das TDs em suas experiências cotidianas. Como visto, professores que utilizavam apenas papel e caneta para a construção dos pareceres descritivos, utilizaram *notebook* e computador para redigir os mesmos. Pode-se verificar, também, a interação de mais de um escritor no mesmo parecer, outra mudança de atitude, visto que, anteriormente, os pareceres eram construídos individualmente.

Toda mudança de crenças e hábitos no contexto escolar, como a construção colaborativa de documentos escolares, demanda tempo, recursos, interesse, conhecimento e precisa estar de acordo com a realidade de cada escola para ser atingida. É neste aspecto que as TDs podem auxiliar a humanização desses processos, pois permitem que os professores se conectem de forma síncrona ou assíncrona para elaborar a síntese (parecer descritivo) das aprendizagens e de todo o desenvolvimento que foi constatado de cada aluno durante o semestre.

Em suma, os processos investigativos e as análises realizadas desencadearam a construção de um *site* com os conteúdos desta pesquisa. O site, assim, surge com a intencionalidade de promover fóruns de discussão a respeito da gestão escolar e

comunidades de prática. No capítulo seguinte, apresenta-se descrição do produto elaborado.

#### **4 PRODUTO: SITE - GESTÃO ESCOLAR**

O processo de investigação realizado possibilitou a elaboração de um *site* que visa oportunizar a promoção de conteúdos, procedimentos e recursos que fomentam contextos escolares colaborativos apoiados no uso das tecnologias digitais, através de postagens atualizadas e discussões com visitantes por meio de fórum. Com esse objetivo, a escolha do *site* deu-se por possibilitar a atualização de conteúdos, uma vez que se tratando de TDs, sua evolução é rápida e constante. Ainda mais, busca-se promover reflexões e interações sobre a prática pedagógica entre professores, gestores escolares e demais interessados nessa temática.

Dessa forma, o benefício previsto com o desenvolvimento desse produto é o aumento das fontes de significados que guiam as práticas pedagógicas de sala de aula. Nesse ínterim, “quanto mais vivências se proporcionam aos docentes, em ambientes estrategicamente pensados, em relação ao uso de recursos tecnológicos, suas possibilidades de acesso a novas fontes de significado aumentam” (MODELSKI, AZEREDO, GIRAFFA, 2018, p. 118).

Dessarte, o *site* “Gestão escolar, por Greyce Rodrigues” pode ser encontrado no endereço: <https://greycempie.wixsite.com/gestaoescolar> e no portal de objetos educacionais abertos eduCAPES<sup>9</sup>, através do *link* <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581049>. O eduCAPES é um espaço para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que buscam aprimorar seus conhecimentos.

Além disso, o *site* foi produzido através da ferramenta de Inteligência Artificial de Design do Wix (ADI)<sup>10</sup>, a qual tem plano gratuito e oferece opções de *templates* e conta com banco de imagens próprio. Assim, a Figura 10 ilustra o *layout* inicial do *site*.

---

<sup>9</sup> <https://educapes.capes.gov.br>

<sup>10</sup> <https://support.wix.com/pt/wix-adi/editor-adi>

Figura 10 – *Layout do site.*

Fonte: Da Autora, 2020.

Junto ao título, constam as principais temáticas abordadas no *site*: Formação de professores, Comunidades de prática e Tecnologias digitais. As mesmas foram escolhidas por serem os temas centrais do percurso de investigação trilhado por esse estudo.

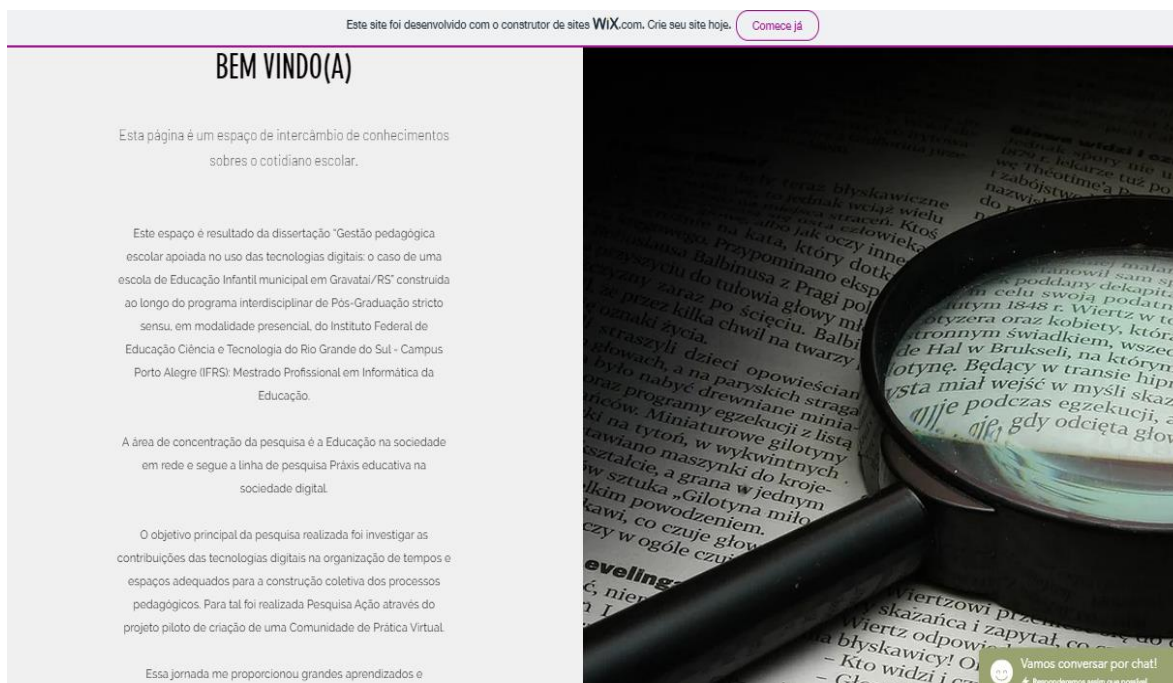
O *site* possui quatro abas, como visto na figura anterior: Início, Diálogos, Publicações, Recursos e dicas. Ainda na parte superior, constam botões que redirecionam o visitante para as redes sociais da administradora e a possibilidade de efetuar *login* no *site*, para isto, é necessário que o usuário conecte-se a sua conta de *e-mail*. Estando logado, o visitante torna-se membro do *site* e assim pode interagir através do *chat* e fóruns na aba diálogos.

