



**UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E
EXTENSÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO**

ROSA GABRIELY MONTEIRO FONTES

**COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORAS DE REDAÇÃO NO USO DO
GOOGLE FOR EDUCATION PARA O ENEM EM TEMPOS DE PANDEMIA:
estudo de caso realizado em duas escolas de Ensino Médio do município
de Lagarto/SE**

ARACAJU

2022

ROSA GABRIELY MONTEIRO FONTES

**COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORAS DE REDAÇÃO NO USO DO
GOOGLE FOR EDUCATION PARA O ENEM EM TEMPOS DE PANDEMIA:
estudo de caso realizado em duas escolas de Ensino Médio do município
de Lagarto/SE**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Tiradentes – Mestrado,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Nunes
Linhares

ARACAJU

2022

F682c

Fontes, Rosa Gabriely Monteiro

Competências digitais de professores de redação no uso do Google for education para o Enem em tempos de pandemia: estudo de caso realizado em duas escolas de Ensino Médio no município de Lagarto/SE / Rosa Gabriely Monteiro Fontes; orientação [de] Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares – Aracaju/ SE: UNIT, 2023.

135 f. il; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes 2023

1.Competências digitais 2. Enem 3. Educação 4. Google for education I. Fontes, Rosa Gabriely Monteiro II. Linhares, Ronaldo Nunes (orient.). III. Universidade Tiradentes. V. Título.

CDU: 371. 13: 004. 735. 6(813.7)

ROSA GABRIELY MONTEIRO FONTES

**COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORAS DE REDAÇÃO NO USO DO
GOOGLE FOR EDUCATION PARA O ENEM EM TEMPOS DE PANDEMIA:
estudo de caso realizado em duas escolas de Ensino Médio do município
de Lagarto/SE**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de mestre em no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Educação e Comunicação/Universidade Tiradentes.

APROVADO (A) EM: (Data da aprovação) Banca Examinadora



Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares



Profa. Dr. Maria Neide Sobral
(Membro Externo da Banca)



Profa. Dr. Alexandre M. Chagas
(Membro Interno da Banca)

ARACAJU

2022

Dedico em especial a minha família e a todos que estiveram comigo neste momento!

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas fizeram parte desse processo, portanto, a lista de agradecimento seria muito grande. Mas, cada um sabe da importância que teve nessa etapa da minha vida, seja direta ou indiretamente, cada um sabe exatamente a sua essência e as contribuições positivas para que eu atingisse o degrau do sucesso.

Meu primeiro agradecimento é a Deus, por ter me permitido chegar até aqui, por ter me dado tanta força para continuar e vencer, sem Ele eu não teria conseguido! “Entregue os teus caminhos ao Senhor, confia nele e tudo Ele fará”. (Salmos 37: 5), em seguida, as duas mulheres essenciais da minha vida, mãe e vó, sem elas não seria nada, não teria conseguido, obrigada pela força de sempre, pelo incentivo e por me mostrar que eu consigo, amo vocês! A minha família, meu irmão, pai, cunhada e em especial ao meu amado sobrinho, que mesmo sem entender ainda, em momentos angustiantes o seu abraço inocente me confortou. Te amo “titi”!

Agradeço especialmente a uma pessoa que eu nunca esquecerei, meu querido avô João (*in memoriam*), foi quem, desde cedo, contribuiu para minha educação e acreditou que a partir dos estudos poderíamos conseguir um futuro melhor, obrigada Vôzinho por todo ensinamento, incentivo e valor. Te amo para sempre!

A todos os meus amigos, principalmente àqueles que entenderam que eu tinha que ficar em casa para estudar, que eu não podia, naquele momento sair. Aos que me deram forças desde o início do mestrado, principalmente a amiga que o mestrado me deu, Sandra Arnaldo, toda a minha gratidão por não me deixar sozinha nessa e trilhar junto comigo o caminho do sucesso “*seremos mestras*”.

Ao meu orientador Ronaldo Nunes Linhares, pela paciência, por ter sido até um psicólogo para mim em momentos de angústia, pelo tratamento com tanto cuidado, sempre me mostrando o melhor caminho, sem você, ele seria muito mais difícil, obrigada por tudo! Agradeço também a equipe que compõe o PPED

e a todos os professores que contribuíram para minha pesquisa e minha formação! Gratidão é o que define este momento!

“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber.”

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar como as professoras de Redação de escolas de Ensino Médio do município de Lagarto/SE, que lecionam no 3º ano, desenvolveram Competências Digitais em suas práticas docentes, para o uso do *Google for Education* no preparatório para o Enem, durante a pandemia 2020/2021. Os participantes desta pesquisa são duas professoras de Redação do Ensino médio de duas escolas públicas localizadas em Lagarto/SE. Partimos do pressuposto de que, durante a pandemia, os professores desenvolveram competências digitais específicas para preparar os alunos para o Enem, mediadas pelo conjunto de aplicativos e ferramentas digitais de aprendizagem *Google For Education*. A abordagem metodológica caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada. Como estratégia de pesquisa, optamos pelo Estudo de Caso e, em relação aos objetivos, por uma pesquisa de cunho explicativa. Para a recolha de informação utilizamos as seguintes técnicas: entrevistas e aplicação do formulário/questionário para conhecer a percepção das professoras sobre suas competências digitais docentes, para auxiliar na construção da análise dos níveis de Competências Digitais e de sua importância para a prática docente em Redação. A investigação tem como base teórica o sociólogo Manuel Castells (2003) como aporte para discutir acerca da Internet e o impacto da sociedade conectada em rede, Byung Han (2017); Lévy (1999) para compreensão do conceito de cibercultura, Nóvoa (1992; 2007; 2009; 2012) e Garcia (1999) na perspectiva da formação continuada e desenvolvimento profissional do professor e, Kenski (2012) na Educação e Tecnologia e Lucas (2017) sobre o quadro Europeu de Competência digital. Obtivemos como resultados que, com o uso do Google For Education, as professoras do ensino médio, por meio dessa mediação, desenvolveu e /ou ampliou suas competências digitais, aumentando o seu nível de proficiência e prática docente, ao preparar o seu aluno para a Redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Palavras-chave: Competências Digitais. Enem. Educação. Google For Education.

RESUMEN

El objetivo de la disertación es investigar como las professoras de la asignatura de escritura de las escuelas secundarias de la ciudad Lagarto/SE, que enseñanza el 3º año, desarrollaron habilidades digitales Digitais en sus prácticas docentes, para el uso de *Google for Education* para la preparación de Enem, durante la pandemia 2020/2021. Los participantes de esta investigación son dos docentes de la asignatura de escritura de dos escuelas secundarias situadas en Lagarto/SE. Partimos de la suposición que los profesores desarrollaron habilidades digitales específicas para preparar a los estudiantes para el Enem mediado por el conjunto de aplicaciones y herramientas de aprendizaje digital usando el *Google For Education*. El enfoque metodológico se caracteriza como cualitativo, de carácter aplicado. Como procedimientos, se optó por el Estudio de Caso y, en relación a los objetivos, por una investigación explicativa. En cuanto a las estrategias de recogida de información utilizamos las siguientes técnicas: entrevistas y aplicación del formulario/cuestionario para conocer la percepción de los profesores sobre sus habilidades docentes digitales, con el objetivo de elevar/recoger información para auxiliar en la construcción del análisis de los niveles de Habilidades Digitales y su importancia para la práctica docente en Escritura. La investigación tiene como base teórica el sociólogo Manuel Castells (2003) para debatir sobre Internet y el impacto de la sociedad en red, Byung Han (2017); Lévy (1999) para entender el concepto de cibercultura, Nóvoa (1992; 2007; 2009; 2012) e García (1999) desde la perspectiva de la formación continua y el desarrollo profesional de los profesores y, Kenski (2012) en la Educación y Tecnología. Durante el análisis de datos presentamos otros teóricos para ampliar una comprensión más sistemática de las unidades de significado sobre las habilidades digitales, como Lucas (2017) con el marco Europeo de habilidades digitales, entre otros. Se espera como resultados que, con el uso de Google For Education, los profesores de secundaria, a través de esta mediación, desarrollen y/o amplíen sus habilidades digitales, aumentando su nivel de dominio y práctica docente, para preparar su estudiante para la Escritura de el Examen Nacional de Ensino Secundario.

Palavras-chave: Habilidades Digitales. Enem. Education. Ensino Secundario. Google For Education.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
DG EAC	Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Esporte e da Cultura
DIGCOMP	Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital
DIGCOMPCONSUMERS	Quadro Europeu de Competências Digitais para Consumidores
DIGCOMPEDU	Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores
DIGCOMPORG	Quadro Europeu de Competências Digitais para Organizações Educativas
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
JRC	Joint Research Centre
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PPED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEED	Secretaria de Estado de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais e Informação e Comunicação
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIT	Universidade Tiradentes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fases de coleta de dados da pesquisa	31
Figura 2	Modelo de progressão DigCompEdu	32
Figura 3	Competências e suas ligações	50
Figura 4	Aplicativos do Google For Education e suas funcionalidades	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação dos quatro artigos selecionados na Pesquisa do Estado da Arte	19
Quadro 2	Caracterização dos participantes da pesquisa	28
Quadro 3	Áreas de competência (dimensão 1) e competências (dimensão 2)	46
Quadro 4	Palavras-chave que caracterizam os níveis de proficiência (dimensão 3) do DigComp 1.0 e 2.1	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Teses/Dissertações na BDTD e no catálogo da CAPES	19
Tabela 2	Número de notas acima de 800	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
Estado da Arte.....	18
2 DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	24
2.1 Lócus do estudo	27
2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	28
2.3 Instrumentos de coletas dos dados.....	30
2.3.1 Questionário DigCompEdu.....	31
2.3.2 Entrevista piloto.....	33
2.4 Entrevistas semiestruturadas	34
2.5 Técnica de análise de dados.....	37
2.6. Aspectos éticos	38
3 COMPETÊNCIAS DIGITAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO QUADRO EUROPEU DO DIGCOMPEDU.....	40
3.1 Competências Digitais e o Digcompedu.....	43
4 PRÁTICAS DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA TDIC.....	53
4.1 Os usos do google for education como prática de formação docente e espaço preparatório para o enem	56
4.1.1 O Google For Education como Ambiente De Aprendizagem	56
5 RESULTADOS - COMPETÊNCIAS DIGITAIS DAS PROFESSORAS E OS PROCESSOS DE (AUTO) FORMAÇÃO PARA UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA	62
5.1 Prática docente e Competências Digitais das professoras de Redação na preparação de alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio com o Google for education.....	63
5.2 Competências digitais das professores de redação na preparação de alunos para o exame nacional do ensino médio.....	77
6 CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ARQUIVOS, REGISTROS E SIMILARES	107
APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA	108
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE O GOOGLE FOR EDUCATION.....	113

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE COMPETÊNCIAS DIGITAIS.....	115
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DIGCOMPEDU.....	117
ANEXO B: COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO	131
ANEXO C: HISTÓRICO DE TRÂMITES DO CEP	132

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado intitulada “*Competências digitais de professoras de Redação no uso do Google for Education para o Enem: um estudo de caso realizado em duas escolas de Ensino Médio do município de Lagarto/SE*”. Emerge de reflexões, aprendizagens e experiências vivenciadas no cotidiano e enquanto profissional de letras/redação e, enquanto discente da disciplina Práticas Pedagógicas IV – Informática Educacional, cursada ainda na graduação, onde pude compreender o quanto a tecnologia digital em sala de aula é importante como mediadora do trabalho do professor, além de aproximar o aluno de uma realidade vivida fora da escola.

Posterior a graduação, ingressei em 2020 no curso de Especialização em Literatura e Ensino na modalidade Ead – Educação a Distância. A partir da disciplina de Informática comecei a refletir ainda mais sobre presenças/distâncias e tecnologia, em como tudo era potente no digital-online e eu poderia aprender tanto quanto no presencial, então comecei a pensar em um projeto que envolvesse a Educação a Distância para ingressar no mestrado na linha de Educação e Comunicação.

Nesse meio tempo, aconteceu o que ninguém esperava, a pandemia da COVID-19 que parou o mundo. Foi preciso um isolamento social para que o vírus não se propagasse, pessoas morreram, comércio parou, bares, restaurantes, supermercados tiveram que se adaptar ao modelo *Delivery*, os shows agora passaram a ser transmitidos no formato de *lives* no *Youtube* ou *Instagram*. Para não aglomerar pessoas, as escolas, por sua vez, também tiveram que se reinventar e adotar um modelo¹ para prosseguir suas aulas.

Enquanto docente de uma instituição particular pude acompanhar de perto toda mobilização por parte da equipe de professores, gestores e diretores. Para não parar as aulas, o tempo todo era questionado o que fazer e como prosseguir, pensar em uma forma de não perder os alunos, além de motivá-los para continuar estudando, principalmente aqueles que iriam fazer o Exame Nacional do Ensino Médio no final do ano, pois, ainda não havia um

¹Modelo este que, devido ao distanciamento social, passou a ser remoto, os alunos e professores passaram a se ver por uma tela de celular/computador e prosseguir as aulas nesse formato emergencial.

posicionamento por parte do governo federal se iria adiá-lo ou não, até porque a qualquer momento tudo poderia voltar ao normal, mas, no final, não foi dessa forma, a pandemia perdurou até o início de 2022.

Com esse contexto, as escolas particulares se planejaram para um retorno *online*, e eu, enquanto professora de uma dessas instituições, também tive que me reinventar para trazer meus alunos para uma sala de aula *online*, tive que criar estratégias para o ensino de Redação, assim como, para a própria correção e devolução das produções textuais, além de prepará-los para o ENEM.

Foi a partir desta experiência que me vi em situações inquietantes, considerando o movimento das escolas particulares, me questionava em como estava sendo a preparação dos alunos dos 3º anos da escola pública, a particular voltando *online* porque não poderia perder os alunos e as aulas da rede públicas ainda suspensas. Dessa forma, surgem os questionamentos de *como as professoras de Redação estavam se preparando, construindo suas competências digitais e aos seus alunos neste momento? Quais estratégias de ensino estavam sendo desenvolvidas? E, para aqueles que não possuíam internet ou celular, como estaria sendo?* A partir dessa reflexão e questionamentos me propus responder estas inquietações na pesquisa.

Através desses aspectos, refletir sobre a desigualdade presente nos dois setores, o privado e o público, enquanto o particular prosseguia com as suas aulas remotas, preparar os alunos para o Enem, no caso do Ensino Médio, aplicando atividades e produção textual, o setor público, ainda pensava em uma organização para retornar as aulas. Surgiram questões norteadoras em relação ao processo de preparação do professor para a utilização das tecnologias, quais competências digitais estes professores já tinham e quais foram adquiridas durante o processo de formação continuada?

Assim como, de acordo com minha experiência enquanto professora de redação, procurei saber com as outras duas professoras como esta nova situação afetou a prática docente, na percepção delas, principalmente em relação as estratégias para o ENEM e como foi o desempenho dos alunos destas duas escolas no Exame Nacional do Ensino Médio na Redação. Questões estas que poderiam ser respondidas a partir de uma pesquisa mais aprofundada com professores de Redação da rede pública de ensino, já que a minha inquietação

era saber como teria sido as aulas em um pequeno recorte do universo desta rede.

As unidades de ensino escolhidas como lócus desta pesquisa estão na cidade de Lagarto/SE, localizada no centro-sul sergipano, é uma cidade importante para o estado, com 106.015 habitantes. De acordo com o censo 2021, sendo o terceiro maior município em extensão territorial do estado. É o berço de grandes literatos e intelectuais do estado, tais como: Silvio Romero, Abelardo Romero e Laudelino Freire. Tem um total de 76 escolas municipais, onze estaduais, quatorze particulares, um instituto federal e uma universidade federal, o que contribui ainda mais para a educação lagartense. É também minha cidade natal, onde nasci, cresci e estudei, por esse motivo, sentir o desejo de contribuir para aprofundar os estudos sobre a Educação pública no município.

Sobre as unidades de ensino que participaram deste estudo temos: o Centro de Excelência Professor Abelardo Romero Dantas oferece o ensino médio integrado desde 2018, no ano de 2020 teve matrícula de 513 alunos, em 2021 obteve 711 alunos e em 2022, 848. Foi selecionada para esta pesquisa por ser uma escola que atendia aos seguintes requisitos: ser de Ensino Médio, ser do 3º anos, ter os mesmos professores de Redação que ensinaram nos anos da pandemia e, ser considerada uma escola parte da minha história quando estudei o Ensino Médio e me preparei para o Exame Nacional do Ensino Médio, sendo aprovada posteriormente no curso de Graduação em Letras Português e Espanhol.

A segunda, o Colégio Estadual Silvio Romero oferece o Ensino Médio Convencional, com total de 1.613 alunos matriculados em 2020, 1420 em 2021 e 1325 em 2022, além do Ensino Profissional que foi oferecido neste ano, com uma turma de 35 alunos, com o curso de Redes de Computadores. Também é uma escola de segue os requisitos de seleção propostos citados anteriormente. Também fez parte da minha história, enquanto estudante do curso de Letras, nas pesquisas literárias de escritores Sergipanos. São duas escolas públicas tradicionais, que ofertam a educação pública no município.

Esta pesquisa tem como tema, a formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais. Como objeto as Competências Digitais docentes e as contribuições de uso do *Google for Education* na prática docente de professoras de Redação em tempos de pandemia. Está centrada na

problemática da necessidade e possibilidade da formação continuada de docentes para o desenvolvimento de competências digitais mediadas pela utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, aqui destacadas pelo *Google For Education* para o ensino e aprendizagem de Redação.

Partimos do pressuposto de que os professores durante a pandemia mobilizaram suas competências digitais específicas para preparar os alunos para o Enem com o uso do *Google For Education*. Assim, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: como as professoras de Redação, de duas escolas de Lagarto/SE, mobilizaram, durante a pandemia, suas Competências Digitais e ressignificaram suas práticas docentes mediadas pelo uso do *Google for education* como preparatório para o Enem?

Pretendemos, como objetivo geral, investigar como as professoras de Redação, das escolas de Ensino Médio do município de Lagarto/SE, que lecionam no 3º ano do Ensino Médio, mobilizaram suas competências digitais para ressignificar as práticas docentes preparatória para o Enem, mediadas pelo *Google for Education*

Para dar clareza as competências digitais que foram construídas a partir da relação entre prática docente e o *Google for Education*, e alcançar o objetivo geral desta pesquisa, estruturamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar, através do DigCompEdu, qual a percepção das professoras de Redação das escolas de Ensino Médio do município de Lagarto/SE sobre seu nível de competências digitais;
- Descrever os usos do Google for Education por professoras de Redação como prática preparatória para o Enem;
- Explicar, através das percepções das docentes, quais mudanças ocorreram após o uso do Google for Education como mediador no apoio a prática docente de Redação em tempos de pandemia.

Estado da Arte

Com o propósito de incorporar estudos relevantes à temática discutida nesta dissertação, realizamos um levantamento bibliográfico no primeiro semestre de 2021, na base de dados de publicações científicas da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, bases amplamente utilizadas no Brasil. Com as palavras-chave: Competências Digitais e Google For Education.

Este levantamento bibliográfico foi separado em teses e dissertações. A busca na BDTD seguiu os critérios de pesquisa: Assunto, com o termo: “Competências Digitais” e “Google For Education” para todos os anos e na área temática: Ciências humanas, educação e pesquisa em educação. Também no Catálogo da CAPES foram seguidos os mesmos critérios de buscas.

De acordo com as pesquisas desenvolvidas sobre o tema, optamos por restringir nossa busca para o período, entre 2015 e 2021, com as produções de teses e dissertações disponíveis no acervo digital da BDTD e no catálogo da CAPES. A opção por trabalhar com os últimos 06 anos de pesquisa trata-se de melhor organizar os dados sobre as produções do tema, já que também nos anos anteriores não foram encontradas pesquisas que se relacionassem a esta temática, motivo pelo qual o Google For Education só chegou ao Brasil em 2015 e a busca foi direcionada somente ao Brasil. Sendo assim, o maior objetivo desta busca é abordar a relevância de alguns estudos e sobre o que os pesquisadores procuraram tratar nos últimos anos relacionado ao tema que é desenvolvido nesta dissertação.