Em Início (Figura 11), há uma breve apresentação do *site*, biografia da autora e comentários de visitantes. Esta aba tem a intenção de fazer um convite para que o visitante do *site* explore-o, aprecie o conteúdo apresentado e, principalmente, para que possa interagir com suas percepções sobre o cotidiano educacional o qual vivencia. A fim de contextualizar a origem do *site*, o mesmo é descrito como fruto das leituras, investigações, análises e aprendizagens que essa dissertação de mestrado proporcionou.

Na aba Início, ainda é possível conhecer um pouco da autora, seu trabalho atual e formações na área educacional. Logo após, é destinado um espaço para que

os visitantes deixem seus comentários e as formas de contato com a administração do *site*.

Figura 11 – Apresentação do *site*



Fonte: Da Autora, 2020.

A segunda opção para conversar, tirar dúvidas e enviar sugestões para a administradora do *site* é através de *chat*, esse contato pode ser assíncrono ou síncrono. No canto inferior direito da tela, uma barra verde com a frase “Vamos conversar por *chat*!” acompanha a navegação do usuário em todas as abas do *site*. Caso o visitante não tenha realizado seu *login* na página e a administração não esteja *online*, será solicitado que o visitante deixe seu *e-mail* para futuro contato.

Na aba Diálogos (Figura 12), é disponibilizado um fórum sobre temáticas pertinentes à gestão escolar, comunidade de prática e TDs. Esta aba tem o objetivo de divulgar produções na área educacional e proporcionar dinamismo para as discussões, pois os visitantes podem interagir através de curtidas e comentários nas publicações.

Os *posts* disponíveis para interação, até o momento, são frutos do processo de escrita dessa dissertação, sendo eles: “A gestão pedagógica escolar voltada para contextos colaborativos”, “Formação continuada de professores”, “Tecnologias digitais na escola, a hora é agora!”, “Comunidades de Prática em contextos colaborativos”. A Figura 12 ilustra essa aba:



Figura 12 – Diálogos.

Este site foi desenvolvido com o construtor de sites **WIX**.com. Crie seu site hoje. [Comece já](#)

Compartilhe! > Tecnologias digitais na escola, a hora é agora!

---

 greycempie Ago 21 · Editado: Ago 22

## Tecnologias digitais na escola, a hora é agora!

A educação é parte fundamental do desenvolvimento humano, para tanto, encontra-se comprometida com a formação afetiva, cognitiva, social, e, atualmente, tecnológica dos alunos. Entretanto, a escola necessita de condições pedagógicas e estruturais para cumprir seu papel com excelência.

A estrutura tecnológica interfere diretamente nos processos educacionais nos dias de hoje, uma vez que, há redes de ensino que possuem *software* para sistematização dos dados pessoais dos alunos, funcionários e professores, matrículas, cadernos de chamada, avaliações, históricos escolares, calendário acadêmico, bem como, o gerenciamento do patrimônio da instituição e até mesmos os alimentos que entram e saem da escola, a quantidade que foi consumida e a quantidade restante. A gestão pedagógica escolar também utiliza as tecnologias digitais no fortalecimento da comunicação entre os segmentos escolares docente (PROCASKO, J. C. S. R.; RODRIGUES, G. S.; SANTOS, B. S.; RODRIGUES, L. S.; VILLARROEL, 2019). Avançando, posto que, a grande maioria dos alunos, pais, funcionários e educadores dispõem de dispositivos móveis, como o celular para acessar a *internet*, enviar e receber mensagens, fotos, vídeos e áudios.

[Comentar](#)

 Deixar de seguir post

 1 visualização

 0 comentário

Posts Relacionados

Comunidades de Prática em contextos colaborativos

Formação continuada de professores

A GESTÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR VOLTADA PARA CONTEXTOS...

Fonte: Da Autora, 2020.

A aba Diálogos pode ser considerada o ponto central do site, uma vez que ela possibilita maior interação e discussões a respeito da *práxis*, ou seja, proporciona reflexões sobre como as teorias educacionais estão presentes nas práticas pedagógicas e como tais práticas ressignificam as teorias utilizadas.

A próxima aba é denominada Publicações (Figura 13) e apresenta informações sobre experiência profissional, cursos, eventos e publicações da autora. Este espaço foi construído para contextualizar a trajetória da autora e possibilitar fácil acesso às produções acadêmicas da mesma.

Figura 13 – Publicações.

Este site foi desenvolvido com o construtor de sites **WIX.com**. Crie seu site hoje. [Comece já](#)

## HISTÓRICO DE APRENDIZAGENS

Cursos, experiências e publicações

**PROFESSORA**  
Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais.  
Ser professora, pra mim, é lidar todos os dias com a beleza do inacabamento na essência humana.

**DIRETORA ESCOLAR, EMEI BARRO VERMELHO**  
Diretora eleita duas vezes.  
Fazer gestão escolar é conectar os saberes e esforços dos trabalhadores em educação em prol do Projeto Político Pedagógico da instituição.

**PESQUISADORA**  
Grupo de pesquisa- 2018 - Atualmente

[Chat de Membros](#)

Fonte: Da Autora, 2020.

Na trajetória profissional e educacional apresentada, fica evidente que o interesse por tecnologias digitais surgiu no ano anterior ao ingresso no curso de Mestrado em Informática na Educação do IFRS, *campus* Porto Alegre. Esse fator se deve à busca da autora por soluções que pudessem minimizar as dificuldades de falta de tempo e espaço adequados para garantir os processos democráticos inerentes ao contexto escolar.

Neste sentido, percebeu-se que a inserção das tecnologias digitais evolui a cada dia nos diferentes setores da sociedade e a escola não poderia ficar fora desse processo. Entretanto, esta pesquisa demonstrou que além de um processo de atualização, as potencialidades digitais contribuem de forma significativa com a Educação.

Por fim, a aba Recursos e Dicas (Figura 14) tem o objetivo de oferecer aos visitantes do *site* um conjunto de vídeos, objetos de aprendizagens, *links*, artigos e livros referentes à temática da Gestão Escolar. Este espaço tem o intuito de compartilhar boas ideias, para que gestores, professores e demais interessados tenham a oportunidade de conhecer outros espaços. A figura 14 ilustra um espaço educacional gratuito, o qual professores e alunos podem realizar experiências sobre

fabricação digital, o POALAB – Laboratório de fabricação digital do IFRS campus Porto Alegre<sup>11</sup>.

Figura 14 – Recursos e dicas.



Fonte: Da Autora, 2020.

O *site* do Ministério da Educação e Cultura, Plataforma MEC de recursos educacionais digitais<sup>12</sup>, também é um recurso publicado no site por oferecer recursos pertinentes ao contexto de escolas públicas e privadas. Demais recursos podem ser inseridos no decorrer do andamento do site, selecionados pela autora ou através de indicação dos visitantes.

Por certo, o produto apresentado tem o intuito de ser um instrumento propagador de possibilidades sobre o uso das tecnologias digitais no meio escolar. Para tanto, no próximo capítulo, são trazidas as considerações do processo executado, assim como o que se almeja para projetos futuros.

<sup>11</sup> <https://ifrs.edu.br/noticias/tags/poalab/>

<sup>12</sup> <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse estudo, cabe ressaltar que o mesmo foi planejado e executado antes da pandemia instaurada pelo vírus da doença Covid-19 atingir o sistema educacional. Essa crise não é privilégio da Educação, uma vez que assolou a saúde e a economia em escala mundial em prol de medidas de prevenção contra essa variação do Coronavírus. Nesse sentido, entre essas medidas, está o distanciamento social, o qual fechou estabelecimentos de ensino em todo o país. Assim, sistemas de ensino e gestores escolares, separados geograficamente dos alunos, tiveram de encontrar soluções para dar continuidade ao ensino e aprendizagem de forma remota apoiada no uso das TDs para promover interações, diálogos e a construção de conhecimentos em meio ao caos instaurado.

Nesse contexto, as instituições que detinham maiores e melhores recursos digitais e profissionais capacitados para o manuseio destes recursos, obtiveram maior facilidade na busca de soluções perante a crise. Em consequência disso, os estabelecimentos/profissionais resistentes ou desconhecedores de práticas digitais tiveram de agir na urgência que a situação demandou.

Além de evidenciar as dificuldades relacionadas ao conhecimento e domínio de TDs na Educação, essa situação também demonstrou as desigualdades quanto ao acesso à *internet* e recursos digitais presentes nas escolas e nas casas dos brasileiros, principalmente os estudantes. T tamanha desigualdade influencia diretamente na qualidade educacional oferecida e requer estudo e mobilização em prol de políticas públicas voltadas para o fomento da cultura digital na Educação.

Em suma, ao avaliar os resultados do estudo realizado, é possível destacar seus benefícios para o contexto investigado, uma vez que o grupo escolar passou o ano anterior ao da pandemia com formações que abordaram a cultura digital na Educação e com práticas voltadas para o uso de TDs com fins pedagógicos. Esta investigação não previu os grandes desafios enfrentados com relação ao ensino remoto na Educação Básica, mas pode contribuir com o fortalecimento da Educação digital na instituição escolar, através de formação sobre a temática, oficina e do projeto piloto, o qual proporcionou práticas e discussões entre o grupo. Assim, os docentes utilizaram as mesmas ferramentas (*e-mail*, Google Drive e Google Docs), que hoje são necessárias no ensino remoto ofertado pela instituição.

Durante o desenvolvimento do projeto piloto de criação de uma comunidade de prática virtual, foram encontradas três dificuldades, a saber, a falta de um período dentro da jornada de trabalho docente que possa oportunizar a interação entre os pares dentro da COPV; insuficiência de tempo para o amadurecimento da comunidade, pois os integrantes precisam aprender como funciona uma COPV e perceber como podem contribuir com a sua prática pedagógica; bem como a falta de domínio de algumas TDs utilizadas pela comunidade.

Assim, destaca-se que a expectativa **“As tecnologias digitais podem facilitar a promoção e conexão entre os saberes docentes, de modo que se complementem e se ampliem através de contextos colaborativos”** foi confirmada parcialmente de acordo com as análises realizadas, pois as TDs oferecem facilidades de interações e conexões para quem já domina os recursos digitais (neste caso, *WhatsApp*, *e-mail* e as ferramentas do *Google*). Estes usuários podem aproveitar suas funcionalidades para diminuir as lacunas de tempo e espaço que suas jornadas de trabalho e a precariedade de recursos físicos lhes impõem.