As produções e o desenvolvimento de estudos sobre o tema, ainda são muito tímidos e com número pouco significativo na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Como é apresentado na tabela 01 abaixo, oito estudos de teses e dissertações foram finalizados com a temática “Competências Digitais” e “Google for Education”, com duas teses e quatro dissertações no âmbito da Educação, nesse sentido, percebemos o quanto ainda é necessário reforçar a importância de se estudar e pesquisar sobre o tema no país. As tabelas a seguir é um demonstrativo da busca realizada nas plataformas.

Tabela 1. Teses/Dissertações na BDTD e no catálogo da CAPES

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE
2015	0	1
2016	0	0
2017	0	0
2018	2	0
2019	2	1
2020	1	0
2021	1	0
TOTAL	6	2

Fonte: Dados obtidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/> > e no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/> >

Entre teses e dissertações pesquisadas, destacamos quatro que contribuíram diretamente na construção desta pesquisa, pois ofereceram apoio metodológico com experiências de outras atividades similares aos nossos objetivos. A primeira pesquisou diretamente as competências digitais do quadro europeu e as demais sobre o Google For Education e formação docente. As demais trabalharam com outro componente curricular, a exemplo da Geografia, utilizando o Google Maps, o que se distanciava pouco da minha proposta. Por estes motivos, destacamos as quatro que se aproximavam mais da minha pesquisa.

Quadro 1. Relação dos quatro artigos selecionados na Pesquisa do Estado da Arte.

Ano	Título	Autor (a)	Endereço Digital
2015	Competências em tecnologias digitais na Educação Superior no Brasil e em Portugal	FERNANDES, Maria Onilma Moura	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_118592d7c7b770e4c3c4bba4a92c8bcd
2018	Google for education na formação continuada de professores	NÓBREGA, Joesley Maycon de Sousa	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3279

	do ensino médio em Patos-PB		
2019	Saberes docentes e tecnologias digitais a partir da plataforma Google for Education no Instituto Federal de Sergipe	ANDRADE, Carla da Conceição	http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11402
2021	Ferramentas Digitais - uso e crítica em tempos de pandemia por docentes de língua inglesa em escolas públicas baianas- o caso do google for education.	BERNARDES, Lais Vieira Cunha	https://sucupira.capes.gov.br

Fonte: Quadro criado pela autora.

O primeiro trabalho resulta de uma pesquisa de Doutorado, defendida em 2015, intitulada como “Competências em tecnologias digitais na Educação Superior no Brasil e em Portugal”. Nesta tese, Fernandes, investiga a construção das competências em Tecnologias Digitais na Educação Superior, efetivada no âmbito de experiências desenvolvidas em Universidades no Brasil e em Portugal, tomando como parâmetros os Relatórios Europeus sobre a aprendizagem e a inovação como um referencial de construção de competências e os construtos teóricos desenvolvidos por Le Bortef.

As competências priorizadas no estudo foram a Aprendizagem e Inovação e a Competência Digital, por se tratarem de competências consideradas pela União Europeia como necessárias à inclusão de homens e mulheres no atual contexto sociocultural de convergência tecnológica. Nesse sentido, neste estudo também aplicamos o questionário do Quadro Europeu. Esta opção é de relevância para um olhar crítico na construção do referencial acerca das Competências Digitais.

O segundo trabalho, intitulado “Google for education na formação continuada de professores do ensino médio em Patos-PB” traz como objetivo desenvolver uma experiência de formação continuada de professores com o Google for Education como ambiente virtual de ensino-aprendizagem e instrumento didático-pedagógico junto à Escola Cidadã Integral Monsenhor Manuel Vieira, na cidade de Patos-PB e pretendeu-se identificar o perfil dos docentes em relação à utilização dos aplicativos do Google for Education, assim como avaliar o impacto do processo de capacitação sobre o conhecimento e manuseio dos aplicativos por parte dos professores.

Deste modo, esta dissertação, defendida em 2018, tem relevância e aproximação com minha pesquisa, pois investiga o uso do Google For Education na prática docente, também um dos meus objetivos, além do mais, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, o que também contribuiu com embasamento teórico sobre minhas opções metodológicas.

O terceiro trabalho, também dissertação e defendida em 2019, intitulada como “Saberes docentes e tecnologias digitais a partir da plataforma Google for Education no Instituto Federal de Sergipe”, busca compreender quais são e como são construídos os saberes dos profissionais que atuam como docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe para o uso das Tecnologias Digitais e Informação e Comunicação (TDIC) a partir do uso da plataforma Google For Education. Trata-se de uma investigação qualitativa, de caráter exploratório e que utiliza o estudo de caso como estratégia metodológica.

Embora esta pesquisa citada acima tenha sido no Instituto Federal, realidade um pouco diferente das escolas públicas, pois este trabalha diretamente com cursos profissionalizantes junto ao Ensino Médio, a pesquisa em si é de suma relevância para o meu objeto de estudo, pois também parte do uso do Google For Education, além de explicar metodologicamente o estudo de caso.

Por fim, a dissertação, intitulada “Ferramentas Digitais - uso e crítica em tempos de pandemia por docentes de língua inglesa em escolas públicas baianas - o caso do google for education”, defendida em 2021, traz uma reflexão acerca dos principais desafios enfrentados por docentes de língua inglesa em escolas públicas baianas durante o ensino remoto ofertado através de plataformas digitais, na pandemia do COVID-19.

Embora em minha dissertação o foco está voltado para as práticas docentes de Redação do Enem e, o estudo de Bernardes ser sobre a Língua Inglesa, a relevância está no estudo sobre a prática docente durante a pandemia do COVID-19 e no uso do Google For Education, também destacamos o lócus da pesquisado em escola pública, o enfrentamento de uma pandemia e os desafios que o professor da rede pública enfrentou no desenvolvimento de atividades remotas.

Assim percebemos que os estudos referentes a análise e compreensão das sugestões de Competência Digitais e o uso do Google for Education são recentes e ainda tímidos quanto aos estudos pertinentes na educação. Desta forma, esta dissertação apresenta-se como uma contribuição para o âmbito acadêmico científico e para a educação, procurando compreender de forma positiva para o tema que ainda emerge nos estudos sobre educação.

Esta dissertação está assim estruturada: introdução, em que composta o que apresentamos até o momento. Posteriormente, em uma segunda seção apresentamos todo o delineamento metodológico, aprofundando o que já havia ressaltado na introdução.

Na terceira seção será apresentado sobre “Competências Digitais e as práticas docentes: uma abordagem a partir do Quadro Europeu do DigComp” onde discutimos sobre a natureza do conceito de competências digitais, como e onde surgiram, na perspectiva do Quadro Europeu do DigComp, assim como a explanação de cada nível de competências, além do conceito de nativos digitais de acordo com os teóricos Palfrey e Gasser (2008) e as práticas docentes e formação continuada de professores para TDIC sob perspectiva de Nóvoa (2012) e Garcia (1999).

Na quarta, “Os usos do *Google for Education* como prática preparatória para o Enem” aqui apresentamos o *Google for Education* e suas diversas possibilidades de uso, aplicabilidade e características e a sua evolução. Foi dividido em dois tópicos, o primeiro abordamos o conceito, uso e aplicabilidades dos aplicativos como ambientes de aprendizagens na sociedade do digital em rede e mais especificamente do *Google for Education* como ambiente de aprendizagem.

Fazendo uma ponte com o segundo tópico apresentamos as Competências Digitais das professoras de Redação na preparação dos alunos

para o Exame Nacional do Ensino Médio. Neste sentido, destacamos o processo de (auto) formação continuada, para o uso de *Google For Education*; como as professoras desenvolveram competências; e como estas práticas de (auto) formação contribuíram para o exercício de reflexão sobre sua prática docente.

Na quinta seção, “O *Google for Education* como elemento de apoio a prática docente em tempos de pandemia – Resultados” analisamos, nas concepções expressas na fala docente, as mudanças que ocorreram após o uso do *Google for Education* como elementos de apoio a prática docente em tempos de pandemia. Discutimos aqui as suas características individuais, bem como seu método para dinamizar as aulas de Redação tendo como foco o Enem, traçando assim os resultados encontrados nesta pesquisa.

Por fim, as considerações finais, trouxemos nossas conclusões sobre a discussão estabelecida no desenvolvimento da pesquisa. Tais como: o legado do trabalho e a contribuição dele para a Educação. Esses foram alguns questionamentos respondidos nesta seção. Como a experiência contribuiu para a educação, como a competência digital, assim como, o uso da tecnologia e suas diversas possibilidades contribuíram para a prática docente, sobretudo, em tempos de pandemia.

2 DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

A discussão desta seção está centrada no percurso e estratégias metodológicas que têm contribuído para o delineamento da pesquisa, que em sua concepção, tem uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e seu procedimento centrado em princípios do Estudo de caso. Traçando um caminho pela apresentação dos instrumentos de coleta de dados, sua elaboração, validação, aplicação, assim como a descrição da ferramenta de análise dos dados, apresentação sobre as questões éticas que envolvem a pesquisa e, por fim, caracterização dos participantes.

O objeto deste estudo se concentra no desenvolvimento de competências digitais docentes e no uso do *Google for Education* na prática docente de Redação no 3º ano e na contribuição das competências Digitais para essas professoras no período pandêmico (2020 a 2021). Desta forma, dirigimos um dos nossos instrumentos de pesquisa, a entrevista, inicialmente como teste, a uma escola da rede particular², entrevistando neste período uma professora.

Posteriormente, o estudo foi efetivado para a rede pública, lócus pretendido desde o início da pesquisa, escolhida as duas escolas da zona urbana, pois como o objetivo era trabalhar os 2 anos de pandemia, as professoras de Redação dessas duas escolas seguiam esse pré-requisito, ou seja, estão na escola, lecionando na turma pretendida, 3º ano do Ensino médio, desde 2020 até 2022, por isso a escolha destes.

Escolhemos trabalhar com a contribuição das competências digitais como uma forma de investigar como essas professoras adquiriram as mesmas, ou já possuíam, e com a pandemia elevou o seu nível de proficiência a partir do uso do Google for Education, em preparação dos alunos para a Redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

É de interesse deste estudo, compreender o uso do Google for Education ou até de outras plataformas tecnológicas no ensino de Redação e como essas professoras desenvolveram suas competências digitais na prática docente, voltada para o ensino de redação, durante o distanciamento social no período da

² Essa entrevista piloto ocorreu com uma professora da escola particular, pois, em Lagarto, só teriam 4 escolas com professores de Redação do 3º ano que trabalhou durante o período pandêmico: duas particulares e duas públicas. Como em uma particular eu era a professora e as duas públicas seriam as professoras da pesquisa, a entrevista piloto foi aplicada com a outra da particular.

pandemia. O estudo se delimita ao 3º ano por ser o último ano do Ensino Médio em que os alunos têm que aprofundar e direcionar sua aprendizagem para o exame ENEM que seleciona para o ingresso na universidade.

Considerando a relevância da construção de Competências Digitais e a partir do uso do *Google for Education*, a metodologia caracteriza-se como cunho qualitativo e foi utilizado como método o Estudo de Caso. Quanto a coleta dos dados, utilizamos as seguintes técnicas: aplicação do questionário DigCompEdu, após as entrevistas que foram realizadas a partir de uma pergunta norteadora, com o objetivo de levantar/coletar informações para auxiliar na construção da análise dos níveis de competências digitais.

A pesquisa se respalda por intermédio do estudo de caso a respeito das contribuições das competências digitais para o uso do *Google for Education* durante o desenvolvimento das práticas docentes na escola, principalmente no período pandêmico, pois foi neste período que enfatizou o Google e seus aplicativos para a Educação em sala de aula da rede estadual de educação, levando em consideração as possibilidades de uso que envolve o docente e o discente na construção da aprendizagem e preparação para o ENEM nos 3º anos. Os sujeitos da pesquisa são professoras de Redação dos 3º anos do Ensino Médio.

Segundo Flick (2009), Minayo (2010), o método qualitativo vale-se de um processo indutivo, em que as abstrações se formam, fatalmente de acordo com a verificação dos dados, trabalhando com o universo dos significados, segundo afirma Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2010, p.21).

Logo, em nossa abordagem, buscamos entender a subjetividade dos participantes dentro do contexto em que são pesquisados, levando em

consideração suas realidades psicológicas e sociais. Neste sentido, Flick (2009) evidencia quatro aspectos que devem ser considerados ao realizar um estudo com esse tipo de abordagem, são eles: 1) apropriabilidade de métodos e teorias; 2) perspectivas dos participantes e suas diversidades; 3) reflexividade do pesquisador e da pesquisa e 4) variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa.

Para a efetivação da recolha de informações, foram pensadas três etapas. Na primeira, aplicamos uma entrevista semiestruturada com docentes que utilizaram o *Google*, a fim de saber se os mesmos foram ou não preparados, fizeram algum curso de formação para acesso dessas plataformas digitais ou buscaram sua própria autoformação, ou seja, como foi desenvolvido o seu trabalho durante a pandemia mediado pelos aplicativos que o *Google For Education* oferece.

Nesta entrevista, também atentamos para a percepção das professoras sobre o desenvolvimento do aluno na aprendizagem, sua visão comparada com a aula presencial e a aula *online* mediada a tecnologia, se houve impacto na nota da redação e os motivos para estas questões, como foi a sua prática e qual o desempenho dos alunos na Redação do Enem em tempos de pandemia.

Já no segundo momento, foi aplicado o questionário do DigCompEdu e teve como base também, com as informações dadas obtidos na primeira etapa, levantar a percepção das duas professoras sobre seu nível de proficiência digital docente e demonstrar a importância das competências digitais dos docentes para a utilização das tecnologias na sala de aula. Também foi feita outra entrevista sobre as Competências Digitais das professoras, cujo roteiro foi construído com base nas respostas de cada uma no questionário do DigCompEdu, a fim de aprimorar a compreensão sobre o nível de competências digitais das professoras. Infelizmente somente uma professora se dispôs a contribuir com as informações.

2.1 Lócus do estudo

Esta pesquisa foi desenvolvida com discentes de Língua Portuguesa ³que lecionam a disciplina de Redação no 3º ano do Ensino Médio. O lócus deste estudo são duas escolas da Rede Pública Estadual de Educação que ofertam o Ensino Médio no município de Lagarto localizada no centro-sul sergipano.

O Centro de Excelência Professor Abelardo Romero Dantas, unidade de ensino participante desta pesquisa, oferece o ensino médio integrado desde 2018. Segundo o atual diretor da escola, Tiago de Andrade Coelho, o Centro de Excelência Abelardo Romero Dantas, já nasceu como referência para Lagarto e cidades vizinhas. De acordo com ele, o colégio surgiu como um centro de referência na educação que atraía jovens em toda a região, onde já teve o ensino profissionalizante e hoje o ensino médio em tempo integral. Pessoas proeminentes como médicos e políticos já passaram por lá, pois é uma escola que leva o nome de um escritor e poeta muito importante para a cidade.⁴

O Colégio Estadual Sílvia Romero oferece o Ensino Médio Convencional, além do Ensino Profissional que foi ofertado neste ano. O grupo escolar Sílvia Romero foi fundado em 23 de dezembro de 1924 e iniciaram as aulas em março de 1925. Foi mantida a denominação de grupo escolar até a metade da década de 70, passando a funcionar oficialmente como escola de 1º grau Sílvia Romero em 1977. Em 2002, a escola passa a oferecer a modalidade de Ensino Médio e assume a denominação atual de Colégio Estadual Sílvia Romero oferecem do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º do ensino médio, além da Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial.

Lagarto é uma cidade com vários ilustres da Literatura brasileira, dessa forma, o Colégio Sílvia Romero também foi uma homenagem ao seu Patrono, o gênio da nossa literatura, Sílvia Vasconcelos da Silveira Ramos Romero, que nasceu na cidade e foi professor, escritor, filósofo, sociólogo, político e

³ A partir daqui mencionarei como Redação, já que os mesmos são professores formados em Letras Língua Portuguesa, mas que também lecionam Redação, pois essa formação possibilita a aula de Língua Portuguesa, produção textual e Literatura.

⁴ Informações retiradas da entrevista de aniversário, fevereiro de 2022, da escola.

<https://www.saogoncaloagora.com.br/noticia/24431/centro-de-excelencia-abelardo-romero-dantas-comemora-42-anos-de-tradicao-na-educacao-publica>

historiador. O colégio é um patrimônio cultural, assim como a biblioteca, que leva o seu nome e história até os dias atuais.⁵

2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Neste estudo, usamos nomes fictícios para garantir o que prezamos nos aspectos éticos que é a não exposição de todos os participantes da pesquisa. Assim, abordamos através do quadro 1 as caracterizações dos sujeitos como: o seu gênero, idade, naturalidade, local onde mora, formação inicial, tempo de docência, quantas escolas ensinam e as disciplinas que lecionam. Em seguida descrevemos com mais precisão questões relacionadas a sua profissão, qual a percepção que eles têm sobre ensinar e aprender Redação para o Enem.

Quadro 2. Caracterização dos participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Naturalidade	Formação	Tempo de docência	Quantidade de escolas que ensina	Disciplina (as) que leciona
Maria	35	Lagarto	Letras Português e Inglês Especialização	17	2 escolas	Português, Redação, Inglês e Artes
Joana	33	Lagarto	Letras Vernáculos Especialização Mestrado	10	1 Escola	Português, Literatura e Redação

Fonte: quadro criado pela autora.

A colaboradora Maria, casada, com filho, residente na cidade de Lagarto, de onde é natural e reside até os dias atuais. Tem formação em Letras Português e Inglês Pela Faculdade José Augusto Vieira e sua maior titulação é especialização. Entrou na docência aos 18 anos de idade, sendo efetiva pelo estado de Sergipe e pelo município de Lagarto e contribui há 17 anos para Educação destes. Atualmente leciona em duas escolas: uma no Ensino médio pelo estado na disciplina de Língua Portuguesa e seu componente curricular Redação (produção textual) e a outra pelo município onde leciona as disciplinas de Inglês e Artes no Ensino Fundamental.

⁵ Informações retiradas do blog da escola construído pelos alunos <https://cesilvioromero.blogspot.com/p/historico.html>

Para Maria, ensinar Redação é uma realização, pois envolve muita emoção tanto da sua parte enquanto professora, quanto dos alunos ao se prepararem para o Enem e ver a sua pontuação. Além disso, traz liberdade para a aula já que possibilita o docente a trabalhar diversos eixos dentro da estrutura da argumentação, o que torna a aula bem mais dinâmica.

Em relação ao processo do aprender Redação, a percepção da professora é que tudo começa pela confiança, já que os alunos sempre abordam que não conseguem escrever, que essa prática é muito difícil, então para ela o aprender a confiar vem antes de praticar a produção textual, para isso ela faz produções menores, sempre iniciando com a básica e costuma ser justa na nota, assim como no detalhamento destas.

A colaboradora Joana, é casada e mora com o esposo na cidade de Lagarto, de onde é natural. Tem formação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe e sua maior titulação é o mestrado em Letras também pela UFS. Entrou na docência aos 23 anos de idade, sendo professora efetiva do estado de Sergipe e contribui há 10 anos para Educação nesta rede. Atualmente leciona em uma escola, no Ensino médio Integral, na disciplina de Língua Portuguesa e seus componentes curriculares Literatura e Redação (Linguagens).

Para ela ensinar Redação começa com diversos equívocos, pois há a percepção por parte dos alunos e até dos professores que esse componente curricular é apenas um gênero voltado para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio, sendo este o emblema mais sério. O professor que leciona no terceiro ano do ensino médio se sente dentro de um quadrado e os outros dos anos anteriores se sentem distantes, como se estivessem fora do processo de redigir, porque Redação não é somente escrever um texto dissertativo com as suas estruturas, vai além disso, está na oralidade, no pensamento e muitas vezes o aluno leva isso como equívoco, pois já vai com a percepção que Redação é apenas escrever o texto.

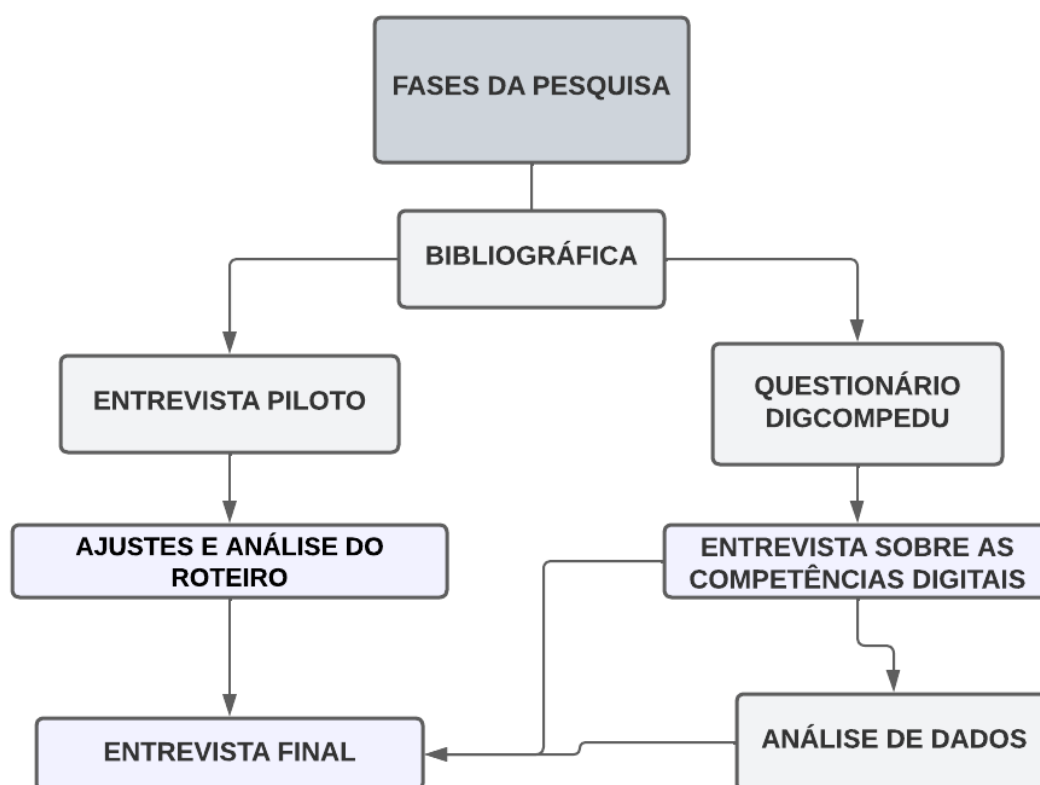
Quando lemos/escrevemos/reescrevemos estamos também pensando, mesmo que não seja percebido, nas nossas leituras de mundo, nas nossas vivências que são conectadas a vida, textos, contextos, palavras, afinal “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa

forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescreve-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (FREIRE, 1989, p.13).

Dessa forma, na percepção de Joana, essa prática começa de um trabalho prévio, ou seja, o conhecimento temático, e para isso o aluno precisa ser um bom leitor, pois a leitura e interpretação, para ela, é a ponte para o processo da organização de ideias e consequentemente da escrita. Na sua percepção é preciso organizar as ideias, pois o texto nunca nasce por si só, ele subjaz de todo um pensamento, sendo esta a parte ignorada pelos envolvidos nesse processo, pois, infelizmente, atualmente o ensino de Redação é visto como um aluno que decora uma fórmula e encaixa em qualquer tema, o que destrói outros aspectos como raciocínio, lógica, argumentação, outras habilidades fora do decorar o texto pronto para o Enem.

2.3 Instrumentos de coletas dos dados

Para a efetivação da coleta de dados, seguimos duas etapas: realizamos um teste para validação do roteiro final da entrevista semiestruturada com uma docente vinculada a uma escola particular, também localizada no município de Lagarto (SE). Na primeira fase, realizamos as duas entrevistas semiestruturadas com docentes da escola pública e, por fim, aplicamos o questionário do DigCompEdu a essas docentes participantes da entrevista anterior e analisamos os dados do questionário sobre a percepção das professoras colaboradoras a respeito de suas competências digitais docentes. Também realizamos uma segunda entrevista sobre as competências digitais delas.

Figura 1. Fases de coleta de dados da pesquisa

Fonte: Fluxograma criado pela autora.

2.3.1 Questionário DigCompEdu

Para iniciar as fases da pesquisa, em um primeiro momento foi estudado o questionário DigCompEdu, já que posteriormente ele iria ser aplicado. O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores responde à conscientização crescente entre muitos estados membros europeus que os educadores precisam de um conjunto de competências digitais específicas para a sua profissão de modo a serem capazes de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação. (LUCAS; MOREIRA, 2018).

O Quadro também propõe um modelo de progressão para ajudar os educadores a avaliarem e desenvolverem a sua competência digital que é descrito em seis níveis diferentes. É baseado no trabalho realizado pelo JRC da

Comissão Europeia, em nome da Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Esporte e da Cultura (DG EAC) e atende a educadores de todos os níveis de educação, desde a infância até o ensino superior, incluindo formação geral e profissional, educação especial e contextos de aprendizagem não formal. (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Este documento apresenta questionamentos com uma linguagem simples de fácil compreensão no momento de responder, este objetiva levantar a auto percepção dos professores sobre o seu desenvolvimento de competência digital e pretende ajudar os estados membros a promover a competência digital dos seus cidadãos e impulsionar a inovação na educação.

O questionário é um guia para que os educadores possam perceber e avaliar a sua posição e evolução em cada competência. Ele apresenta 6 níveis diferentes de progressão em cada competência, dando indicações sobre como identificar as necessidades para melhorarem essa competência relativamente ao nível em que se encontram, são eles: A1 – Recém Chegado, A2 – Explorador, B1 – Integrador, B2 – Especialista, C1 – Líder e C2 – Pioneiro. (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Figura 2. Modelo de progressão DigCompEdu.



Fonte: Lucas e Moreira (2018).

O modelo de progressão, como é mostrado na figura 2, almeja ajudar os docentes a compreenderem os seus pontos positivos e negativos, descrevendo

diferentes níveis de desenvolvimento de Competência Digital. Para facilitar o reconhecimento, estes níveis de competência estão ligados aos seis níveis de proficiência utilizados pelo Quadro Europeu que variam entre o A1 e o C2.). Estes descritores têm como função motivar os educadores de todos os níveis a valorizarem positivamente as suas conquistas e a desejarem expandi-las ainda mais (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Nos níveis Recém-chegado (A1) e Explorador (A2), os educadores assimilam novas informações e desenvolvem práticas digitais básicas, sendo descritos no quadro de progressão como conscientes e exploradores; nos níveis, Integrador (B1) e Especialista (B2), os educadores aplicam, ampliam e refletem sobre as suas práticas digitais, sendo descritos como integradores e especialistas; Já nos níveis mais elevados, Líder (C1) e Pioneiro (C2), os educadores partilham os seus conhecimentos, criticam as práticas existentes e desenvolvem práticas novas, sendo considerados como líderes e inovadores (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Dessa forma, o objetivo do DigCompEdu é sintetizá-los em um modelo coerente que permita que os educadores, de todos os níveis de educação, avaliem e desenvolvam, de forma abrangente, a sua competência digital pedagógica (LUCAS; MOREIRA, 2018).

Assim, o questionário aplicado nesta pesquisa foi o do DigCompEdu, próprio para professores avaliarem o seu nível de proficiência de competências digitais. Ele foi aplicado após a entrevista feita com esses professores, o questionário foi apresentado de forma sucinta, qual o seu objetivo, a sua referência e o que eu pretendia avaliar com ele. Após aceitação dos docentes em cooperar na pesquisa respondendo o questionário, foi entregue de forma impressa a cada um, o mesmo poderia levar para casa, responder com calma já que é extenso e devolver com o prazo de uma semana, tempo suficiente para responder.

2.3.2 Entrevista piloto

Em um primeiro momento, foi realizada a entrevista piloto, dia 26 de agosto de 2021, presencialmente, em uma biblioteca pública do município de Lagarto (SE), com uma professora de uma escola particular que leciona o

componente curricular Redação desde 2019 até o presente momento nas turmas dos 3º anos do Ensino Médio.

A entrevista piloto foi pensada para que através dela conseguíssemos definir como seria o roteiro definitivo para recolha de informações e o diálogo com os sujeitos da pesquisa, além de efetivar uma organização, roteiro para as entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de teste pode ser considerado como estratégia metodológica que auxilia o pesquisador a validar o instrumento de pesquisa desenhado, pois é aplicado antes dele entrar em contato com os sujeitos delimitados para o estudo.

Assim, essa estratégia de teste piloto auxilia o pesquisador na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos (YIN, 2005).

Nessa perspectiva, o pesquisador passa por uma situação de teste, em que é esboçado todo um momento que tem características muito próximas às que foram planejadas para a pesquisa, para que ele se familiarize com o instrumento de pesquisa planejado, nesse estudo pode ser revelado inadequações no projeto inicial, podem ajudar a adaptá-lo ou fazer alguma alteração.

Após a aplicação do teste e antes da decisão final de utilizar aquele instrumento, foi discutido com o orientador como foi a realização do teste, se o instrumento foi validado, se precisava ser modificado e se o que foi desenhado como metodologia possibilitava atingir os objetivos da pesquisa, dessa forma, não houve alteração, podendo assim passar para a próxima etapa. Sendo assim, a entrevista piloto foi apresentada como uma troca de experiência entre a professora-pesquisadora e a professora-entrevistada e através desse diálogo seriam construídas e efetivadas as entrevistas posteriores.

2.4 Entrevistas semiestruturadas

Na terceira etapa da construção dos dados, realizamos as entrevistas, em fevereiro de 2022, com as professoras das duas escolas públicas que se prontificaram a participar deste estudo, com o intuito de compreender as narrativas pessoais destes professores sobre a prática do trabalho do professor de Redação e a aprendizagem dos alunos para o Exame Nacional do Ensino

Médio - Enem, sobre sua formação para/com competências digitais docentes durante o período pandêmico 2019-2020, quais foram as metodologias utilizadas na prática e de que forma utilizaram o Google For Education nas aulas remotas como suporte tecnológico. (Apêndice D)

Já em Outubro/2022, foi realizada uma segunda entrevista sobre as competências digitais e os seus níveis de proficiência. Essa etapa foi sugerida pelos avaliadores após qualificação em setembro/2022, pois, além do questionário DigCompEdu, seria importante também saber o que elas fizeram em relação a tecnologia em sala de aula, como atingiu o nível de proficiência, como lidou com os problemas técnicos, como ajudou os seus alunos. Após respostas do questionário, foi construído esse roteiro para saber como foi a prática dessas professoras em relação a tecnologia. (Apêndice E)

É importante salientar, que essas partes de recolha de informações foi realizada presencialmente, através de gravação de áudios, em horários pré-estabelecidos e combinados com as participantes, considerando as normas de distanciamento social impostas pela pandemia do Covid-19. Destacamos que todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise.

Antes da elaboração de qualquer entrevista duas questões centrais devem ser consideradas são elas: o que perguntar, considerado o tópico guia, este é uma parte fundamental da pesquisa e precisa de uma atenção delineada, sendo esboçado para dar conta dos objetivos propostos, que será fundamentado na leitura de referenciais, reconhecimento de campo, discussões com pessoas experientes e pensamentos criativos, e por fim, a quem perguntar que é o momento da seleção dos participantes (GASKELL, 2008).

A entrevista, no interior da pesquisa qualitativa, se define como um procedimento em que se faz pergunta, dentro de um período relativamente limitado, e esta pode ser de tipo semiestruturado (individual ou em grupo) e é explicada como uma técnica ou método para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista (GASKELL, 2008).

Para esta pesquisa, consideramos a entrevista semiestruturada individual, pois essa se define como um diálogo entre duas pessoas, entrevistador e o entrevistado, com duração equivalente a mais de uma hora e que ocorre com pessoas que não se conheciam antes dessa conversação. Porém, vale ressaltar

que se o entrevistado se sentir constrangido ou hesite as respostas, o pesquisador pode encorajá-lo estabelecendo confiança (GASKELL, 2008).

Sendo assim, construímos dois roteiros de entrevistas para as professoras (Apêndice D e E). O primeiro instrumento de coleta de dados foi dividido em dois tópicos, um versava sobre a prática do trabalho do professor de Redação e a concepção dele sobre a avaliação deste componente curricular, já o outro versava sobre sua formação continuada em tempos pandêmicos, o uso do Google for Education e a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem mediada a tecnologia no período de 2019-2021.

Já o segundo instrumento de coleta de dados foi dividido em 6 tópicos, cada um correspondendo a uma área do questionário DigCompEdu. O primeiro, sobre Envolvimento Profissional, onde buscamos compreender as tecnologias digitais para inovar e melhorar a prática educativa. O segundo, sobre Recursos Digitais, ou seja, os dispositivos que essas professoras desenvolveram ou aprenderam a partir de cursos, como elas garantiram as proteções dos seus dados e dos seus alunos e como resolveu os problema técnicos que iam aparecendo durante as suas aulas.

Na área 3, buscamos compreender a respeito do Ensino e da aprendizagem na perspectiva da interação dos alunos nos ambientes colaborativos online e de qual forma as professoras incentivam os seus alunos a procurarem informações online. Já na área 4, voltada para avaliação, tentamos entender quais os conteúdos as professores selecionou e trabalhou com os seus alunos e como elas usaram a tecnologia digital para fornecer um feedback.

A capacitação dos aprendentes, contemplada na área 5, e a promoção da competência digital, na área 6, também foram tópicos que abordamos nesse instrumento de coleta de dados, uma vez que, buscamos saber como as professoras motivaram os seus alunos para participarem das aulas e das tarefas digitais e como delineou as soluções técnicas, além disso, como elas discutiram com eles sobre a confiabilidade das informações e verificação da sua veracidade, ou seja, a ajuda de forma segura e responsável no âmbito da tecnologia digital.

2.5 Técnica de análise de dados

Para a técnica de análise dos dados utilizamos como referencial teórico Bardin (2011), para ela, a análise de conteúdo (AC) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 38).

A autora destaca também evidência que a função dessa técnica é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorrer a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2011, p. 38).

O primeiro passo para a análise dos dados foi a transcrição das entrevistas, em que realizamos a leitura das mesmas com o objetivo de organizar os aspectos importantes que foram analisados, fazendo assim as etapas da análise de conteúdo descrita pela autora: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Bardin (2011) evidencia a importância da leitura flutuante para estabelecer o contato do pesquisador com os textos que serão analisados.

A primeira etapa, a da pré-análise, é conhecida como a etapa de organização dos dados, sendo sistematizado as ideias iniciais, que geralmente seguem três fatores, são eles: escolha dos textos que serão submetidos à análise, construção de hipóteses e objetivos e, por fim, a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final dos resultados (BARDIN, 2011). Dessa forma após a realização da leitura flutuante, os dados obtidos nas entrevistas são sistematizados e organizados seguindo os pressupostos da pré-análise.

Na segunda etapa, a fase de exploração do material coletado, investigamos os resultados para a definir as categorias, identificação das unidades de registro (UR) e unidades de contexto (UC) – a categorização. Bardin (2011) destaca que essa fase é longa e cansativa, e que consiste nas operações de codificação ou enumeração, classificação e a categorização em função de regras previamente formuladas. Podemos definir essa fase também como uma descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (material que foi coletado) dos dados que estão sendo analisados (BARDIN, 2011).

Por fim, organizamos os dados de acordo com as categorias temáticas construídas a priori e as subcategorias que surgiram a posteriori, com a análise das falas dos entrevistados. No eixo sobre prática docente na pandemia surgiram três categorias, são elas: 1) A prática do trabalho do professor de Redação do Ensino Médio 2) capacitação docente mediada a tecnologia e 3) o Google for Education como mediador das aulas online.

No eixo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio surgiram quatro categorias, sendo elas: 1) A metodologia do Ensino de Redação para o ENEM; 2) As mudanças ocorridas das aulas presenciais para a aula online com tecnologia; 3) O desempenho dos alunos e suas notas no ENEM e 4) A divulgação da nota dos alunos no Instagram.

Já no eixo das competências digitais, organizamos os dados de acordo com as áreas de competências: 1) Envolvimento profissional; 2) Recursos digitais; 3) Ensino e aprendizagem; 4) Avaliação; 5) Capacitação dos aprendentes e 6) Promoção da competência digital dos aprendentes.

Os dados foram obtidos a partir da análise das entrevistas com professoras do Ensino Médio que lecionaram no 3º anos no período pandêmico. Utilizamos nomes fictícios para nos referirmos aos participantes da pesquisa, Maria e Joana. Com relação ao gênero, entrevistamos duas mulheres, com idades entre 33 e 35 anos.

2.6. Aspectos éticos

A pesquisa está em conformidade com os princípios éticos científicos e será aprovada pelo comitê científicos da universidade de acordo com a Resolução nº 510/2016 que trata sobre as pesquisas com seres humanos e foi submetido ao comitê de ética, por meio da Plataforma Brasil, da Universidade Tiradentes no mês 12/2021 como mostra no anexo C e até o momento (12/2022) não obtive resposta como mostra o anexo B, apenas o parecer.

Sendo assim, antes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, respeitando a resolução, solicitamos as escolas que os participantes lecionam, a assinatura do termo de anuência (apêndice A), assim como a autorização para a coletar os dados nas referidas unidades de Ensino. Esta

solicitação foi por meio de uma carta de apresentação contendo todas as informações da pesquisa (apêndice B).

Após essa etapa e com a autorização, os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa por espontânea vontade e regulamentada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que visa assegurar os seus direitos como participantes da pesquisa e emitida em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante.

O TCLE (apêndice C) foi emitido em forma de convite e com uma linguagem adequada ao público destinado, contendo os objetivos de estudo, a finalidade da pesquisa e como ela poderá ajudar no avanço científico, além a possibilidade de riscos, mesmo que sejam consideradas mínimas.

Também foi apresentado a coleta de dados que seria a partir de entrevistas com duração de em média 1h e 30min e posteriormente questionários, como sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas.

Os participantes tiveram a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, sendo assim identificados por nomes fictícios, preservando as suas identidades.

Informamos que essa pesquisa tem como critério de suspensão a resposta a questões sensíveis; revitalização e perda do autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista. Nesse sentido, a pesquisadora, assume total responsabilidade para não ocorrer nenhum critério de suspensão durante toda a entrevista. Portanto, cabe ressaltar que os benefícios dessa pesquisa serão, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, dessa forma, prezaremos por um trabalho ético, responsável e objetivo.

3 COMPETÊNCIAS DIGITAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO QUADRO EUROPEU DO DIGCOMPEDU

A partir dos meus estudos de pressupostos teóricos que enfatizavam o papel fundamental das tecnologias digitais em sala de aula, tornou-se cabível compreender acerca da necessidade que perpassa em imergir essas novas tecnologias nos ambientes de ensino, sobretudo em tempos de distanciamento social. É perceptível constatar como as tecnologias são inerentes à realidade humana, assim, no contexto atual, há uma multiplicidade de práticas tecnológicas aplicadas ao ambiente escolar.

Utilizar essas tecnologias em sala de aula é primordial, dessa maneira, o professor precisa organizar-se, aprender e ensinar novos saberes, de acordo com Alves (2007), apropriar-se das interfaces tecnológicas e buscar garantir uma aprendizagem capaz de romper patamares estabelecidos, não permitindo o distanciamento da realidade do aluno e implicando em perda de interesse pelo aprendizado. Moran (2007, p. 74) ressalta que “vale a pena aprender, que a vida tem mais aspectos positivos que negativos, que o ser humano está evoluindo, que pode se realizar cada vez mais”.