No entanto, a expectativa não se confirma sob a perspectiva daqueles sujeitos que não têm conhecimento sobre as TDs, pois estes precisarão passar por um processo de aprendizagem para realizar construções junto de seus pares. Sendo assim, as TDs não facilitariam o trabalho, pelo contrário, dificultaria, como afirmou uma professora: *“É mais uma tarefa pra gente dar conta, que somadas a tantas outras que temos, se torna cansativo”*.

O fato de ter de aprender a manusear recursos digitais pode não facilitar o processo e ainda demandar mais tempo dos professores e da própria equipe pedagógica. Contudo, pode trazer benefícios para o crescimento subjetivo e profissional dos professores através do fato de que os docentes ajudaram uns aos outros na utilização de TDs. Portanto, isso pode promover interação entre colegas que não tinham o hábito de conversar, ter contato com outros pontos de vista e outros fazeres pedagógicos, como também o engajamento em demais construções coletivas. Ou seja, as contribuições do uso das TDs na Educação e das comunidades de práticas vão muito além de dominar o manuseio de algum recurso.

Então, questiona-se: caso todos os professores dominassem as TDs, elas resolveriam o problema da falta de hora atividade no município? Este é um problema complexo e depende de fatores externos, pois mesmo que os educadores utilizassem as TDs com perfeição, ainda estariam realizando esta tarefa fora da sua jornada de

trabalho. Assim como, o domínio das tecnologias digitais não garante que os docentes tenham engajamento uns com os outros, ou se alinhem à filosofia e missão descritas no PPP da instituição. Para isso, é preciso que a gestão pedagógica esteja disposta a realizar processos permanentes que fomentem discussões e reflexões a respeito do potencial pedagógico desse saber digital, o que inclui hábitos e habilidades de conexão e compartilhamento.

Com base no exposto, a expectativa poderia ser ressignificada da seguinte forma: A gestão pedagógica apoiada no uso de tecnologias digitais pode fomentar a construção de saberes digitais significativos para a prática docente compartilhada.

Ademais, a segunda expectativa apontada fora **“As práticas institucionais da equipe diretiva e pedagógica, bem como dos sistemas de ensino quanto à organização de tempos e espaços, influenciam na construção e execução dos processos pedagógicos”**. Nesse sentido, não basta apenas o domínio das TDs, a jornada de trabalho precisa estar de acordo com a Lei Nº 11.738/2008 que normatiza 1/3 da jornada de trabalho docente para este fim. Além disso, formações continuadas serão necessárias para que os professores utilizem essa parte da jornada de trabalho de forma colaborativa.

Dessa maneira, mais tempo e mais recursos digitais sozinhos não conseguem sanar as lacunas encontradas ao longo desse processo de investigação. Por conseguinte, é neste contexto que a formação de professores se torna o elo entre recursos, práticas e conhecimentos. Nesse viés, confirma-se a segunda expectativa, pois a implementação de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores e o incentivo à utilização e ampliação de recursos digitais nas escolas, como também a Lei Nº11.738/2008, são exemplos de práticas que as instituições educacionais e os sistemas de ensino municipais, estaduais e federais, através de seus gestores, precisam lutar para executar e tornar realidade.

Salienta-se que o município em que a escola está localizada iniciou o planejamento sobre a implementação de tal lei no ano de 2019, realizando experimentos no segundo semestre do mesmo ano em algumas escolas de Ensino Fundamental da rede. Porém, a implementação na Educação Infantil municipal iria ocorrer posteriormente devido às suas características peculiares, como citado ao longo da dissertação: atendimento aos alunos durante 12h; professores com carga horária de trabalho distintas; e entre 2 e 7 professores atuando em horários diferentes com a mesma turma. Entretanto, este projeto não foi posto em prática, pois o ano

letivo de 2020 iniciou com a pandemia da Covid-19, adiando este e outros planejamentos educacionais.

Com base neste cenário, pode-se problematizar muitas questões a serem investigadas em pesquisas futuras, cita-se duas: Durante o ensino remoto, as TDs estão sendo utilizadas como ferramentas que “adequam” o ensino presencial para o meio digital ou seu potencial pedagógico está sendo utilizado no processo de construção de aprendizagens? e, como os conhecimentos a respeito das TDs adquiridos pela comunidade escolar no período de pandemia serão utilizados no pós pandemia?

É neste aspecto que ressalta-se a importância de pesquisas e estudos que se debrucem sobre as crenças, hábitos e conhecimentos dos docentes a respeito das TDs. Diante o exposto, as COPV podem ser aliadas com o retorno das atividades presenciais nas escolas, uma vez que seus integrantes são parceiros de aprendizagens.

Nessa conjuntura, uma possibilidade metodológica que se vislumbra para produções futuras é a criação de uma comunidade de prática entre professores de Educação Infantil do município de Gravataí interessados em discutir sobre experiências realizadas durante o retorno das atividades presenciais e engajados com o seu aprimoramento digital, possibilitando que os professores identifiquem as potencialidades de algumas TDs e possam ressignificar crenças limitantes sobre o assunto.

Dessa forma, as considerações que buscam finalizar esse estudo não esgotam as possibilidades da temática a respeito das contribuições das TDs na gestão pedagógica, pelo contrário, aumenta-se os recortes a serem investigados. Primeiro, por ser este um nicho de crescimento constante e de penetração no ambiente escolar de forma cada vez mais rápida.

Segundo, este é o período em que a Educação passa por seus maiores desafios em tempos modernos. Entre eles, pode-se destacar a promoção de interações e aprendizagens por meio digital, aulas remotas realizadas em todos os níveis da Educação Básica e elaboração de estratégias para o retorno das aulas presenciais (protocolos de higienização e limpeza; normas para evitar aglomerações e contatos físicos; organização dos espaços escolares para que proporcionem o mínimo de afastamento exigido; capacitação dos trabalhadores em educação para lidarem com suas questões emocionais, bem como dos alunos; suprir professores que

não retornarão presencialmente, pois fazem parte do grupo de risco) e tantas outras incertezas que virão.