Assim, é fundamental reconhecer a importância e utilizar esses dispositivos tecnológicos no contexto educativo, a fim de, proporcionar aprendizagem e que os alunos trabalhem de forma colaborativa, tornando-se atores do seu saber, pois as relações sociais se processam cada vez mais por mediação de dispositivos da comunicação, como computadores, tablets e celulares. Esse uso recorrente dos dispositivos tecnológicos tem mostrado uma colaboração extremamente necessária para prosseguir com as aulas, saindo assim do ambiente físico para um ambiente *online*.

Lipovetsky e Serroy (2008) em sua obra *A cultura mundo: resposta a uma sociedade desorientada* trazem o conceito de cultura-mundo⁶ e abordam que o mundo das telas deslocalizou, dessincronizou, desregulou o espaço-tempo da cultura. Nos últimos anos a tela vem cumprindo um importante papel informativo e educativo para as novas gerações que despendem o tempo cada vez mais diante dela, com isso, o mundo tornou-se hipermundo.

⁶ Cultura-mundo significa o fim da heterogeneidade tradicional da esfera cultural e a universalização da cultura mercantil, apoderando-se das esferas da vida social, dos modos de existência, da quase totalidade das atividades humanas.

Com a hipermodernidade, jamais tantas informações estiveram disponíveis, jamais os recursos enciclopédicos foram tão ricos, cabe pensar em uma civilização de tela, pois, uma maneira de repensar essa nova cultura, poderia ser a utilização das tecnologias, confiando aos próprios alunos o cuidado de transformar em imagem a transformação que recebem, uma vez que, não basta condenar o uso intensivo da televisão, do iPod, dos videogames; a proibição só faz aumentar o desejo.

De acordo com Mejía (2011), a escolaridade enfrenta uma profunda crise em nosso tempo, atribuída em parte à expansão dos processos educacionais por meio dos processos tecnológicos gerados na web 1.0 e 2.0. A ação dos meios de comunicação digitais geraram uma espécie de fracionamento, de fratura da realidade, tornando seres humanos que não só cumprem seus processos de socialização na escola, mas também e, sobretudo, em múltiplos espaços onde as formas massivas e culturais atuam com grande força. Assim, vê-se que “é necessário construir propostas no âmbito da educação que concretizem a luta de uma nova sociedade, na prática do dia-a-dia pedagógico, entendido como o saber próprio a toda ação educativa. (MEJÍA, 2011, p. 70, tradução)

Os mecanismos de aprendizagem evoluíram, os dispositivos digitais apresentam uma extensa lista de oportunidades que avançam junto com a internet. Desde o final do século XX, Levy (1999), chamava atenção para que novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo da informática. É possível notar que essas mudanças se deram com e a partir do aprimoramento das tecnologias digitais.

Destacamos aqui um momento em que a tecnologia em sala de aula ganhou ênfase, o aparecimento do novo coronavírus no Brasil e no mundo, pois os professores precisaram se reinventar e usar novos mecanismos para prosseguir com as suas aulas. A pandemia modificou a forma de viver de todo o mundo. Um dos impactos causados foi a mudança no formato de ensino das escolas, que até então, tinham no modelo presencial sua principal dimensão, mas que devido às circunstâncias do isolamento social, geradas pela pandemia iniciada em março de 2020, foi sendo aos poucos substituído pelo ensino remoto.

Segundo Bifo (2003), a vida após o coronavírus, e afirma que a pandemia reativou o futuro, há condições para reformatar a mente social. “O que significa

trabalhar hoje? De forma cada vez mais geral, o trabalho tem aspecto físico igual: nos sentamos frente a uma tela e movemos os dedos sobre um teclado: teclemos.”⁷ (BIFO, 2003, p. 60) para o autor, as tecnologias digitais abrem uma perspectiva totalmente nova para o trabalho.

A tecnologia, que antes da pandemia era menos evidenciada nas aulas presenciais, motivo que pode ter ocasionado bastante dificuldade e desgaste para alguns professores, pois os mesmos, além de aprender um novo formato de ensinar, teve seu trabalho multiplicado, modificou a sua metodologia e saiu de uma sala de aula física para um ambiente virtual, lecionando através das telas. Com isso, se encontram engajados na preparação de aulas remotas e consequentemente no aumento das horas de trabalho em comparação ao tempo empregado na preparação das aulas presenciais.

Alguns tiveram formação continuada pela própria escola, principalmente as escolas particulares, pois havia urgência em continuar as aulas. Outros se adaptaram ao novo modelo, tiveram autoformação, assistindo vídeos, palestras, baixando aplicativos e aprendendo sozinho. No caso da escola pública, alguns alunos não possuíam internet, o que dificultou o processo de ensino-aprendizagem, houve um determinado atraso para organizar o retorno das atividades escolares, nem todos os professores fizeram a formação continuada disponibilizada pelo governo e isso enfatizou mais os problemas sociais, principalmente em relação ao público e particular.

Através desses aspectos, cabe refletir sobre a desigualdade presente nos dois setores, o privado e o público, enquanto o particular prosseguia com as suas aulas remotas, preparando os alunos para o Enem, no caso do Ensino Médio, aplicando atividades e produção textual, o público ainda pensava em uma organização para retornar as aulas.

No decorrer do processo da pesquisa, surgiram questões em relação ao processo de preparação do professor para o uso das tecnologias: “quais competências estes professores já tinham e quais foram adquiridas durante o processo de formação?”, “como esta nova situação afetou a prática docente, na percepção dos professores, principalmente em relação as estratégias para o

⁷. “¿Qué significa trabajar hoy? Como tendencia, de forma cada vez más general, el trabajo tiene aspecto físico uniforme: nos sentamos frente a una pantalla y movemos los dedos sobre un teclado: tecleamos.”

ENEM?”, e “como foi o desempenho dos alunos destas Unidades escolares na Redação do Exame Nacional do Ensino Médio?”.

Partindo desses questionamentos, é importante ressaltar que algumas competências digitais são desenvolvidas pelos seres humanos, desde ligar um computador até acessar um site ou usar um aplicativo como forma de inovação em sala de aula. Então, diante do contexto da pandemia e dos questionamentos gerados a partir dela, busca-se analisar o que o professor já utilizava, o que ele não utilizava e o que passou a utilizar diante das circunstâncias das aulas online, assim adquirindo as devidas competências digitais para prosseguir com sua prática docente e preparar os alunos para a Redação do Enem.

3.1 Competências Digitais e o Digcompedu

Para compreender o significado de competências digitais, é importante analisar o conceito separadamente, o que é competência e o que é o digital. Entende-se por competência a capacidade e o domínio de habilidades e autonomia em uma ou mais atividades. Na educação, o termo se amplia devido aos diferentes contextos de construção e aquisição do conhecimento (FROM, 2017). O digital é o espaço em que objetos e relações são transformados em combinações e alternativas binárias que permitem diferentes ações sobre a realidade física a partir de manipulações informacionais (BIFO, 2005).

Competências Digitais é uma junção destes dois conceitos. Para ser um competente digital, o sujeito precisa ter domínio e fazer uso crítico de diferentes dispositivos e linguagens, cujo, suas combinações permitem manuseio das informações, agindo de forma concreta sobre a realidade. Ou seja, para responder aos desafios postos pela digitalização dos processos e das relações sociais que envolvem não só a educação, mas também o sociocultural, o político e a cidadania, é urgente que se promova o desenvolvimento de competências digitais desde a educação básica (LUCAS ET AL., 2020).

Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, as competências digitais:

Trata-se da capacidade de usar tecnologia para resolver problemas e realizar tarefas complexas. Não é uma avaliação dos conhecimentos em matéria de informática, mas das

capacidades cognitivas exigidas numa época em que a informação é fundamental – uma época em que a acessibilidade de informações sem limites exige que as pessoas sejam capazes de decidir qual informação lhes é necessária, de a avaliar sob um prisma crítico e de a utilizar para resolver problemas. Neste inquérito, as capacidades de mais alto nível são identificadas juntamente com competências básicas” (OECD, 2013, p. 2).

Pensando nisso e baseando-se nos estudos sobre o quadro Europeu de Competências Digitais, introduzido por Margarida Lucas (2017), surge a curiosidade em identificar qual o nível de competência digital dos professores de Redação que contribua para sua prática docente, e na percepção destes professores quais os grupos de competências podem ser identificados como tendo sido adquiridos durante a pandemia.

Segundo Lucas (2017), o Quadro Europeu de Competências Digitais se constituiu em 2005 através da investigação proposta pelo *Joint Research Centre (JRC)* sobre Aprendizagem e Habilidades para a Era Digital com o objetivo de fornecer apoio político com base em evidências à comissão Europeia e aos Estados membros para aproveitar o potencial das tecnologias digitais, inovar as práticas de educação e formação, melhorar o acesso à aprendizagem ao longo da vida e lidar com o aparecimento de novas habilidades e competências (digitais) necessárias para o emprego, desenvolvimento pessoal e inclusão social.

O Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos, também conhecido como DigComp, oferece uma ferramenta para melhorar a competência digital dos cidadãos [...] Publicado pela primeira vez em 2013, o DigComp tornou-se uma referência para o desenvolvimento e planejamento estratégico das iniciativas de competências digitais tanto a nível europeu como a nível dos Estados-Membros. Em junho de 2016, o JRC publicou o DigComp 2.0, atualizando a terminologia e o modelo conceptual, bem como apresentando exemplos da sua implementação a nível europeu, nacional e regional (LUCAS, 2017, p. 6)

Hoje há uma versão atual, o DigComp 2.1, com ampliação dos três níveis iniciais de proficiência para uma descrição de oito níveis, tendo como objetivo apoiar as partes interessadas com a implementação posterior do DigComp. Além desses, o JRC têm outros trabalhos sobre a capacitação para a transformação digital da educação, da aprendizagem e para a mudança dos requisitos de

habilidades e competências. Esses quadros centram-se no desenvolvimento de competências digitais para Educadores (DigCompEdu), organizações educativas (DigCompOrg) e consumidores (DigCompConsumers).

Como o foco desse trabalho é avaliar as competências digitais adquiridas por professores de Língua Portuguesa, trabalhar-se-á o DigComp 2.1, esse que possui 5 dimensões, a primeira é a área de competência identificadas como parte da competência digital; a segunda, competências e descrição de cada competência; a terceira dimensão trabalha os níveis de proficiência para competência; a quarta, os conhecimentos, habilidades e atitudes aplicáveis a cada competência e, por fim, a quinta, que são os exemplos de uso sobre a aplicabilidade da competência a diferentes propósitos. (LUCAS, 2017).

Cada nível representa um incremento na aquisição da competência pelos cidadãos, de acordo com o seu desafio cognitivo, a complexidade das tarefas com as quais são capazes de lidar e a sua autonomia na conclusão da mesma. Para ilustrar este ponto, poderíamos dizer que um cidadão no nível 2 é capaz de lembrar e realizar uma tarefa simples, com a ajuda de alguém com competência digital, apenas quando necessita. Um cidadão no nível 5, no entanto, pode aplicar o conhecimento, realizar tarefas diferentes e resolver problemas, e também ajuda outros a fazê-lo. (LUCAS, 2017, p. 10)

Percebe-se que a cada nível o grau de competência vai sendo dificultado, porém, uma das características que o quadro Europeu possui é o compartilhamento entre os cidadãos, o nível 1 aborda questões básicas, então se ele passa para o nível 2, digamos que ele já possui a competência básica do nível 1, podendo assim avançar para os demais. Mas, se ele estiver no nível 5, ele pode ajudar os outros na aplicação de conhecimentos, nas tarefas, resoluções de problemas, pois ele adquiriu competência digital dos níveis anteriores e tornou-se apto para prosseguir, podendo voltar e revisar os níveis anteriores quando quiser. As 5 áreas de competências estão demonstradas no quadro 1 em duas dimensões. (LUCAS, 2017).

Quadro 3. Áreas de competência (dimensão 1) e competências (dimensão 2).

Áreas de competência	Competências
1. Literacia de informação e de dados	1.1 Navegação, pesquisa e filtragem de dados, informação e conteúdos digitais 1.2 Avaliação de dados, informação e conteúdos digitais 1.3 Gestão de dados, informação e conteúdo digital
2. Comunicação e colaboração	2.1 Interação através de tecnologias digitais 2.2 Partilha através de tecnologias digitais 2.3 Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais 2.4 Colaboração através de tecnologias digitais 2.5 Etiqueta 2.6 Gestão da identidade digital
3. Criação de conteúdo digital	3.1 Desenvolvimento de conteúdo digital 3.2 Integração e reelaboração de conteúdo digital 3.3 Direitos de autor e licenças 3.4 Programação
4. Segurança	4.1 Proteção de dispositivos 4.2 Proteção de dados pessoais e privacidade 4.3 Proteção da saúde e bem-estar 4.4 Proteção do meio ambiente
5. Resolução de problemas	5.1 Resolução de problemas técnicos 5.2 Identificação de necessidades e respostas tecnológicas 5.3 Utilização criativa das tecnologias digitais 5.4 Identificação de lacunas na competência digital

Fonte: DigComp 2.1 - quadro europeu de competência digital para cidadãos com oito níveis de proficiência e exemplos de uso.

O quadro 2 apresenta em detalhes a subdivisão das áreas de competências digitais que são identificadas como: 1 – “Literacia de informação e de dados”, 2 – “Comunicação e colaboração”, 3 – “Criação de conteúdo digital”, 4 – “Segurança” e 5 – “Resolução de problemas”, essas que são divididas em séries de competências, totalizando 21.

Nota-se que a primeira competência de cada área vai incluir habilidades mais técnicas de cada cidadão, desde o saber usar as buscas ou navegar na internet, acessar informações, aplicar fontes. A medida que o a competência vai avançando, os níveis também ficarão mais elevados, “como, por exemplo, julgar a validade do conteúdo encontrado na Internet, avaliá-lo e interpretá-lo.” (LUCAS, 2017, p. 9)

Sendo assim, é percebido através do quadro que as primeiras áreas são mais lineares, já as últimas são mais transversais, ou seja, o cidadão começa a

desenvolver competências digitais através de atividades e utilizações específicas como por exemplo, navegar na internet, para quando chegar nos dois últimos níveis o foco ser qualquer tipo de atividade realizada no meio digital.

Quadro 4. Palavras-chave que caracterizam os níveis de proficiência (dimensão 3) do DigComp1.0 e 2.1

DigComp 1.0	DigComp 2.1	Complexidade da tarefa	Autonomia	Domínio Cognitivo
Básico	1	Tarefas simples	Com orientação	Lembrar
	2	Tarefas simples	Com autonomia E orientação onde necessário	Lembrar
Intermédio	3	Tarefas bem definidas e rotineira se problemas simples	Sozinho(a)	Compreender
	4	Tarefas bem definidas e rotineiras e problemas simples	Independente e de acordo com as próprias necessidades	Compreender
Avançado	5	Tarefas e problemas diferentes	Orientando outros	Aplicar
	6	Tarefas mais apropriadas	Adaptar-se a outros num contexto complexo	Avaliar
Altamente Especializado	7	Resolver problemas complexos com soluções limitadas	Integrar para contribuir para a prática profissional e orientação de outros	Criar
	8	Resolver problemas complexos com muitos fatores que interagem entre si	Propor novas ideias e processos para a área	Criar

Fonte: DigComp 2.1 - quadro europeu de competência digital para cidadãos com oito níveis de proficiência e exemplos de uso.

De acordo com o quadro 3, apresentado por Lucas (2017), nota-se a evolução do DigComp 1.0, que apresenta os seus níveis de proficiências em básico, intermédio, avançado e altamente especializado, para o DigComp 2.1 que passa a propor 8 níveis que contém conhecimentos (descritos em complexidade das tarefas), habilidades (descritas na seção de autonomia) e

atitudes (domínio cognitivo), “Cada nível representa um passo em frente no desenvolvimento da competência por parte do cidadão, de acordo com o desafio cognitivo, a complexidade das tarefas que cada um pode executar e o grau de autonomia na conclusão das tarefas.” (LUCAS, 2017, p. 10)

Sendo assim, um cidadão que foi classificado no nível 3, por exemplo, é capaz de realizar e lembrar de uma tarefa simples com a ajuda de alguém, já o cidadão que foi classificado no nível 5 pode aplicar o conhecimento, realizar tarefas diferentes e resolver problemas, além de ajudar outras pessoas a fazer tudo que foi descrito. Dessa maneira, tornando-se críticos e reflexivos face à informação, além de utilizadores de comunidades e redes digitais.

Nesta pesquisa, será utilizado o quadro europeu DigCompEdu, já que a proposta desse trabalho tem como foco os professores de Língua Portuguesa do ensino médio e suas respectivas competências digitais adquiridas durante o seu processo de formação continuada no período de pandemia (2019/21). Tendo como pergunta norteadora: como os professores de Redação, das escolas públicas, do município de Lagarto/SE, constroem competências digitais em suas práticas docentes para o uso do *Google for Education* como preparatório para o Enem?

Segundo Lucas (2018) O Quadro DigCompEdu visa captar e descrever essas competências digitais específicas, propondo 22 competências elementares, organizadas em 6 áreas.

A primeira dessas remete-se ao ambiente profissional ligado ao uso de tecnologias digitais por parte dos educadores em interações profissionais com colegas. A segunda área foca nas competências necessárias para usar, criar e partilhar recursos digitais para a aprendizagem.

Já a terceira dedica-se a gestão e orquestração da utilização de tecnologias no ensino e aprendizagem. A quarta é voltada para o uso de estratégias digitais para melhorar a avaliação.

A quinta foca no potencial das tecnologias digitais para estratégias de ensino e aprendizagem focada no aprendiz, e por fim, a sexta e última área, detalha as competências pedagógicas específicas necessárias para promover a competência digital dos aprendentes. O Quadro também propõe um modelo de progressão para ajudar os educadores a avaliarem e desenvolverem a sua competência digital. (LUCAS, 2017).

Partindo do pressuposto de que os professores constroem competências digitais específicas para preparar os alunos para o Enem com o uso do *Google For Education*. Foi feito um levantamento, através desse quadro, para investigar a percepção destes professores sobre sua progressão quanto ao uso das tecnologias digitais e do *Google For Education* no período de pandemia. São 6 níveis diferentes através dos quais a competência digital geralmente se desenvolve, com o intuito de ajudar o educador a identificar e decidir sobre os passos a tomar para melhorar a sua competência relativamente ao nível em que se encontra.

Como citado anteriormente na sessão de metodologia, os níveis de proficiência do quadro do DigCompEdu são divididos em Recém-chegado (A1), esse, precisa de orientação e incentivo para expandir o seu repertório e aplicar a sua competência digital no domínio pedagógico; o explorador (A2) precisa de incentivo, visão e inspiração por parte de colegas, que podem ocorrer através do exemplo e orientação incluídos numa troca colaborativa de práticas. Esses são os níveis iniciais que ajudam o educador a assimilar novas informações e a partir disso desenvolver novas práticas digitais básicas.

Depois, nos dois níveis seguintes, há o integrador (B1) que precisa de mais algum tempo para experimentar e refletir, complementado por incentivo colaborativo e troca de conhecimento para se tornarem Especialistas (B2) que são os alicerces de qualquer instituição educativa quando se trata de inovar práticas, é o que ajuda o educador a aplicar, ampliar e estruturar as suas práticas digitais.

Em seguida, há os níveis considerados mais elevados, o líder (C1), que é a fonte de inspiração para os outros, o que passa o seu conhecimento; e o pioneiro (C2), o que lidera a inovação e é um modelo a seguir pelos outros educadores, pois ajuda a compartilhar o seu conhecimento, criticar práticas existente e com isso desenvolver novas práticas (Lucas, 2017).

Figura 3. Competências e suas ligações.

Fonte: Lucas e Moreira (2018).