Por fim, neste contexto de incertezas, as formações continuadas precisam ultrapassar o caráter meramente conteudista e abordar questões emocionais e comportamentais dos sujeitos. A situação pandêmica modificou a forma de ensinar e aprender, abrindo a possibilidade de rever quais processos educacionais permanecerão e quais deverão ser ressignificados.



## REFERÊNCIAS

AMARAL, Josiane Caroline S.R. **A política de gestão da educação básica da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

AZEVEDO, Fernando de. *et. al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BALL, Stephen J. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação e realidade, 35(2):37-55 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 15, número 002, p.3-23. Braga, Portugal. 2002.

BOLOGNANI, Marjore Samira Ferreira. **Paisagens da formação de formadores: uma viagem pelas narrativas de gestoras pedagógicas**. 2017. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

BORGES, Karen Selbach; NICHELE, Aline Grunewald; MENEZES, Crediné Silva de. **Formação Continuada de Professores Através de Comunidades de Prática: um Estudo de Caso**. Revista Brasileira de Informática na Educação, Volume 24, Número 2, 2016.

BARROSO, João. **Educação Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais**. Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia | Universidade de Évora. Nº 12 e 13. Ano 06. 2013. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32432/1/Artigo%20LLT%20comp%20Rev.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20UE.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 16535/ 2018**. Disponível em: <https://gravatai.atende.net/?pg=diariooficial&texto=57705&edicao=774>. Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – no 9394/1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 09 nov. 2018.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ISBN: 972-9380-83-x. Editora: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1995.

CAMBRIDGE, Darren; KAPLAN, Sore; Sute, VICKI. **Community of Practice Design Guide A Step-by-Step Guide for Designing & Cultivating Communities of Practice in Higher Education**. 2005. Disponível em: <https://library.educause.edu/media/files/library/2005/1/nli0531-pdf.pdf>. Acesso em: 25 de ago de 2020.

FERNANDES, Flavia Roberta. **Comunidades de prática como incentivo ao empreendedorismo social nas universidades federais do sul do Brasil**. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

FREITAS, Maisa de. **“Bora animar o grupo!”: a construção de uma comunidade de prática virtual em um Instituto Federal de Ensino**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUKS, Hugo; GEROSA, Marco Aurélio; RAPOSO, Alberto; LUCENA, Carlos. **“O Modelo de Colaboração 3C no Ambiente AulaNet”**. Informática na Educação: Teoria e Prática. Vol. 7, No. 1, Porto Alegre, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Um novo modelo para a formação de professores**. Revista Textos do Brasil. Ministério das Relações exteriores. Departamento Cultural, Brasília, n. 7, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000081.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação infantil: um olhar sensível e reflexível sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ILLERA, José L. Rodríguez. **Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação**. Sísifo/Revista de Ciências da Educação. nº 3. mai. / ago. Conferências Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 31 de Maio de 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS- IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2017. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica n. 37. v4.3.16.1. 2017. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/gravatai/panorama>. Acesso em: 09 fev. 2019.

INSTITUTO FEDERAL. **Projeto político-pedagógico do Mestrado Profissional em Informática na Educação**. Disponível em: [http://www.inf.poa.ifrs.edu.br/~mestrado/wp-content/uploads/2015/03/ppp\\_mpie.pdf](http://www.inf.poa.ifrs.edu.br/~mestrado/wp-content/uploads/2015/03/ppp_mpie.pdf). Acesso em: 21 out. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019 Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 09 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas**. Brasília-DF, janeiro de 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf). Acesso em: 09 dez. 2018.

LIBANÊO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBANÊO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68. Dezembro, 1999. Página 239-277. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

LIMA, Licínio. C. **Sobre a educação cultural e ético-política dos professores**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 143-156, jul./set. 2016.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série: cadernos de Gestão. Rio de Janeiro: Vozes 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil**. Interações, Nº. 32, PP. 191-201, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MODELSKI, Daiane; AZEREDO, Isabel; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias**. REPesquiseduca, v. 10, n. 20, p. 116-133, jan.-abr.2018.

MORAES, Maria Laura Brenner. **Modelos de gestão, performatividade e intensificação do trabalho docente**. Revista Thema. Volume 15, Nº 2, Pág. 553 a 562. 2018. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/rt/captureCite/796/771>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MARISA, de Freitas. **Bora animar o grupo: a construção de uma comunidade de prática virtual em um Instituto Federal de Ensino**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.

MOREIRA, J. António; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, 20(26). Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso em: 26 mai. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Revista educação. Santa Maria. v. 40. n. 1. p. 101-116. jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOSER, Alvino. **Formação docente em comunidades de prática**. Revista Intersaberes, Curitiba, a. 5, n.10, p. 210-244, jul./dez. 2010.

NICHELE, Aline Grunewald; BORGES, Karen Selbach. **Comunidades de prática docente: uma alternativa para a formação continuada de professores**. ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS–Campus Porto Alegre, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 125-137, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, Andre Luiz Pereira de. **A formação continuada de professores para uso pedagógico de Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão por meio de uma comunidade de prática: Um estudo de caso em torno do Grupo de Educadores Google**. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PIMENTEL, Mariano. et al. (Orgs.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Qualitativa de Pesquisa**. In. FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. **As oficinas como lócus de encontro com o outro: uma abordagem histórico-cultural**. Volume 3. Disponível em: <<http://metodologia.ceieb.org/livro-3/>> Acesso em: 18 de out. de 2018.

PROCASKO, J. C. S. R.; Greyce S. Rodrigues; VILLARROEL, M. A. C. U. **Professor também aprende? A autorregulação da aprendizagem na formação inicial e continuada de docentes.** In: Márcia Amaral Corrêa Ughini Villarroel. (Org.). RELEITURAS DA PRÁTICA EDUCATIVA: um exercício dialógico entre as TICs, a psicologia da aprendizagem e a ciência pedagógica. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2019, v., p. 117-130.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, B. S.; PROCASKO, J. C. S. R.; RODRIGUES, G. S. **As tecnologias digitais para o trabalho docente no Ensino Superior.** In: Juarez Bento Silva, Simone Meister Sommer Bilessimo, João Bosco Mota Alves. (Org.). Integração de Tecnologias na Educação: Práticas inovadoras na Educação Básica. 1ed.Araranguá/SC: Hard Tech Informática Ltda., 2019, v. Volume, p. 84-101.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Pricila Kohls dos; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Um novo olhar sobre a capacitação de professores a distância para inclusão digital.** Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS. V. 8 Nº 1, EAD, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15183/8949>. Acesso em: 30 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHMITT, Marcelo Augusto Rauh. **Ferramentas de projetos como recurso de aprendizagem.** Tese (Doutorado em Informática na educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, p. 138, 2011.

SCHNEIDER, Fernanda Chagas. **Comunidade virtual de prática na perspectiva da inclusão escolar: o perfil, os discursos e as práticas de educadores no exercício da cultura da participação.** 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TEODOSIO, Juliana Maria Rosilda de Oliveira. **A gestão pedagógica nas escolas integrais e a implantação do Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco: uma abordagem à luz da perspectiva sociotécnica.** 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em gestão de organizações aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

THIOLLENT, Michel Jean; COLETTE, Marie e Maria Madalena. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade.** Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, July-Dec.,

2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=307332697009>. Acesso em: 30 mar. 2019.

TOSETTI, Marcia Maria. **O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) como ferramenta de registro e acompanhamento das escolas municipais de São Paulo: limites e possibilidades**. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: Revista de Educação AEC (n. 83). Brasília: abril de 1992.

VEIGA SIMÃO. Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; CIGALES, Juliana Ribeiro. **Aprendizagens na docência: PIBID e a formação de professores**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15 n. 01, p.25-44 jan./mar. 2017. Programa de Pós-Graduação educação: Currículo- PUC/ SP. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652045>. Acesso em: 24 ago. 2018.

VEIGA SIMÃO. Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor. **Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem**. Cadernos de pesquisa. V.45 n. 155 p. 30-55, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2873>. Acesso em: 24 ago. 2018.

VEIGA SIMÃO. Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPEL. Pelotas, [45] 2 – 20, maio/agosto de 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814/3061> Acesso em: 09 dez. 2018.

VEIGA SIMÃO. Ana Margarida da; *et al.* **Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso**. Sísifo/ Revista de ciências da educação. Nº08. Jan./abr. 2009.

VEIGA SIMÃO. Ana Margarida da. **Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores**. Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Outubro, 2000. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/amvsimao.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WENGER, Etienne. **Conceptual tools for CoPs as social learning systems: boundaries, identity, trajectories and participation**. In C. Blackmore, Social Learning System and communities of practices, Springer, Londres: 2010a. p. 125-143.

WENGER, Etienne. **Communities of practice and social learning systems: The career of a concept**. In C. Blackmore, social learning systems and communities of practice, Springer, Londres: 2010b. p.179-198.