A partir da figura 3, nota-se as áreas e suas competências e ligações. O primeiro, denominado como envolvimento profissional, foca na utilização das tecnologias digitais para melhorar a comunicação institucional com os aprendentes, dessa maneira, ele trabalha como usar a tecnologia para colaborar com outros educadores, partilhar e trocar conhecimentos e experiência, assim como inovar suas práticas pedagógicas, refletir individualmente e coletivamente, avaliar criticamente e desenvolver ativamente sua prática pedagógica digital, com isso, aprender também a usar fontes e recursos digitais para seu desenvolvimento profissional contínuo.

O segundo nível retrata sobre os recursos digitais, esses que abrange diversas possibilidades de uso na prática de ensino. Para isso, o educador precisa ter consciência de como usar e gerar conteúdo digital de forma responsável, por isso esse nível requer identificar, avaliar e selecionar os recursos digitais para o ensino e aprendizagem e planificar a sua utilização, criar e recriar novos recursos educativos digitais, dessa forma, organizando seus conteúdos e disponibilizando aos aprendentes e além de tudo saber proteger esse recurso criado, aplicar corretamente as regras de privacidade e direitos ao autor e compreender o uso de recursos com licenças abertas.

O terceiro, denominado como Ensino e aprendizagem, enfatiza como as tecnologias digitais podem melhorar o ensino e aprendizagem de maneiras diferentes. Assim, segundo Lucas (2018), o papel de um educador digitalmente

competente é ser um mentor e guia para os aprendentes. Neste sentido, os educadores digitalmente competentes devem ser capazes de desenhar novos caminhos, suportados por tecnologias digitais.

A seguir, o quarto nível retrata sobre avaliação, essa de que acordo com o quadro DigCompEdu pode facilitar ou mais um obstáculo para a inovação na educação. Já que, com a integração das tecnologias digitais no ensino e aprendizado, é preciso repensar também estratégias de avaliações. Sendo assim, as tecnologias digitais podem contribuir para monitorizar diretamente o progresso do aprendente, facilitar o feedback e permitir aos educadores avaliarem e adaptarem as suas estratégias de ensino. (LUCAS, 2018)

O quinto nível, capacitação dos aprendentes, tem como objetivo o foco na acessibilidade e inclusão, ou seja, garantir recursos e atividades de aprendizagem para todos os tipos de aprendentes, incluindo os que tem necessidades especiais, sendo assim, utiliza-se a tecnologia para atender as diversas necessidades de aprendizagem e para promover o envolvimento ativo e criativo dos envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse nível, envolve as estratégias que fomentam as competências transversais, ou seja, os aprendentes são envolvidos em saber solucionar um problema, fazer investigação científica, conhecer novos contextos de mundo de forma que o deixe mais ativo em temas complexos.

Por fim, o último nível, promoção da competência digital dos aprendentes. Nesse o educador já vai incorporar atividades, tarefas, avaliações, conseguem encontrar, organizar, interpretar, avaliar informações e recursos em ambientes digitais, criam e modificam conteúdo digital em diferentes formatos, ensina como os direitos e as licenças são aplicados, referenciam fontes e tem assim, competentemente, um uso responsável e de forma segura, pois o mesmo já sabe identificar e resolver qualquer problema digital.

Nesse sentido, o professor agora se reconhecendo digitalmente competente, terá, através desse reconhecimento um apoio para o seu desenvolvimento profissional contínuo, pois o DigCompEdu não é uma ferramenta para avaliar somente o desempenho de cada um, mas para informar aos educadores, a partir das suas 22 competências aplicadas em seus 6 níveis, sobre o nível que cada um se encontra, assim eles poderão identificar quais são os próximos a serem alcançados e qual passo dará caso

queira continuar a desenvolver as competências específicas.

Portanto, os níveis de proficiência podem incentivar os educadores a desenvolverem as suas competências e consequentemente aplicarem mais as tecnologias digitais em sala de aula através dos seus saberes adquiridos durante o processo contínuo.

4 PRÁTICAS DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA TDIC

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC - mudou a forma de como as pessoas vivem e aprendem. Na área da educação, novos direcionamentos foram surgindo, sejam eles culturais ou comunicacionais. No entanto, embora a escola já possua um laboratório de informática, os professores ainda têm dificuldades em desenvolver práticas apropriadas para o processo de ensino e aprendizagem mediatizadas por estas tecnologias. Acredita-se que esse fato possa estar relacionado a uma lacuna entre a formação inicial e a formação continuada.

No processo de formação inicial, lembrando especificamente do meu processo de graduação em Letras, percebe-se que há disciplinas voltadas para tecnologia, mas não com um aprofundamento maior devido a carga horária do curso e das outras disciplinas, o professor iniciante tem o contato com a TDIC, mas não com tanta ênfase. A formação docente, de acordo com Nóvoa (1999, p. 26), ao longo da história:

[...] tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados na instituição e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar a essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parternariado entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Os cursos de formação docente precisam debater e quebrar as barreiras, tanto excessivamente práticas, como conteudistas, que geram a dicotomia teoria/prática e propor discussões onde o progresso do “ser professor” ocorre a partir das necessidades sociais atuais. Os saberes docentes necessários para o uso das tecnologias do século XXI necessitam serem considerados no processo de formação docente na atualidade.

Um estudo feito por Gatti (2010) ao analisar os currículos de três cursos de graduação verificou que disciplinas relacionadas ao uso de tecnologias para educação estão praticamente ausentes. A autora aponta algumas habilidades e competências necessárias ao professor, dentre elas a necessidade de fornecer-lhes uma base cultural ampla e atualizada, possibilitando aos

mesmos garantir e buscar sua formação continuada e conseqüentemente a compreensão da sociedade e das pessoas em seus diversos aspectos, assim como compreender os elementos tecnológicos presentes na sociedade atual e das bases de conhecimentos com que eles interagem.

Apesar de existir no país programas de formação continuada para professores, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), vários professores ainda não se sentem preparados ou até mesmo incentivados para trabalhar com essas tecnologias e isso advém da sua formação inicial, já que é neste momento em que os mesmos estão iniciando a sua prática em sala de aula. A resposta encontra-se no fato de que a formação de professores está muito afastada das demandas contemporânea da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais (NÓVOA, 1999)

Dentro dessa reflexão, é possível observar que a postura que auxilia, no processo de formação, na reflexão sobre a tecnologia como elemento da mediação docente é o reconhecimento do professor em aceitar o novo como uma condição natural da prática educativa, onde “é próprio pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa do velho não é apenas o cronológico” (FREIRE, 1996, p. 35).

Assim, os motivos podem ser vários, contudo o maior desafio é a carência na formação inicial desses profissionais, por outro lado, eles também se sentem inseguros diante do domínio dos conhecimentos em tecnologia demonstrados pelos alunos, já que muitos destes professores fazem parte de uma geração em que os computadores não pertenciam ao seu contexto social e a sua formação acadêmica, considerados Emigrantes Digitais.

Em 2001, Prensky (2001) designou por Nativos Digitais esta geração de jovens precocemente expostos à tecnologia como a Internet ou os celulares e que por isso tendem a usá-la de modo mais instintivo, por oposição às pessoas que não o foram e que designou por Emigrantes Digitais.

Segundo este autor, a diferença entre um Nativo Digital e um Emigrante Digital em termos de domínio e de esforço de utilização da tecnologia, é análoga à mestria com que uma pessoa que cresceu num determinado país domina a língua e a cultura desse país em relação a alguém que tenha imigrado na idade adulta de um país com uma língua e uma cultura diferentes.

Para este autor, a maioria dos professores que exercem a prática docente, foram formados com recurso a tecnologias e metodologias dialógicas tais como os impressos: livros, revistas, TV e outros documentos e são portanto, segundo o critério de Prensky (2001), emigrantes digitais.

No entanto, contradizendo a esse contexto, vemos que nem todos os alunos, independente da idade, se enquadram no conceito de Nativos Digitais e que muito na idade adulta não se enquadram em Emigrantes Digitais, pois possuem aparelho celular, são participantes das redes sociais, dos aplicativos de comunicações, sendo assim também nativos e possuindo algum nível de competência digital. Também que a pandemia, nos possibilita inferir que estes alunos, nativos digitais, não reconhece, no uso das tecnologias, como mediadores de um conhecimento consciente e crítico importante para sua formação cidadã.

Assim, as demandas contemporâneas que surgiram em nossa sociedade, requer modificações nas tendências e práticas do ensinar e, conseqüentemente, na formação permanente do docente, a exemplo do que se evidenciou durante a pandemia da COVID-19. Destaca-se a necessidade de inserir desde a formação inicial a reflexão sobre a mediação das tecnologias em sala de aula, fortalecendo sua curiosidade, a sua criticidade e a sua vontade de inserir novos meios na sua prática docente.

Segundo Kenski (2008), a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem vai além dos investimentos de recursos tecnológicos na escola. É importante oferecer uma estrutura com permanentes formações para que os professores possam inseri-los em seu planejamento de forma mais confortável.

É necessária urgência na formação inicial e continuada dos docentes, além das estruturas fundamentais garantidas, no processo educativo, para a promoção da dinâmica escolar, melhorando a qualidade no ensino dos professores e nas aprendizagens dos estudantes com o uso dos dispositivos digitais. Todavia, é importante ressaltar que esse processo é continuado, pois, constantemente novas tecnologias são e serão inseridas no contexto educativo. Ocasionalmente no docente a necessidade de repensar sua formação e por consequência sua prática educativa.

4.1 Os usos do *google for education* como prática de formação docente e espaço preparatório para o enem

O *Google*⁸ é de conhecimento no mundo todo, pois devido aos seus diversos recursos de comunicação e informação. No processo de pandemia do novo coronavírus isso não foi diferente, a maioria das instituições de ensino acabaram usando o *Google for education* para prosseguir com suas atividades, tornando assim mais frequente o uso dos seus aplicativos no âmbito das escolas públicas e privadas do Brasil.

Dessa forma, contando com a situação social de hoje, temos notado uma significativa mudança trazida pela tecnologia, seja ela na forma de se comunicar, de expor conteúdo ou até mesmo no trabalho. Assim, é necessário que os professores entendam como esses recursos podem facilitar o acesso à informação e produção de conhecimento para promover a mudança na educação.

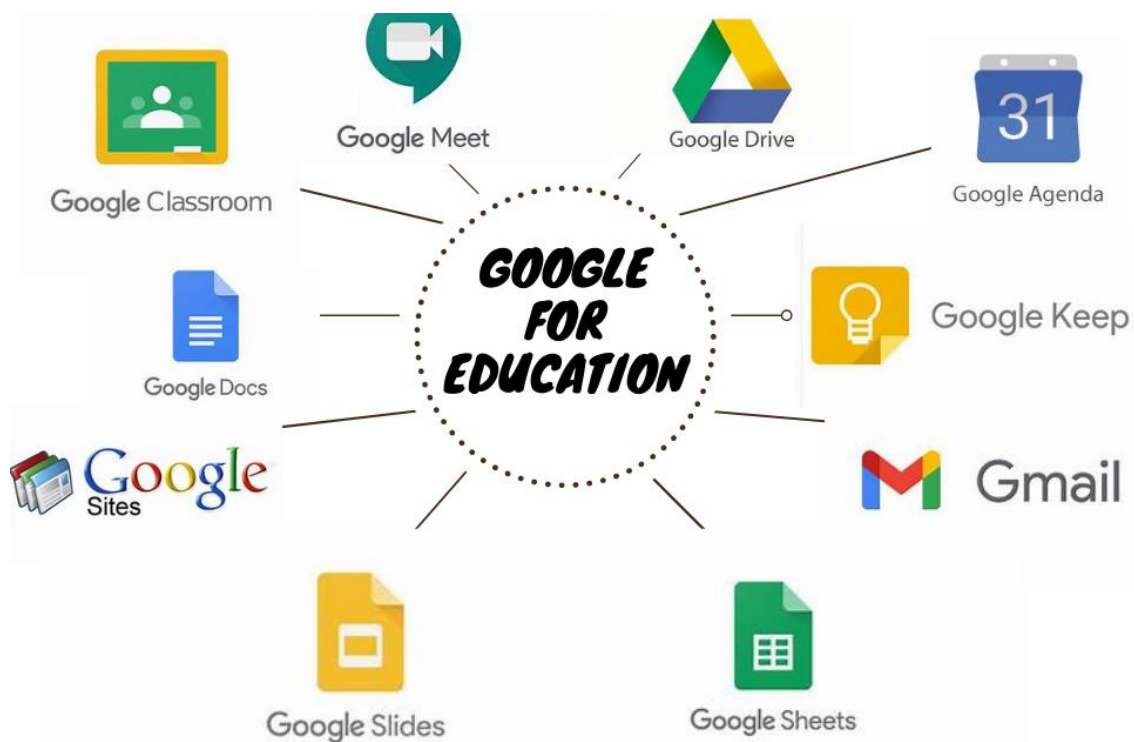
4.1.1 O *Google For Education* como Ambiente De Aprendizagem

A inserção das tecnologias, analógicas ou digitais, em práticas de ensino sempre foi importante para a aprendizagem. Com o uso do *Google for Education*, o professor ampliou as possibilidades de aplicativos para construir suas aulas, cada um incorporando diferentes funcionalidades como mostra na figura abaixo.

Segundo Araújo (2016, p. 34), a “Google Sala de Aula é um objeto de aprendizagem que foi desenvolvido para auxiliar professores e escolas. Consiste em um pacote de recursos como Gmail, Google Drive e Documentos Google”. Assim, o *Google for Education*, desenvolvido pela Google, é um conjunto de soluções colaborativas online com o objetivo de ajudar alunos, professores, pesquisadores e instituições a promover um ensino de alta qualidade mediado as tecnologias.

⁸O Google, surgida em 1998, fundada por Larry Page e Sergey Brin, é uma empresa multinacional americana de serviços online e software que hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na *internet*.

Figura 4. Aplicativos do Google For Education e suas funcionalidades.



Fonte: criado pela autora na ferramenta GoConqr com base nas informações contidas no Google.

Nota-se, a multiplicidade de aplicativos educacionais que o *Google for Education* oferece. A agenda *online* personalizada para marcar eventuais atividades, reuniões, projetos; o *Docs* para criar e editar documentos de texto sem precisar de software específico; o *Drive* para armazenar arquivos; o *Forms* para criar formulários personalizados; o *Gmail*, serviço de *webmail*; Google Apresentação que funciona para criar e editar apresentação *online*; Google sites, cria páginas na Web; *Keep* é o serviço para fazer anotações; *Classroom* a sala de aula *online*, permite ao professor criar turmas, compartilhar conteúdos, elaborar e corrigir tarefas e o *Meet* que troca mensagens instantâneas e faz chamada de vídeo, podendo ser usado em grupo para trabalho e estudo, esses últimos sendo os mais utilizados pelas escolas em tempos de pandemia.

Como exemplo da utilização da plataforma do Google em sala de aula em tempos de pandemia, temos o *Classroom*. Este aplicativo da plataforma facilita o acesso aos estudantes e auxilia os professores em suas tarefas, pois, com o isolamento social, os mesmos não podem estar presencialmente em sala de aula, mas sim conectados online, tendo a possibilidade de criar turmas, compartilhar atividades, materiais, documentos, trocar conhecimentos e

feedback. Araújo (2016) esclarece que tal dispositivo facilita o trabalho docente possibilitando o envio e armazenamento de tarefas, a correção automática de atividades de múltipla escolha, o oferecimento de *feedbacks* com mais facilidade, o tratamento do desempenho dos estudantes por meio de gráficos e tabelas, entre outros.

A Classroom tem o objetivo de ajudar os professores a criar e receber tarefas dos alunos sem a necessidade de usar documentos em papel, e inclui recursos que economizam tempo (por exemplo, podem fazer uma cópia automática de um documento Google para cada aluno) [...] Na página de tarefas, os alunos podem acompanhar as tarefas que devem apresentar e começar a trabalhar com um só clique. Os professores podem ver rapidamente quem já completou ou não a tarefa, adicionar comentários em tempo real, e avaliar os trabalhos diretamente no Classroom (ARUQUIPA; CHÁVEZ; REYES, 2016, p. 21, tradução nossa).

Os aplicativos do *Google for Education* propõem uma inovação no âmbito educacional, com benefícios para o processo de ensino e aprendizagem conforme mostram Aruquipa, Chávez e Reyes (2016) ao identificarem cinco principais vantagens: configuração fácil, economia de tempo, melhora da organização, melhora para comunicação e acessível e seguro.

Os aplicativos Google possuem todas as ferramentas que os centros educacionais necessitam para ser produtivos, [...] todos podem trabalhar de forma conjunta independentemente do dispositivo e a qualquer momento, trata-se de um pacote gratuito de ferramentas de produtividade para colaborar na sala de aula. (ARUQUIPA; CHÁVEZ; REYES, 2016, p. 20-21, tradução nossa).

Através das suas funcionalidades o uso do *Google for Education* pode propiciar melhorias para a qualidade de ensino e até incentivar professores a pensarem em propostas coletivas e que atraiam os alunos, a exemplo para a preparação do Enem. Então, a busca nessa pesquisa é, principalmente, saber como os professores de Língua Portuguesa dos 3º anos do ensino médio estão utilizando esses aplicativos para motivar, ajudar e preparar os seus alunos para as provas de Linguagens e Redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Esses professores conheciam os aplicativos disponibilizados pelo *Google*? Já usaram antes? Como conheceram e/ou desenvolveram

competências para seu uso? Quais impactos podem ser demarcados no desempenho deles e dos alunos no Exame de 2020? Que estratégias foram construídas e quais eles continuariam usando para o Exame 2021? O que melhorou? Quais as dificuldades? Todos esses questionamentos serão buscados ao longo da pesquisa.

Com o *Google for Education* pode ser possível acessar e desenvolver atividades independentemente do local e espaço, uma vez que não é obrigatório determinar o espaço físico escolar como único “local” para a aprendizagem. O que importa com o uso desses aplicativos é criar possibilidades para motivar os alunos a aprenderem e a refletirem de forma crítica sobre a sociedade digital em que vive.

Kenski (2010) delineia os contornos de uma aula virtual, descrita em uma tela de computador, sua estrutura é a linguagem em um campo que permite a distribuição de conhecimentos sem que, necessariamente, todos os estudantes estejam presentes em um mesmo local, é uma “nova forma de linguagem e de cultura” (KENSKI, 2010, p. 56).

Edméa Santos (2019) aborda sobre a emergência da educação *online*, essa que é conceituada pela autora como “conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade.” (SANTOS, 2019, p.162) e que “as redes digitais permitem que estejamos simultaneamente em vários espaços, partilhando sentidos.” (SANTOS, 2019, p. 67)

O professor acostumado com a interação presencial na sala de aula se ver em uma situação emergencial, pois passa para uma interação *online* para prosseguir com suas aulas, notando assim a importância de trabalhar essa tecnologia no contexto escolar, não como substituição, mas como um dispositivo metodológico, pois, “em tempos de cibercultura na era da mobilidade, podemos, através das redes, das mídias locativas e dos dispositivos móveis, acionar diversas possibilidades de interação.”(SANTOS, 2019, p. 54)

Os aplicativos da *Google For Education* contribuem para uma aprendizagem mais interativa devido a sua multiplicidade de ferramentas e se encaixam nas necessidades individuais dos sujeitos que compõem o ambiente educacional. Segredo, Miranda e León (2017) salientam que um ambiente

educacional produtivo não requer somente a incorporação da tecnologia, mas também a formação dos envolvidos e a utilização adequada para metodologias de ensino.

Nesse sentido, ao ensinar redação mediada por aplicativos do Google for Education, o professor tem múltiplas possibilidades de ensino. Por exemplo, com o Google *Classroom* os alunos podem postar o seu texto para correção, pode receber um feedback, se houver necessidade, o professor pode fazer um debate participativo entre os alunos, com comentários e sugestões sobre o texto de si mesmo ou do outro. No Google *Classroom* o professor tem a opção de utilizar o Google Agenda para marcar aulas, encontros semanais com os alunos, lembrar a data de entregar os textos, pois o aplicativo possibilita a notificação com lembretes para os alunos e também para o professor.