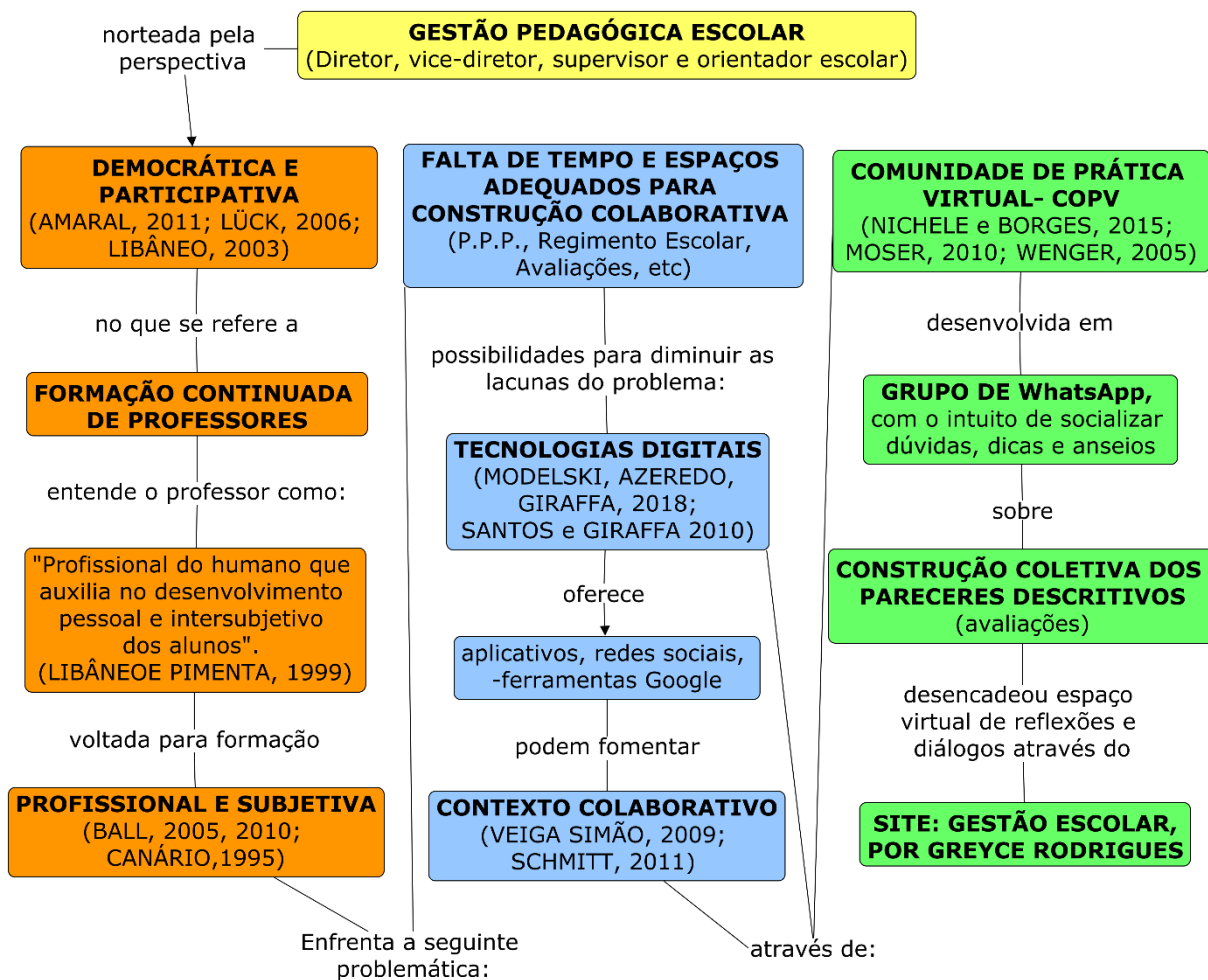
WENGER, Etienne; WHITE, Nancy; SMITH, John D.; ROWE, Kim. **Technology for communities**. CEFRIO Book Chapter v 5.2 – Jan 18, 2005.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: a brief introduction**. 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 25 de ago de 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Considerations in adjusting public health and social measures in the context of COVID-19: interim guidance, 16 April 2020**. World Health Organization, 2020. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331773/WHO-2019-nCoV-Adjusting\\_PH\\_measures-2020.1-eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331773/WHO-2019-nCoV-Adjusting_PH_measures-2020.1-eng.pdf) Acesso em: 28 de jul. de 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MAPA CONCEITUAL: CONTRIBUIÇÕES DAS TDS NA GESTÃO PEDAGÓGICA



Fonte: da Autora, 2020.



## APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPP  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Léia dos Santos Killes (presidente do Conselho Escolar) e responsável pela instituição **EMEI Barro Vermelho**, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Gestão pedagógica escolar apoiada no uso das tecnologias digitais”, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pelo pesquisador responsável que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Esta instituição está ciente de suas coresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Será disponibilizado, aos pesquisadores, o espaço físico para realização das pesquisas, como por exemplo, sala de aula e computadores para o desenvolvimento do projeto de formação continuada que será o produto resultante da pesquisa.

Gravataí, 08 de maio de 2019.

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional  
Cargo que ocupa na instituição

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

**CEP/IFRS**

**E-mail:** cepesquisa@ifrs.edu.br

**Endereço:** Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

**Telefone:** (54) 3449-3340

**Pesquisador(a) principal:**

**Nome:** Greyce da Silva Rodrigues

**Telefone para contato:** (51) 991231498

**E-mail para contato:** greycempie@gmail.com

**Demais pesquisadores:** Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

**Telefone para contato:** (51) 984482202

**E-mail para contato:** josiane.ramos@poa.ifrs.edu.br

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPPI  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Prezado (a) Senhor (a):**

Você está sendo respeitosamente convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “Gestão pedagógica escolar apoiada no uso das tecnologias digitais”, cujos objetivos investigar as contribuições das tecnologias digitais na organização de tempos e espaços adequados para a construção coletiva dos processos pedagógicos; identificar recursos tecnológicos que possam fomentar construções colaborativas, inerentes à prática educativa; desenvolver comunidade de prática apoiada no uso das tecnologias digitais, para a promoção e fortalecimento da construção colaborativa dos processos pedagógicos; e analisar as contribuições das comunidades de práticas, para a construção coletiva de avaliações (pareceres descritivos) sobre as aprendizagens dos alunos.

Este projeto está vinculado ao curso interdisciplinar de Pós-Graduação *stricto sensu*, em modalidade presencial, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-Campus Porto Alegre (IFRS): Mestrado Profissional em Informática da Educação.

A pesquisa será feita na Escola Municipal de Educação Infantil Barro Vermelho, através de preenchimento de questionário virtual, bem como projeto de formação continuada que poderá ser gravado e/ou filmado, após minha autorização. Para a coleta de dados será utilizado/a observação participante, questionário e projeto de formação continuada através de comunidades de prática virtual (usando as ferramentas do *Google* e *WhatsApp*), por meio de Pesquisa Ação. Portanto a análise será realizada usando dados provenientes do questionário e diário de campo

=====

Fui alertado (a) que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, pois os participantes podem sentirem-se frustrados ao não conseguirem responder alguma questão, coagidos ou inseguros no momento de responder o questionário. Entretanto, o instrumento citado será anônimo, tendo o intuito de coletar informações de forma que os sujeitos se sintam confortáveis para expressarem o que pensam, falam e fazem dentro da instituição, almejando assim, a confiabilidade por parte dos participantes. Caso isso ocorra, serei encaminhado para a equipe diretiva e pedagógica da escola, a fim de receber o acompanhamento necessário. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderei realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.

Foi destacado que minha participação no estudo é de extrema importância, uma vez que espera-se que este estudo preste contribuição significativa à educação, ao tentar encontrar meios para minimizar a discrepância que existe entre os momentos de sala de aula, as horas de planejamento e formação docente através de ferramentas digitais.

Estou ciente e me foram assegurados os seguintes direitos:

- da liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- da segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde;
- do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- de que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro, bem como não haverá nenhuma recompensa financeira relacionada à minha participação;
- de que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo, coleta de material biológico, ou experimento com seres humanos;
- de não responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

Eu \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa intitulada: “Contribuições das tecnologias digitais na gestão pedagógica”. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma

cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

### **Uso de imagem/gravação**

Autorizo o uso de minha imagem, áudio e produções realizadas durante o projeto de formação continuada para fins da pesquisa, sendo seu uso nos grupos de *WhatsApp* e Facebook da escola e no corpo da dissertação desta investigação.

Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

### **CEP/IFRS**

**E-mail:** [cepesquisa@ifrs.edu.br](mailto:cepesquisa@ifrs.edu.br)

**Endereço:** Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

**Telefone:** (54) 3449-3340

**Pesquisador(a) principal:** Greyce da Silva Rodrigues

**Telefone para contato:** (51) 991231498

**E-mail para contato:** [greycepie@gmail.com](mailto:greycepie@gmail.com)

**Demais pesquisadores:** Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

**Telefone para contato:** (51) 984482202

**E-mail para contato:** [josiane.ramos@poa.ifrs.edu.br](mailto:josiane.ramos@poa.ifrs.edu.br)

## ANEXOS

### Anexo A - Orientações para os pareceres

#### ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BARRO VERMELHO

Rua: Franciscanos, nº 56, bairro: Sagrada Família, Tel.: 3488-97-18. Gravataí- RS

**“Nos diferentes olhares, a construção de um futuro encantador e sensível. ”**



#### ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES PARA CONSTRUÇÃO DOS PARECERES DESCRITIVOS.

O parecer descritivo é uma avaliação na qual os professores produzem sobre o desenvolvimento, descobertas e dificuldades da criança, não só na sala de aula, mas em todos os ambientes escolares, em um período de tempo determinado. Sendo assim esta avaliação não é só da criança, mas também da proposta pedagógica da escola e dos professores.

A autora Jussara Hoffmann, propõe pressupostos básicos no delineamento de uma proposta de avaliação mediadora em educação infantil, são eles:

- a. *uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sócio-cultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas;*
- b. *um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;*
- c. *um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de seu desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico. (p. 19)*

Deste modo na elaboração do parecer descritivo é necessário o olhar observador do professor para cada detalhe do cotidiano da criança, “*olhar para ver além do que está visível*”, um olhar perceptivo. Nessa perspectiva, a avaliação é dinâmica, uma vez que deve se efetivar em diferentes situações em que ocorrem as aprendizagens das crianças. É fundamental a participação de todos os professores da turma na construção deste parecer, por isso a importância dos registros anotados, já que muitas vezes estes professores não se encontram diariamente na escola.

#### PARA ELABORAR PARECER É PRECISO:

- Prestar atenção em todos os alunos e em cada um em especial. O parecer de cada aluno deve ser único.
- Reunir o máximo de informações possíveis sobre o aluno, tanto no contexto individual quanto nas suas relações com o meio.
- Evitar comparações; comparar a criança a ela mesma, não com os outros.
- Perceber os obstáculos e dificuldades que ela enfrenta, assim como reconhecer conquistas e potenciais de crescimento.
- Nunca rotular a criança como boa ou ruim.

- Utilizar linguagem clara e precisa.
- Considerar o caráter oficial do documento, não utilizar imagens e mensagens informais como beijos e abraços;
- Observar ortografia, concordância e formatação.
- Evitar palavras diminutivas e extremistas como sempre e nunca.
- Evitar contradições.
- Ser coerente e conciso (o parecer deve ser no máximo de uma folha).

## ESTRUTURA DO PARECER

Com o objetivo de padronizar o parecer, já que o mesmo é um documento oficial, sugerimos que todas sigam a estrutura descrita.

1. 1º Parágrafo: Relatar alguns dos objetivos propostos para o semestre, as atividades relevantes desenvolvidas e o perfil da turma (padrão para todos)
2. Nos demais parágrafos do texto descrever e contemplar os aspectos abaixo (cada aspecto em um parágrafo).

**2.1 Aspectos Sócioemocional:** Como a criança se relaciona com os colegas, professores e funcionários. Aceita ou resiste às regras. Como a criança lida com sucessos e fracassos. Como se sente no ambiente escolar; como reage a novos desafios. De que forma lida com seus sentimentos. Como é a organização da criança. Desenvolvimento de sua identidade e autonomia. As crianças que passaram por adaptação este semestre, descrever fatos relevantes do processo.

**2.2 Aspectos Psicomotor:** Desenvolvimento da expressão corporal, ritmo e equilíbrio. Participação nas brincadeiras. Desenvolvimento da motricidade fina e motricidade ampla. Questões de saúde, higiene, alimentação, período do sono devem constar neste aspecto.

**2.3 Aspectos cognitivos:** Estão relacionados com o processo de aquisição de conhecimento, na expressão oral, no desenvolvimento lógico-matemático, e nas demais áreas que foram trabalhadas no semestre, como atividades de músicas, artes, ciências, entre outras.

## IMPORTANTE:

- *Na descrição dos aspectos enfatizarem experiências:*
  - Em que a criança se destaca;
  - Em que a criança está se desenvolvendo dentro do esperado;
  - Em que a criança está apresentando dificuldades;
- *Nas dificuldades se possível aponte ações para ajudar a criança a superar essas dificuldades.*
- *Ressaltamos da importância de se observar as particularidades de cada criança, assim em alguns pareceres pontos citados de cada aspecto vão ser descritos para um aluno e não para outro.*