Para além dessas utilidades, o professor de Redação também pode utilizar o Google Docs, seja de forma individual ou coletiva, uma vez que, durante a pandemia, foi evitado contato física e troca de objetos entre as pessoas, então o professor de Redação ficou impossibilitado de trocar papel com seus alunos, o Google Docs foi um aplicativo facilitador para os alunos digitarem as suas redações e postarem no Classroom para o professor corrigir e enviar o feedback.

Além disso, se houvesse a necessidade de compartilhamento de ideias entre os alunos, em grupo de três, por exemplo, eles teriam a possibilidade de digitar a Redação juntos, cada um com a sua parte. Então, o Google Docs, além do período pandêmico, é um aplicativo também com grande utilidade para as aulas de Redação.

Com o Google Slide, o professor pode criar o seu conteúdo, inclusive com apresentação das partes dos textos dos alunos, que podem servir de inspiração para os outros, pode apresentar detalhadamente as 5 competências da Redação do Enem, abordar o conteúdo temático, os eixos trabalhados, redações nota mil, diversas possibilidades de mostrar para o aluno como obter uma nota positiva no Enem. Além disso, o professor, através do Google Meet, pode compartilhar a tela e mostrar para o aluno todo esse conteúdo feito no Google Slide, transmitindo, simultaneamente, a sua aula através da chamada de vídeo pelo aplicativo Google Meet.

Já com o Google Keep, os alunos podem utilizar como uma forma de guardar e gravar rapidamente alguma informação importante que o professor

está transmitindo através do Meet, por exemplo. Com o Google Sheets, o professor pode criar uma planilha de notas para cada aluno, onde podem constar os avanços a cada produção textual feita, além do que é preciso melhor. Tudo isso pode ser salvo no Google Drive e até ser mandado no Gmail para evitar perdas de conteúdos tão importante.

Assim, o *Google for Education*, com seus múltiplos aplicativos e ferramentas educacionais, contribui facilitando o compartilhamento, realização e correção de atividades, aproximando discentes e docentes em questão de comunicação e colaboração, além da fácil acessibilidade, já que pode ser utilizado de qualquer lugar, contribuindo para o avanço tecnológico no meio educacional e auxiliando os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, esses aplicativos só serão úteis se o professor estiver preparado para sua utilização, fazendo um bom uso das tecnologias para que assim o aluno possa incrementar o seu desenvolvimento intelectual.

5 RESULTADOS - COMPETÊNCIAS DIGITAIS DAS PROFESSORAS E OS PROCESSOS DE (AUTO) FORMAÇÃO PARA UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

As tecnologias fazem parte do nosso dia a dia e estamos o tempo todo em contato com elas no trabalho, na escola, no lazer, na sociedade. Nunca como antes as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) foram um importante fator de desenvolvimento, produtividade e crescimento das sociedades. Com a constante evolução da sociedade, seja ela culturalmente ou tecnologicamente, traz consigo uma cobrança para que todos os cidadãos possuam competências, conhecimentos, e capacidades pertinentes para uma participação íntegra e ativa na era digital. Assim, as competências digitais são indispensáveis e fazem parte das competências essenciais da aprendizagem ao longo da vida para o exercício de uma cidadania ativa e participativa.

Segundo Karpati (2011), a literacia digital é uma competência vital porque abrange todas as áreas da sociedade contemporânea, logo, no processo educativo também é preciso seguir e reconhecer o ritmo da contemporaneidade para uma formação de uma prática docente reflexiva. Porém, o que é visto é que tem havido preocupação com a mudança e inovação educacional e o desenvolvimento profissional contínuo para as competências digitais e as pedagogias inovadoras, pois no contexto de formação inicial o professor muitas vezes não tem um contato aprofundado com as tecnologias e com isso dificulta o acompanhamento do ritmo de uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Assim, no período pandêmico, muitos professores sentiram dificuldades para prosseguir as aulas, ocasionando diversos problemas por não se sentirem ativos digitalmente ou pela resistência de ter uma formação continuada para aprendizagem da mesma. Por outro lado, professores buscaram sua autoformação, tornando-se assim, mais reflexivos nas suas práticas docente e adquirindo sua proficiência nas competências digitais.

5.1 Prática docente e Competências Digitais das professoras de Redação na preparação de alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio com o Google for education.

Nesta seção, apresentaremos a fase de arrolamento dos dados da pesquisa e como o Google for Education foi apoio a prática docente em tempos de pandemia na percepção dos professores. No primeiro momento utilizamos para coleta de dados a entrevista semiestruturada, assim descrevemos e analisamos os dados dos entrevistados por meio da categorização temática de conteúdo. O roteiro foi dividido em 3 momentos: a prática docente do professor de Redação, a formação continuada para a pandemia e o apoio do Google For Education para a prática docente, este roteiro foi constituído 15 perguntas que foram divididas para os 3 momentos descritos anteriormente.

5.1.1 A prática docente do professor de Redação

O professor de Redação, formado em Letras, licenciado em Língua Portuguesa, no ensino médio é considerado como um dos mais importantes, visto que, há uma cobrança imposta nos alunos para redigir uma boa redação e conseguir a nota máxima, conseqüente a isso, há também a cobrança por parte do professor de Redação em ensinar a redigir um bom texto, a destrinçar minuciosamente as 5 competências do Enem, a ler cuidadosamente cada texto para uma correção justa e a instruir os alunos em busca dos acertos.

Segundo Geraldi (2012), é o que deve que ser feito numa aula de Língua Portuguesa, pois somente por meio da correção feita pelo professor nas produções talvez os alunos não dêem atenção para os equívocos cometidos. Já a BNCC (2018) ressalta que a partir do texto dos alunos é preciso que se faça uma prática de análise linguística, porque, com base nisso, os alunos aprenderão como melhorar nas escritas futuras.

Segundo Maria, primeira entrevistada, a prática de redação começa com diversos equívocos por que o grande problema é pensar que redação é apenas esse gênero, que se tornou um gênero para fazer o Enem, começa do primeiro

emblema mais sério. Ou seja, a prática de redação na escola é vista como apenas para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio. Para ela,

*Redação não é escrever um texto dissertativo com introdução, desenvolvimento, conclusão, obedecendo as 5 competências para a redação do Enem. **Redação vai muito além, ela está inclusive na oralidade, ela está no pensamento**, então essa parte abstrata de começar Redação com informação, leitura, discussão, raciocínio, trocar ideias, fazer uma argumentação prévia, um pensamento antes, tudo isso está distante porquê até o aluno leva isso como equivoco, **ele acha que redação é pegar já a proposta e começar a produção, evai muito além disso.***
(Maria)

Assim, a prática docente do professor de Redação, além das exigências apontadas anteriormente, também é vista como apenas instrucional para o Enem. Considerando que, é uma prática levada para a vida, o ser humano precisa da argumentação, do texto, das informações, do pensamento e tudo isso faz parte do processo de aprendizagem além da disciplina e além do Enem.

Para Joana, segunda entrevistada, a prática docente do professor de Redação é muito livre, porque esse professor pode ir além da estrutura da argumentação, pode trazer diversos eixos, pode falar sobre educação, sobre saúde, sobre tecnologia, enquadrando diversos temas da atualidade que tornam a aula bem mais dinâmica. Para ela, essa prática também vai além da estrutura, por isso há uma liberdade de se trabalhar diversas temáticas dentro de um contexto só.

Na percepção da professora Joana, o processo de aprender Redação é primeiro trazer a confiança de volta para os alunos, pois muitos acham que não conseguem, que é difícil,

*É um processo primeiramente de levar, **dar confiança** a cada um deles, então fazer redações menores e sempre atribuir uma nota justa, então eu acho que esse processo de aos poucos **pegar alunos que não acreditavam em si ajuda muito**, então trazer a confiança de volta pra eles e iniciando com base*
(Joana).

Na percepção de Maria, esse processo começa com a leitura e formação de ideias, para ela um aluno que é um bom leitor, também será um bom escritor

de texto. No entender de Geraldi (2005), a prática de produção de textos é o ponto de partida de uma aula de Língua Portuguesa, pois, a partir dela, os alunos poderão conhecer e aperfeiçoar cada vez mais o modo de escrita.

*Começa de um **trabalho prévio** que é de **conhecimento temático**, então pra isso ele precisa ser um bom leitor, começa da parte abstrata, depois dessa parte de leitura e compreensão, de uma abstração que envolve um conhecimento bem cerebral mesmo de organizar idéias (Maria).*

Para ela, o ensino de Redação é considerado como se fosse o aluno que decora uma fórmula e encaixa em qualquer tema. Isso é produto das exigências que passar na prova acabou levando e destruiu muita coisa de raciocínio, de jogo de argumentação, de lógica, de trabalhar outras habilidades que não é só essa de decorar as regras de um texto pronto e transformá-lo numa determinada temática.

Nota-se, nas entrelinhas das percepções das professoras, que aprender Redação vai muito além do texto, é um conhecimento prévio de leitura, adquirir confiança em si mesmo, se tornar um bom leitor, mas que, infelizmente, com as exigências do Ensino Médio, e, conseqüentemente do Exame para ingressar em uma universidade, o aluno acaba esquecendo esses pontos e filtrando somente na aprovação, decorando a fórmula de construir um texto somente para o Enem.

Nesse contexto, os alunos são avaliados pensando exclusivamente na proposta que o Enem aborda, pois como citado anteriormente a Redação no Ensino Médio, especificamente no 3º ano, parece ter somente como foco o processo que ocorrerá no final do ano. Para Joana, o foco é o Enem: *“Bimestralmente, eles fazem duas redações pra mim, então eu escolho dois eixos e eles fazem redação pra mim duas vezes”.*

Dentro dessa proposta, para além da escrita e do treino de redação, ela entra em ação para ajudar àqueles alunos que não possuem ainda a confiança total em si, já que, citado anteriormente, ela buscar recuperar a confiança nesses alunos, ponto importante na prática e escrita de textos nas escolas.

*O que é que eu faço com essa redação? Eu escolho algumas que tiram 500, 700, 900 e levo pra turma sem o nome, então eu corrijo com eles, esse processo de correção de uma Redação, é uma **correção assistida** e isso facilita muito porque aí que eles vão entender as competências, que eu vou dizer “olhe ele*

cometeu dois erros em cada parágrafo, dois desvios em cada parágrafo”, eles pegam confiança e depois eles produzem o próprio esqueleto, então no processo de avaliação deles, eles aprendem também que eles podem usar alguns esqueletos, algumas bases de redação notas mil e produzir a deles a partir delas (Joana).

Para a professora Joana, o processo de Ensino e de Avaliação de Redação tem como foco o Enem, porém os alunos aprendem além disso, aprendem a ter confiança em si, algo que eles podem levar para outro âmbito da vida, aprendem a ajudar os colegas, já que há uma correção assistida entre a turma, então gera também uma união.

Para Linhares (1995), a avaliação assistida consiste em uma avaliação dinâmica interativa, que inclui o ensino durante o processo de avaliação, é um conjunto de estratégias instrucionais a fim de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando as condições da situação de avaliação, para que o examinando possa revelar o seu desempenho potencial e possa atingir um grau crescente de autonomia.

Para Maria, avaliar a Redação, tem que ser uma junção, ou seja, avaliação prévia, processual, de aprendizagem e também de resultado:

*Não dar pra ignorar e pensar que é só o processo, mas que **o sistema trabalha em cima de resultados**, então a gente só não pode se centrar apenas nele, tem que pensar como nasceu, como vai se desenvolver, pra depois chegar a um ponto. (Maria)*

Nesse sentido, percebe-se que o professor de Redação do ensino médio, precisa estar, além de tudo, mais focado em uma avaliação exclusivamente para o Enem, pois é isso que é cobrado pelo sistema, tanto para os professores, quanto para os alunos, nesse caso, Maria traz a seguinte conclusão sobre o processo avaliativo de Redação,

*Então, **a prioridade vai estar no processo porque quanto melhor ele for feito, conduzido, melhor será o resultado** e as vezes se a gente não focar nesse resultado e focar no processo, ele virá como consequência, então é trabalhar mesmo o passo a passo. (Maria)*

De acordo com Ferreiro (1987), desde pequenos os estudantes são expostos a situações de produção, oral ou escrita, o que lhes exige atenção a diferentes aspectos, dentre os quais as condições de produção e o contexto, dessa forma, esse processo, citado pela professora Maria, vem desde toda uma vida escolar onde a criança está rodeada de produção. Então, ensinar Redação é pensar também nos resultados que serão gerados, tanto para o processo seletivo de ingresso a uma universidade, quanto para a produção de texto que será cobrada em todo o processo.

De acordo com Abaurre (2009), a escrita possui uma grande importância no universo escolar, visto que, ela percorre o indivíduo em todo o seu trajeto enquanto estudante e indivíduo na sociedade em que está inserido e, por isso, o ensino deve ocorrer da forma mais clara possível, de maneira que ele entenda o processo construtivo dela e não escreva apenas por escrever, apenas para ter uma avaliação de nota, mas que ele entenda o funcionamento de tais nomenclaturas dentro de um contexto de produção.

Os PCN (1997) e a BNCC (2018) falam que a produção textual deve ser o centro de uma aula de língua portuguesa, pois engloba as cinco habilidades que devem ser trabalhadas numa aula de língua, que são a leitura (prática), produção de textos, oralidade, análise linguística e leitura (voltada a questão de efeitos de sentidos que o texto faz), como ressaltam os mesmos documentos, pois a partir dessas cinco habilidades, conseguimos trabalhar com as necessidades dos alunos.

5.1.2 A formação continuada para a pandemia

Muitos autores, a exemplo de Nóvoa (1992; 2007; 2009; 2012), Garcia (1999), discutem a importância da formação continuada para às necessidades profissionais, sociais e pessoais, fortalecendo as diretrizes da educação. A formação mencionada aqui neste item está voltada para a melhoria do processo educativo em relação aos avanços tecnológicos, pois à medida que surgem novos avanços na sociedade, é preciso formação docente de qualidade frente a estas mudanças. Para isso, a escola deve ser entendida como espaço de mudança, e assim, todos os esforços de formação continuada são fundamentais para garantia do conhecimento.

Com a pandemia da Covid-19, profundas mudanças impactaram o modo de vida das pessoas, particularmente na educação. As aulas presenciais foram substituídas por aulas online, ocasionando uma reorganização no ensinar e no aprender. Assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC se tornaram aliadas para prosseguir as atividades educacionais dos discentes e docentes do mundo inteiro.

Nesse sentido, ao mencionar formação continuada para a pandemia, as professoras relacionadas nesta pesquisa abordam suas inquietações e os desafios impostos a esse momento atípico. Joana acredita que ninguém teve uma formação para trabalhar neste novo formato e que os próprios professores, na curiosidade e emergência, buscaram novas formas de adaptações.

*“Mesmo os professores que tinham alguma carga horária dentro do universo virtual também foram **pegos de surpresa** e como foi algo muito abrupto, **a gente teve que praticar e estudar ao mesmo tempo.**” (Joana)*

Para Maria, a realidade foi a mesma, para este momento não ocorreu formação, os próprios professores procuravam *lives*, recursos para compartilhar entre si, “a capacitação foi muito **superficial**, elas faziam algumas *lives*, alguns cursos, mas até nas *lives* de quem ensina a gente a usar o recurso, **o recurso falhava** então **a gente tinha uma grande dificuldade pra aprender a fazer tudo.**” (Maria)

Nota-se nas percepções das professoras que ocorreu bastante dificuldade e que a atenção para a formação continuada, para o ensino e uso dos recursos foi bastante falha por parte das secretarias, órgão responsável para aprimorar o processo de ensino dos professores.

Sendo assim, a troca de experiência entre os professores, todos se ajudando, foi fundamental para esse momento, pois, segundo Joana, mesmo os que já tinham experiência na área da tecnologia, não esperava por este momento. Sobre este processo, Maria afirma,

*A gente se ajudou bastante, **grupos de professores mais íntimos foram criados e grupos maiores também**, e realmente nas *lives* que a secretaria promovia ficava muito,*

muito aberto, o que era passado ficava muito solto, eu achei muito despreparado, então a gente foi aprendendo um com o outro. (Joana)

Joana traz a mesma linha de pensamento de Maria quando o assunto é disponibilidade de formação continuada em tempos de pandemia,

*Uma formação assim sistêmica não tivemos, o que a gente fazia era algo muito informal de **trocar experiências entre nós professores**, inclusive quando a gente retomou foi com troca de colegas, partilhando experiências, nada formalizado, acho que o estado não se preparou pra isso, não deu tempo de formar algo específico para esse tema, para nos passar **e a gente como sempre teve que se virar com as armas que tínhamos** (Joana).*

Assim, quando questionado quais cursos fizeram logo após a obrigatoriedade de aulas virtuais, as professoras mencionaram que elas mesmas foram buscar formas de prosseguir as aulas, com vídeos no youtube, com apoio de colegas,

*Tinha um professor de matemática que ele entendia de informática, então **ele ajudava a gente a botar o som lá durante a aula**, outro explicava a gente como fazer outra coisa, **e a gente foi se ajudando bastante nesse sentido**, agora cursos oficiais mesmo não lembro de ter feito nenhum. Como é que a gente fazia? Youtube e eu gravava vídeos por exemplo para outras professoras de redação, eu dizia “olha faça assim”, eu gravava o vídeo no meu whatsapp e enviava pra elas, o que é que a gente poderia fazer. (Joana)*

O trabalho colaborativo, mostra-se como uma estratégia fundamental de desenvolvimento profissional docente a partir de ações como estudo, compartilhamento de experiências, análise e investigação conjuntas sobre as práticas pedagógicas, seja em contexto institucional, vinculado a uma rede ou escola, ou em contexto social (Vaillant, 2016). Esse trabalho colaborativo não se mostra presente somente na fala de uma das professoras, a segunda entrevistada, Maria, partilha da mesma linha de pensamento de Joana, quando diz que:

*Cada um buscou uma forma, então eu não conhecia o KAHOOT, outra professora começou a trabalhar, passava pra gente né? **Eu descobrir uma plataforma interessante para edição de vídeo, passava para outro professor, então a gente foi trocando essas experiências pessoais que já faziam parte***

da nossa prática, então não foi algo assim “ah vamos fazer esse curso prévio pra depois a gente praticar, não, muitas vezes acontecia instantaneamente, a minha aula pelo meet tinha um recurso que eu tava naquele momento testando e aprendendo, como é o método atual de aprendizagem, hoje em dia a gente já faz isso porque a maioria das plataformas são intuitivas, você entra e você já tem um passo a passo de como conduzir, não é o ideal mas foi a situação que a gente teve na época e até então.

Diante dos relatos das duas professoras, nota-se que a formação continuada, como elemento fundamental e indissociável de qualquer mudança educacional e inerente ao trabalho docente, não pode mais ser concebida na perspectiva do professor isolado, mas de um profissional que está inserido num corpo profissional e numa organização escolar (Nóvoa, 2002), pois o desenvolvimento profissional passa pela interação e colaboração entre os pares (Vaillant, 2016).

Nesse processo de formação continuada na pandemia e de acordo com as falas das professoras entrevistadas, percebe-se que a (auto) formação partiu da colaboração entre os pares, das trocas de experiências e da ajuda de um profissional com o outro e que esse processo da autoformação junto a aprendizagem colaborativa pode ser compreendido como um importante dispositivo que possibilita e amplia as condições de interação e cooperação entre os docentes, favorecendo os processos formativos.

5.1.3 O apoio do *Google For Education* para a prática docente

Como mencionado anteriormente, a formação dos professores é importante para o desenvolvimento de práticas inovadoras em sala de aula, visto que, é encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas. Nesta parte dos resultados, será mencionado o Google for Education como apoio para a prática docente e também o desenvolvimento dos alunos na Redação do Enem na construção de conhecimento e resultados mediados ao que o Google oferece. A escolha em utilizar os aplicativos da Google se deu devido a adoção deste conjunto de aplicativos pela SEED/SE que ofereceu, em parceria com a Universidade Tiradentes - UNIT um curso para 400 professores da rede.

A priori, quando foi citado o Google For Education, as professoras especificavam somente o uso do Google Meet e do Google Classroom, pois foram o que supriram rapidamente a emergência de retornar as atividades presenciais, o meet para chamada de vídeo instantaneamente e o classroom para compartilhamento de atividades, além do whatsapp, aplicativo bastante usado pelas professoras.

Na utilização do Google Meet como suporte e apoio a prática docente, a professora Joana diz que,

*O Google meet **era diário**, nas aulas eu **apresentava os slides** com a teoria, com a estrutura da redação, com temas que caíram, temas mais cobrados, temas possíveis, então no Google meet eles **acompanhavam a aula nos slides** e eu **sempre com a câmera aberta**, fundamental eu está de rosto limpo pra eles me verem porque isso melhorava, tiveram alunos que eu não conheci pessoalmente que foi pelo googlemeet que quando a gente voltou presencialmente ele não pôde voltar, então eu fazia questão de abrir a câmera pra gente conseguir uma ligação melhor porque pra aprender redação o professor precisa desse laço afetivo também, é o laço de confiança (Joana).*

Percebe-se que, através do Google Meet, a professora conseguia manter o laço com os alunos, mesmo distante, ligar a câmera possibilitava o contato visual e conseqüentemente a melhora dos resultados, a confiança que ela tanto almejava nos alunos. Além disso, para manter as atividades em dia, ela utilizou o Google Classroom como suporte. O Google classroom, era usado para as atividades off-lines, que eles faziam depois, e o whatsapp⁹ para quem não tinha o acesso ao Google classroom. A falta de acesso ao Google classroom era devido a memória do celular que muitas das vezes impossibilitava o aluno a ter um aplicativo a mais, já que muito acessavam as aulas via celular e não por computador. Realidade também da professora Maria,

*Eu acho que o que mais a gente se manteve em contato e usando foi o whatsapp, porque o aluno ele **não tem nem espaço***

⁹ WhatsApp é um software para smartphones que possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br> Acesso em: 13 de outubro de 2022.

no celular pra colocar diversos aplicativos diferentes, por mais que a gente tentasse outras estratégias, elas não davam certo porque o próprio aluno dizia “não, eu só posso por essa plataforma aqui” e a gente tinha que se adaptar ao que ele podia, então, foi a estratégia que mais funcionou. (Maria)

Na fala das professoras, nota-se que houve dificuldade também da parte dos alunos para manter as aulas em dias, assim como o reconhecimento e compreensão delas para entender essas dificuldades e alinhar as suas práticas de acordo com a realidade de cada aluno, um exemplo evidente disso é a adaptação e envio das atividades postadas no Google Classroom para o whatsapp no caso do aluno ter impossibilidade de acesso devido a memória do celular,

*O classroom eu usava, e os alunos também para **baixar os arquivos que a gente usava na aula**. Então quando o aluno ia pro meet ao vivo, ele já tinha o material, pelo menos aquele que estava interagindo, se atualizando, ele conseguia pegar. (Joana)*

Além do Google Meet e do Google Classroom, popularmente mais conhecidos, principalmente no período pandêmico, o Google For Education é composto também pelo Google Agenda, Google Drive, Google Slide e que foram também utilizados pelas professoras, cada um com sua especificidade mas com o mesmo objetivo que é aprimorar as aulas a partir do seu uso.

As professoras usaram o google agenda “mais para otimizar essa questão de começar a aula online”, ou seja, mesmo usando o Google Meet, a aula daquele dia ficava marcada no google agenda e no horário o aluno receberia uma notificação informando o seu compromisso. O google drive,

*Porque os alunos não tem no próprio computador ou na maioria como usa celular, **não tinha como armazenar tanto conteúdo, então ficava lá e na necessidade ele baixava naquele momento, usava e deixava lá.** (Maria)*

E na percepção de Joana sobre o Google drive:

*Eu via mais como uma plataforma mesmo de **guardar conteúdo**, era muito aquele lugar **onde fica arquivadas as***

atividades, as indicações, os links**, isso foi muito bom, que organizou em grupos, em turmas, então o aluno sabia exatamente onde estava cada conteúdo, por hora funcionou como um armário de guardar materiais, **acho que a troca aconteceu muito mais no google meet e no whatsapp.
(Joana)

Assim, além dos mais populares, meet e classroom, o uso do google slide, do google drive e google agenda também foram importantes para compor o auxílio que o Google For Education permitiu aos professores nesse tempo atípico, nesse momento de ressignificação de suas práticas e de inovação pedagógica.

Desempenho dos alunos na Redação do Enem para a construção de conhecimento e resultados mediados ao Google

Para além da utilização do Google for Education, foi mencionado também o desenvolvimento dos alunos com a nota da Redação do Enem em tempos de pandemia, quais as diferenças, melhoras ou diminuições nas notas e como esses alunos se adaptaram ao processo de ensino e aprendizagem mediado a tecnologia comparado as aulas presenciais.

Para a professora Maria, a maior dificuldade dos seus alunos não foi lidar com as aulas via google meet, mas sim com as competências socioemocionais, visto que são adolescentes, em fase de mudanças, então o “ficar em casa” poderia prejudicar suas emoções e consequentemente refletir na aprendizagem.

*Eu acho assim, a maior dificuldade nesse cenário de diferença presencial e remoto foi **a socioemocional, as habilidades que envolvem interação pessoal.*** (Maria)

Ou seja, muitas das vezes esse aluno vai para escola porque ele tem um amigo, ele tem uma amizade com determinado professor, ele acaba gostando daquela matéria porque se sente próximo do professor, e isso tudo foi se ausentando e passando a ser online, a voz de um microfone, o contato via tela e isso acaba influenciando na aprendizagem do conteúdo também.

Já para a professora Joana, a reação dos alunos foi muito individual, a maioria conseguiu acompanhar, tanto a avaliação quanto o processo de ensino

e aprendizagem. A realidade da professora Joana também é próxima com a de Maria, pois as dificuldades sociemocionais também influenciaram no processo de alguns alunos “*eu tive **alunos com problemas psicológicos** que ficaram um tempo sem participar, alguns alunos **com problemas financeiros que não tinham acesso ao celular**”*, então essas foram dificuldades ocasionadas pelo momento pandêmico e refletida no processo de ensino e aprendizagem.

Para a questão do google, a professora Maria diz que, além da questão das emoções, trabalhar no ambiente virtual não mudou em nada nos resultados daqueles alunos que já se faziam presentes na sala de aula presencial:

*Falar verdade o ambiente virtual não atrapalhou em nada o processo de aprendizagem, só para os alunos sem condição financeira, aí sim, foi um atraso muito grande na vida deles, mas os alunos que conseguiam acompanhar, que eram a maioria, **eu posso até dizer 90%, não houve retrocesso**, eu acho que não houve perda não e quando voltou presencialmente só ganhos. (Maria)*

Já para Joana, não há diferença com relação ao desempenho e notas no ensino presencial e online, ela faz um comparativo entre os dois anos de pandemia e o tema da redação proposto pela Enem que foi o que dificultou a escrita dos alunos e não a estrutura em si do texto.

***Foi uma nota reflexo do ano pandêmico** né, de educação remota que eles tiveram, no geral reduziu, uma média assim, claro que a gente vai ver depois, mas reduziu, **reduziu pelo tema porque esse ano foi mais difícil do que o ano anterior**, o ano anterior eu achei que foi mais suave, o aluno já estava preparado pra isso e perceber assim a realidade do “registro civil” **esse ano não foi algo que ele assim tenha ficado confortável em dizer “ah eu já vi isso na aula de história, de geografia.”** (Joana)*

Então, para ela a redução se deu pelo tema e não pelas aulas online, pois no ano anterior também existia a pandemia e o tema havia sido mais suave, algo muito comentado nas aulas e relacionado a saúde mental, já o tema proposto em 2021 foi algo que os alunos não tinham parado para ler e difícil a nível de conteúdo para abordar.

Na tabela a seguir, há um comparativo feito com informações tiradas do Instagram das duas escolas com o número de notas acima de 800 postada pela própria escola, onde pode comprovar o desempenho desses alunos nos dois anos de pandemia junto a fala das duas professoras.

Tabela 2. Número de notas acima de 800.

	2020		2021	
	800+	900+	800+	900+
Escola 1	3	15	-	¹⁰
Escola 2	20	17	16	13

Fonte: Dados obtidos no *Instagram* das duas escolas da pesquisa.

Comparando o número de notas em 2020 com o tema sobre saúde mental e 2021 com o tema sobre registro cível, percebe-se que os números foram reduzidos. Segundo as professoras, esta redução pode ter sido pela mudança de tema, visto que, o de 2021 foi considerado mais inusitado em questão de entendimento e conteúdo para abordar no texto, já em 2020 era um tema trabalhado durante os dois anos, já era esperado e apostado por muitos professores.

*Em relação ao tema, em 2020 quando caiu os estigmas associados as doenças mentais **a gente trabalhou**, inclusive os 5 últimos temas da última apostila, eu faço uma apostila para eles periodicamente, e a última que eu passei foi essa, os 5 possíveis temas e estava lá o estigma, **então o aluno que pegou, que estava no ritmo bom de estudos e que treinou, ele já tinha uma redação pronta**, então em 2020 eu recebi vários alunos me dizendo “professora eu fiz a mesma redação” e **isso funcionou**. O ano passado não (2021), **eu não previa**, eu acho que assim, **ninguém discutiu o tema especialmente**. (Joana)*

A queda não foi influenciada totalmente pela pandemia ou pelo modelo de aula on-line, pois, em 2020 os alunos, na época do Enem, já estavam tendo aulas

¹⁰Dados não disponibilizados mais na rede social da escola, por este motivo, não foi acrescido nas informações, já que no ano anterior ocorreram várias críticas das notas só serem postadas a partir de 800+

em suas casas da mesma forma que ocorreu em 2021, então, o tema foi o fator mais influenciado para as notas dos alunos reduzirem.

Ao questionar sobre qual o critério avaliativo para o *instagram* depois de ver publicações somente acima de 800, se era um combinado com os alunos antes da realização da prova ou somente um critério da direção, as professoras mostraram-se indignadas com essas publicações, pois para ela qualquer nota que seja foi com muita luta de cada aluno. A professora Maria mencionou que se sentiu envergonhada e que teve que intervir com os administradores pois

*Olha não façam isso porque **cada conquista é individual**, a gente não pode limitar um número, cada pessoa, inclusive quem é muito bom na área de exatas, as vezes nem estuda para redação, os 600 que a pessoa tira para aquele aluno tá bom porque ele vai se superar em outras áreas e eles vão conseguir cursos tops que quando a escola perceber “ah passou em direito, passou em medicina” **ela não vai nem lembrar que ele tirou menos que 800 na redação**, então é **muito particular, individual, tolher e colocar limite pra nota eu acho um crime, eu acho um desrespeito com o processo de educação em si.** (Maria)*

A professora que acompanha o processo de cada aluno nessa dura jornada cheia de desafio que é a de redigir um texto, onde o aluno se sente incapaz, se sente inferior e acha que não consegue, sabe o quanto isso pode influenciar nos bloqueios dos outros, já que o seu nome pode não estar no *instagram* ao sair o resultado e se sentir constrangido com os seus 600 pontos, por exemplo.

***Tem outras notas além do 800+ que são conquistas**, muitas vezes que dependeram assim trabalhos extremamente de alunos que se esforçaram o máximo do qual eu tenho maior orgulho e **eu publicaria em qualquer tipo de espaço pra promove-los** e infelizmente as instituições sempre elas sentam e olham horizontalmente pro aluno e **elas não entendem essas particularidades, a gente que trabalha, a gente que é professor sabe disso e que dar o devido valor.** (Joana)*

Para a professora Maria, antes da publicação a escola faz consulta com ela para saber o número de alunos com 800+, segundo a professora, os alunos

não gostam de divulgar pois acham que é para promoção da escola e como são muitos alunos, acabam colocando somente os 800+.

*Eu pedi a ela para colocar de 700, só que é muita gente. É muito aluno que tira 700+, aí ela optou por divulgar apenas os 800+ e eu incentivo a eles como? “Pessoal, eu gosto de divulgar, a escola gosta de divulgar, a escola pode ter uma intenção de se promover, porque eles dizem **“ah, eu não vou divulgar minha nota não para escola está se promovendo** em cima do meu nome, aí eu digo mas a minha intenção é dar confiança ao aluno de escola pública, então se o aluno do 2º ano, do 1º ano do Silvío ver esse número grande de alunos tirando 800+ eles vão dizer **“eu também posso”** (Maria)*

Para ela, diferente da outra professora que se mostrou contra a atitude e acha que pode constranger o aluno, a nota divulgada ajuda a incentivar a nota de outros alunos da escola pública, então a divulgação nota tem essa intenção, e que não é promoção que eles querem, mas incentivar outros alunos para ajudar a realizar os sonhos de mais alunos cada vez mais.

Contradizendo a esse ponto de vista, Joana menciona a pandemia e a divulgação das notas no *instagram* somente de 800+, pois:

*No ano de pandemia o aluno que foi fazer o Enem os dois dias já é vitorioso, porque todos os empasses, toda a esfera da sociedade ela trabalhou contra esse aluno, para ele não se inscrever, para ele não ir no dia da prova, porque não vai fazer diferença na vida dele, **porque ele não tem condições de fazer o nível superior, as famílias já não apoiam**, então aquele que foi e fez já é um vitorioso, e ainda uns resultados que só serão divulgados e aplaudidos com x nota, isso é um absurdo pra o ensino público, especialmente falando do nosso cenário. (Joana)*

Após as críticas da professora a respeito da divulgação somente de alunos que tiram notas maiores que 800, a escola no ano de 2021 não divulgou as notas da Redação no *instagram*, somente as aprovações, pois para essa professora qualquer resultado, independente de quanto seja, é uma vitória para cada aluno, pois somente ele sabe das dificuldades que passou para estar ali redigindo aquele texto.

5.2 Competências Digitais das professores de Redação na preparação de alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio

Nesta seção, apresentaremos a fase dos dados da pesquisa e as competências digitais das professoras na preparação dos alunos para o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. No primeiro momento utilizamos para coleta de dados o questionário DigCompEdu, com o objetivo de refletir, junto com as professoras, sobre seus pontos fortes e fracos no uso de tecnologias digitais na Educação. O questionário é uma autoavaliação com 22 itens correspondentes as 22 competências do DigCompEdu.

Assim, é importante ressaltar que para cada nível de proficiência existe uma pontuação, ou seja, Recém-chegado (A1) os pontos são abaixo de 20; Explorador (A2) entre 20 e 33 pontos; Integrador (B1) entre 34 e 49; Especialista (B2) entre 50 e 65 pontos; Líder (C1) entre 66 e 80 e, por fim, Pioneiro (C2) acima de 80 pontos.

No segundo momento, utilizamos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, assim descrevemos os dados dos entrevistados por meio da categorização temática de conteúdo. O roteiro foi construído de acordo com as respostas das professoras no questionário DigCompEdu, uma vez que, foi necessário sabermos quais as ações elas fizeram que definiram ambas com o nível de especialistas, de acordo com o resultado questionário.

A Entrevista semiestruturada foi dividida em 6 momentos, cada um correspondendo a uma área: Envolvimento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, capacitação dos aprendentes e promoção da competência digital dos aprendentes. Este roteiro foi constituído 17 perguntas que foram divididas para as 6 áreas descritas anteriormente.

Se tratando de resultado geral do questionário, as duas professoras esperaram estar no nível B1 – integradoras, porém o resultado das duas foram B2 – especialistas, a primeira com 51 pontos e a segunda com 63. Como aplicamos a entrevista divididas em áreas, apresentaremos nesta seção, resultados divididos por áreas também, visto que, de forma geral, as professoras são especialistas.

Segundo o DigCompEdu (2018), os Especialistas usam uma variedade de tecnologias digitais com confiança, criatividade e espírito crítico para melhorar as suas atividades profissionais. Nesse sentido, a professora menciona que *“tenho meus slides, a cada ano eu atualizo meus slides, eu dou do mesmo jeito que eu dava aula presencialmente, eu dava virtualmente, usando os slides*

(JOANA)”, ou seja, a criatividade e o espírito crítico em atualizar os seus slides, os seus materiais pedagógicos para melhorar a cada ano as suas atividades profissionais, uma das características do nível de proficiência especialista (B2).

Além disso, nesse nível os educadores selecionam tecnologias digitais propositadamente para situações específicas e procuram compreender as vantagens e desvantagens de diferentes estratégias digitais,

O Instagram, por incrível que pareça, apesar de ser uma **plataforma que a gente pensa que seja mais fútil, mais ligada as coisas que não são pedagógicas**, mas **no instagram a gente encontra conteúdos direcionados muito interessantes**, e a rede, a troca de compartilhamento **dentro dessas indicações elas também deram muito certo**.
(Maria)

Nesse sentido, há uma compreensão das estratégias digitais, como exemplo do instagram, aplicativo utilizado para compartilhamento de fotos, vídeos, mas que a professora o utiliza como meio digital pedagógico, com o compartilhamento de ideais e conteúdos voltados para a sua disciplina. Nesse nível, os educadores também são curiosos e abertos a novas ideias, sabendo que há muitas coisas que ainda não experimentaram,

Através do instagram **eu aprendi a direcionar a redação para o Enem**, então **seguindo pessoas** no instagram, **alunos que fizeram instagram pra ajudar outros alunos**, então eu sigo e **eu aprendo com esses alunos também**, eu aprendo o jeito de falar, o jeito que os alunos vão aprender melhor. Se eu trouxer a linguagem técnica do curso de Letras para ensinar a fazer produção de texto, eles não vão conseguir acompanhar, então eu uso a linguagem simples, a mais simples possível, pessoal, então eles mesmos falam “*professora você simplifica muito*” então isso é importante, então usar a linguagem adequada para idade deles eu consigo chegar neles (Joana)

Assim, as professoras estão abertas as novas ideias, experimentando os aplicativos digitais, se aproximando da linguagem do aluno para poder simplificar as suas práticas, usando a experimentação como um meio de expandir, estruturar e consolidar o seu repertório de estratégias, essas que foram testadas de diversas formas até se aproximar da realidade dos alunos, a exemplo do whatsapp também, “*mas se eu pudesse assim dizer a mais que funcionou, foi a*

do whatsapp, **foto da redação, áudio da correção dessa redação.**” (Maria), a professora usou a estratégia de corrigir a redação por foto e passar o *feedback* para os alunos através do áudio, possibilidade que o aplicativo dispõe, pois o educador especialista é o alicerce de qualquer instituição educativa quando se trata de inovar práticas.

5.2.1 Área 1: Envolvimento Profissional

Nesta área, de acordo com o quadro do DigCompEdu (2018), a competência digital dos educadores é expressa pela sua capacidade para utilizar tecnologias digitais, não só para melhorar o ensino, mas também para as interações profissionais com colegas, aprendentes, encarregados de educação e outras partes interessadas. É expressa, também, pela sua capacidade para utilizá-las para o seu desenvolvimento profissional, individual e para o bem coletivo, e inovação contínua na instituição e no ensino.

Dessa forma, existe uma pontuação por área para cada nível de proficiência. Nesta, por exemplo, o educador é considerado Recém-chegado (A1) quando obtém 4 pontos; Explorador (A2) entre 5 e 7 pontos; Integrador (B1) entre 8 e 10; Especialista (B2) entre 11 e 13 pontos; Líder (C1) entre 14 e 15 e, por fim, Pioneiro (C2) acima de 16 pontos.

De acordo com a pontuação das professoras, obtidas no questionário DigCompEdu, ambas com 11 pontos na área 1, as duas são consideradas especialistas no envolvimento profissional, visto que, segue as características citadas acima. Essa área é composta por quatro dimensões: comunicação institucional, colaboração profissional, prática reflexiva e desenvolvimento profissional contínuo digital.

Na dimensão comunicação institucional, o educador faz o uso das tecnologias digitais para melhorar a comunicação institucional com os aprendentes, encarregados de educação e terceiros. Além de contribuir, colaborativamente, para desenvolver e melhorar as estratégias de comunicação institucional (DigCompEdu, 2018).

Dessa forma, a professora Joana, nessa dimensão, aborda que combina diferentes canais de comunicação, email, website e Maria que seleciona, ajusta

e combina diferentes soluções digitais para se comunicar eficazmente. “Fazemos reuniões pelo **Zoom**, fazemos pesquisas de interesse pelo **Google Forms**, compartilhamos materiais no **Google Classroom** e trocamos ideias pelo **Whatsapp**.” (Joana), mostrando assim o porquê é especialista na área 1 e como faz para melhorar a comunicação institucional.

Na parte de colaboração profissional, Maria pontua que troca ideias e materiais com colegas externos numa rede online ou em espaços colaborativos, “nós trocamos nossas **próprias experiências**, e nessa troca, as lives que envolviam planejamento, os encontros pelo **meet** entre nós docentes era a respeito disso, então **fomos buscando pouco a pouco uma ajuda mútua**” (Maria, entrevista 1). Já Joana, pontua que, entre colegas, trabalham juntos em ambientes colaborativos ou usam discos partilhados, “Aprendi a usar ferramentas digitais através do YouTube, **fiz diversos vídeos de tutoriais para ajudar meus colegas de trabalho e compartilhava pelo Whatsapp**.” (Joana)

Assim, as professoras, na dimensão colaboração profissional usam tecnologias digitais para colaborar com outros educadores, partilhar e trocar conhecimento e experiência, bem como para inovar práticas pedagógicas de forma colaborativa, o que reflete na dimensão 3 sobre a prática reflexiva, em que elas pontuam que ajudam os colegas a desenvolverem as suas práticas de ensino digital, discutindo como usar as tecnologias digitais para inovar e melhorar a prática educativa, tanto individualmente quanto coletivamente.

“Então a tecnologia me ajudou nesse sentido, youtube, **professores que dão aula no youtube, alunos que tiraram nota mil e passaram a fazer vídeos no youtube, vídeo no instagram**, então eu acompanho esses alunos e foi assim que eu amadureci profissionalmente também porque eu tenho a base na faculdade **mas se a gente não se atualiza, não vai.**” (Joana)

Dessa forma, nota-se através da fala da professora, que ela utilizou fontes e recursos digitais para o seu desenvolvimento profissional contínuo, uma das dimensões abordadas na área do envolvimento profissional. Pois, as mesmas pontuam no questionário DigCompEdu, na pergunta B4, que tentou várias oportunidades diferentes de formação online, “**Fui autodidata, pesquisava no Google e no YouTube.**” (Joana), uma vez que, compartilhamento de tutoriais,

vídeos no youtube, instagram, lives, também são maneiras diferenciadas de formações.

5.2.2 Área 2: Recursos Digitais

Na área 2, de acordo com o quadro do DigCompEdu (2018), os educadores têm ao seu dispor uma variedade de recursos digitais educativos que podem utilizar no ensino. Uma das competências-chave que qualquer educador precisa desenvolver é aceitar essa variedade, para identificar eficazmente os recursos que melhor se adequam aos seus objetivos de aprendizagem, grupo de aprendentes e estilo de ensino; para estruturar a riqueza de materiais, estabelecer ligações e modificar, adicionar e desenvolver recursos digitais para apoiar a sua prática.

Ao mesmo tempo, precisam ter consciência de como usar e gerar conteúdo digital de forma responsável. Devem respeitar as regras de direitos de autor quando utilizam, modificam e partilham recursos e proteger conteúdo e dados sensíveis, tais como exames ou as classificações dos aprendentes em formato digital.

Assim, nesta área também existe uma pontuação para cada nível de proficiência. O educador é considerado Recém-chegado (A1) quando obtém 3 pontos; Explorador (A2) entre 4 e 5 pontos; Integrador (B1) entre 6 e 7; Especialista (B2) entre 8 e 9 pontos; Líder (C1) entre 10 e 11 e, por fim, Pioneiro (C2) acima de 12 pontos.

Aqui, esta área apresenta como dimensão de recursos digitais a seleção, criação e modificação, gestão, proteção e partilha. A professora Joana obteve 07 pontos, no nível de proficiência como integradora (B1), ou seja, conseguindo experimentar as tecnologias digitais numa variedade de contextos e para uma série de propósitos, integrando-as em muitas das suas práticas. (DigCompEdu, 2018). Já a professora Maria, obteve 08 pontos e seu nível de proficiência foi especialista (B2), assim como foi na área 1.

Na dimensão sobre seleção, o educador consegue identificar, avaliar e selecionar recursos digitais para o ensino e aprendizagem. Ter em consideração

o objetivo específico de aprendizagem, o contexto, a abordagem pedagógica e o grupo de aprendentes, ao selecionar recursos digitais e planificar a sua utilização. (DigCompEdu, 2018).

A professora Joana, nessa dimensão, aborda que *“avalia e seleciona recursos com base na sua adequação ou ao seu grupo de alunos”*, já Maria diz que *“compara recursos usando uma série de critérios relevantes, confiabilidade, qualidade, adequação, interatividade, atratividade, designer”*, dessa forma, elas mostraram como selecionam diferentes recursos digitais para trabalhar em sala de aula. Um exemplo é quando Joana diz que:

Eu sempre trago uma redação que pode ser uma redação do ano anterior, uma redação que tirou 600, que tirou 700, que tirou 800. Porque as vezes o aluno aprende muito mais com uma redação que tirou 800 do que com uma redação que tirou mil. Eu sempre trago duas, uma com a nota máxima e uma com alguns errinhos, alguns desvios. (Joana)

Para isso, a professora precisa usar o recurso digital para selecionar as redações que ela quer levar, essas que foram feitas por alunos de outros lugares e podem ser encontradas nos sites do MEC, pois eles sempre disponibilizam redações modelos, então ela tem que observar e selecionar a que se enquadra melhor na realidade da sua turma e qual o objetivo que ela pretende passar para esse alunos. Tudo isso é uma forma de selecionar o recurso digital

Outra questão, é quando a professora Maria, na entrevista sobre as práticas pedagógicas, menciona o *kahoot*, que é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional, assim, selecionando plataformas com critérios de confiabilidade, atratividade e utilizando-se de forma criativa e responsável.

Na dimensão criação e modificação, o educador modifica e desenvolve recursos existentes com licença aberta e outros recursos onde tal é permitido. Cria ou cocria novos recursos educativos digitais. Tem em consideração o objetivo específico de aprendizagem, o contexto, a abordagem pedagógica e o grupo de aprendentes, ao selecionar recursos digitais e planificar a sua utilização. (DigCompEdu, 2018)

As duas professoras, nesta dimensão, respondem no questionário DigCompEdu, que criam diferentes tipos de recursos digitais para adaptar as suas necessidades. Joana diz que **“gravava e postava vídeos curtos de explicações e enviava via Whastapp”**, então, além da aula no google meet e no classroom, a professora modificava os recursos, quando sentia a necessidade, e grava vídeos, utilizando outro aplicativo diferente, este que era mais acessível para os alunos, segundo ela, *“Alguns celulares não suportava Google Classroom, alguns celulares eram só pelo **Whatsapp** mesmo”*.

Quando questionadas sobre a dimensão gestão, proteção e partilha, Maria respondeu que protege alguns dados pessoais e Joana que tentou várias oportunidades diferentes de formação online envolvendo proteção de conteúdo, porém, menciona que **“não teve formação para proteção de dados”**, dificultando assim a sua segurança, mesmo procurando, não obteve sucesso.

Nota-se, portanto, nessa área de conhecimento, que as professoras expandem o seu repertório de práticas, no entanto, ainda precisam melhorar a compreensão e a adequação de tecnologias digitais como métodos e estratégias pedagógicas, além de um melhor entendimento de como proteger os seus dados e dos seus alunos nas plataformas digitais.

5.2.3 Área 3: Ensino e Aprendizagem

As tecnologias digitais podem melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem de muitas maneiras diferentes. No entanto, independentemente da estratégia ou abordagem pedagógica escolhida, a competência digital específica do educador reside em orquestrar efetivamente a utilização de tecnologias digitais nas diferentes fases e configurações do processo de aprendizagem. (DigCompEdu, 2018)

A pontuação para cada nível de proficiência na área 3 corresponde a mesma da área 1. O educador é considerado Recém-chegado (A1) quando marca 4 pontos; Explorador (A2) entre 5 e 7 pontos; Integrador (B1) entre 8 e 10; Especialista (B2) entre 11 e 13 pontos; Líder (C1) entre 14 e 15 e, por fim, Pioneiro (C2) acima de 16 pontos.

A competência fundamental nesta área é a de ensino que se refere à formulação, planificação e implementação da utilização de tecnologias digitais

em diferentes fases do processo de aprendizagem. Nesta área, a professora Joana, com 13 pontos, caracterizou-se no nível especialista (B2) e, Maria, com 10 pontos, no nível integradora (B1). Essa área é dividida em 4 dimensões: ensino, orientação, aprendizagem colaborativa e aprendizagem autorregulada.

Na primeira dimensão, a de ensino, os educadores planificam e implementam dispositivos e recursos digitais no processo de ensino, de modo a melhorar a eficácia das intervenções pedagógicas. Geram e orquestram, adequadamente, estratégias de ensino digital. Experimentam e desenvolvem novos formatos e métodos pedagógicos para o ensino. (DigCompEdu, 2018)

A professora Joana, ao ser questionada nessa dimensão, informou que *usa ferramentas digitais para melhorar sistematicamente o ensino*, sendo elas, **“Zoom, Google Forms, Google Classroom e Whatsapp”** (Joana), o que pode também ser comprovada na entrevista 1 sobre práticas pedagógicas, onde a mesma utilizou diversas formas para melhorar o ensino digital, seja desde o uso do Google Meet, o mais utilizado na pandemia, ao Whatsapp quando os alunos sentiam dificuldades de usar o primeiro aplicativo. Então, foi uma forma de usar os aplicativos digitais para melhorar o ensino, a professora usou várias formas para isso.

O mesmo aconteceu com a professora Maria, quando questionada, informou que *“uso uma variedade de recursos e ferramentas digitais no meu ensino”*, o que também foi comprovado na entrevista 1 sobre suas práticas pedagógicas com tecnologia, como exemplo do instagram, kahoot, whatsapp, meet, classroom, então variedades de recursos digitais para inovar o ensino.

Na dimensão orientação, os educadores usam tecnologias e serviços digitais para melhorar a interação com os aprendentes, individual e coletivamente, dentro e fora da sessão de aprendizagem, para proporcionar orientação e assistência oportuna e dirigida, e, para experimentar e desenvolver novas formas e formatos para oferecer orientação e apoio. (DigCompEdu, 2018)

Nesse sentido, a professora Joana, ao ser questionada como monitora as atividades e interações dos seus alunos nos ambientes colaborativos online diz que *“intervenho com comentários motivadores ou corretivos regularmente”* e faz isso através do **“Google Forms. Enviava os textos motivadores e a proposta**

de redação. Os alunos escreviam a redação no próprio formulário e eu fazia as observações da correção no campo “Feedback”” (Joana).

Dessa forma, é novo formato de trabalhar a Redação a partir dos recursos digitais, pois, o aluno acostumado com o papel, passa a ter comentários motivadores a no Google Forms, além de receber a proposta da Redação pelo mesmo aplicativo e de poder escrever lá também. Já a professora Maria aborda que *“monitora e analisa a atividade online dos meus alunos regularmente”*, ou seja, **“A gente corrigia por foto, eles mandavam para o meu *Whatsapp* e eu lia por áudio fazendo intervenção passo a passo”**, mais uma forma da professora proporcionar orientação e assistência para o seus alunos a partir dos recursos digitais que eles usam.

Na dimensão aprendizagem colaborativa, os educadores usam as tecnologias digitais para promover e melhorar a colaboração do aprendente, permitindo que eles usem tecnologias digitais enquanto parte de tarefas colaborativas, como meio de melhorar a comunicação, a colaboração e a criação colaborativa de conhecimento (DigCompEdu, 2018)

As professoras, nessa área do questionário DigCompEdu, foram questionadas em relação à quando os seus alunos trabalham em grupos, usam tecnologias digitais para adquirir e documentar conhecimento, Maria abordou que *“incentivo os alunos a trabalhar em grupos para procurar informações online ou apresentar os seus resultados em formato digital”*.

Já Joana destacou que *“peço aos alunos que trabalhem em equipes, que utilizem a internet para encontrarem informação e apresentarem os seus resultados num formato digital”*, ao ser questionada como ela fazia isso, Joana declarou que **“libero link de vídeo durante a aula pelo Zoom e pedia que respondessem formulário no Google Forms.”**

Nota-se, pela fala da professora, que os alunos a partir do link do vídeo, tinha um recurso de informações, que poderia gerar outros para poder responder o formulário no Google Forms, porém, nesta dimensão, as professoras dizem incentivam os alunos, pedem que utilizem a internet para apresentarem resultados digitais, mas não explanam tanto as suas ações como fazem isso, é uma explicação vaga, o que resulta no seu nível de proficiência.

Na dimensão aprendizagem autorregulada os educadores usam tecnologias digitais para apoiar a aprendizagem autorregulada dos aprendentes, permitem que planejem, monitorizem e reflitam sobre a sua própria aprendizagem, forneçam evidências de progresso, partilhem ideias e encontrem soluções criativas (DigCompEdu, 2018)

Nesse sentido, as duas professoras afirmam que *“uso uma variedade de ferramentas digitais para permitir aos alunos planificar, documentar ou refletir sobre a sua aprendizagem”*, ou seja, através de quizzes para autoavaliação, a exemplo também do questionário no forms, como abordado anteriormente, prática essa feita pelas duas professoras (exposta na primeira entrevista), o que comprova o que foi dito pelas mesmas no questionário DigCompEdu. Nota-se, também, que essa dimensão faz ligação com as outras a respeito da área ensino e aprendizagem, então uma liga a outra e comprova o que foi dito anteriormente.

Esta área, enfatiza que o verdadeiro potencial das tecnologias digitais reside na mudança de foco do processo de ensino: de processos dirigidos pelo educador para processos centrados no aprendente, dessa forma, o papel de um educador digitalmente competente é ser um mentor e guia para os aprendentes, nos seus esforços progressivamente mais autónomos de aprendizagem. Assim, os educadores digitalmente competentes devem ser capazes de desenhar novos caminhos, suportados por tecnologias digitais, de prestar orientação e apoio aos aprendentes, individual e coletivamente e iniciar, apoiar e monitorizar atividades de aprendizagem colaborativas e autorreguladas (DigCompEdu, 2018).

5.2.4 Área 4: Avaliação

Esta área de competência digital, segundo o quadro europeu, pode facilitar ou ser um obstáculo para a inovação na educação. Quando se integram tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, deve levar em consideração de que modo se podem melhorar as estratégias de avaliação existentes. Entretanto, deve também ter em linha de conta como podem ser utilizadas para criar ou facilitar abordagens inovadoras de avaliação. Os educadores digitalmente competentes devem ser capazes de utilizar tecnologias digitais no âmbito da avaliação com estes dois objetivos em mente. (DigCompEdu, 2018)

Nesta área também existe uma pontuação para cada nível de proficiência que corresponde a mesma para no nível 2, 4 e 5. O educador é considerado Recém-chegado (A1) quando obtém 3 pontos; Explorador (A2) entre 4 e 5 pontos; Integrador (B1) entre 6 e 7; Especialista (B2) entre 8 e 9 pontos; Líder (C1) entre 10 e 11 e, por fim, Pioneiro (C2) acima de 12 pontos.

A avaliação está dividida em 3 dimensões: estratégias de avaliação, análise de evidências, e por fim, feedback e planificação. Nesta área, a professora Joana, com 09 pontos, ficou no nível de especialista (B2) e a professora Maria, com 05 pontos, no nível de exploradora (A2).

A primeira dimensão, estratégias de avaliação, os educadora usam as tecnologias digitais para melhor a diversidade e adequação dos formatos e abordagens de avaliação. No questionário a professora Maria abordou que “*as vezes uso uma ferramenta digital, ex. um quiz, para controlar o progresso dos alunos*”, já Joana “*uso uma variedade de ferramentas digitais para monitorar o progresso dos alunos*”, nesse contexto, a professora foi questionada em como tentou lidar com as diferentes modalidades, linguagens que a própria internet favorece para poder trabalhar com seus alunos, já que a mesma indicou que usa uma variedade de dispositivos digitais,

Eu preparava uma **apostila** com todo o conteúdo e proposta de redação e deixava na secretaria da escola para os **alunos que não tinham acesso à internet**. Havia uma data para que eles devolvessem, eu fazia a correção manual e eles buscavam na secretaria. Além disso, **alguns alunos só tinham acesso ao Whatsapp**, então **enviava os slides e recebia a foto** da redação, as observações da correção eram feitas através de **áudios**. (Joana)

Realidade essa que também fez parte do processo de avaliação da professora Maria que também utilizou o whatsapp para ajudar os alunos na correção das Redações, assim como suas possíveis dúvidas,

Eu acho que quando eu **mandava áudio** ia assim uns 20 minutos mesmo de leitura porque não é só a leitura, é a leitura e o comentário né? “*Porque você fez assim, assim e assim*”. Então eu começava da linha 1 até a 30, mas eu ia assim de período em período, de parágrafo em parágrafo, comentando sobre aquele determinado ponto, **então ali o aluno no áudio**

conseguia visualizar onde ele de fato estava acertando ou errando. (Maria)

Nesse contexto de avaliação, nota-se que a professora Joana usava várias formas digitais para avaliar, monitorar a aprendizagem dos seus alunos de acordo com a realidade deles, quem não tinha acesso à internet, ela produzia a apostila a partir das suas pesquisas, e para aqueles que tinham whatsapp, ela enviava os slides que a mesma produzira, recebia foto e mandava a correção a partir de áudios, evidenciando assim abordagens inovadoras de avaliação. E a professora Maria, seguia a ideia de avaliar a partir do áudio, corrigindo ponto por ponto o que os alunos produziam, uma abordagem inovadora também para avaliação.

Na dimensão análise de evidências, os educadores produzem, selecionam, analisam criticamente e interpretam evidências digitais sobre a atividade, desempenho e progresso do aprendente, de modo a informar o ensino e aprendizagem (DigCompEdu, 2018), assim, a professora Maria, nesta dimensão, aborda que *“em partes, apenas analiso dados academicamente relevantes, p. ex. desempenho e classificações”*, ou seja, apenas a parte do progresso, como mencionada na primeira entrevista, que a mesma trabalha detalhadamente competência por competência que o Enem cobra.

A professora Joana aborda que *“examino regularmente toda a evidência disponível para identificar alunos que precisam de apoio”*, ao ser questionada quais conteúdos a professora criou ou selecionou para poder trabalhar com seus alunos, Joana diz que,

Grande parte do conteúdo das aulas de Produção Textual era baseado nas **redações que tiraram nota 1000 em 2020 e 2021**. A outra parte era **gramatical**: crase, pontuação, acentuação, sinonímia, ortografia e uso adequado da linguagem. (Joana)

Ou seja, a professora analisa as evidências, interpreta os dados encontrados, já que as redações ficam disponíveis em portais digitais, seleciona e passa para os seus alunos, identificando, a partir desse material, os alunos que precisam de apoio na sua própria produção textual.

Na dimensão *feedback* e planificação, os educadores usam tecnologias digitais para fornecer *feedback* oportuno e direcionado aos aprendentes. Adaptam estratégias de ensino e proporcionam apoio com base nas evidências geradas pelas tecnologias digitais utilizadas. (DigCompEdu, 2018) assim, a professora Maria, no questionário, aborda que “as vezes *utilizo formas digitais de prestar feedback, p. ex. pontuação automática em quizzes online*”, o que comprova com a primeira entrevista em que a mesma aborda que em suas práticas pedagógicas utiliza o kahoot, um aplicativo que também serve para *feedbacks*.

Já a professora Joana, no questionário DigCompEdu, aborda que “*uso uma variedade de formas digitais de fornecer feedback*” e quando questionada de qual forma ela usou a tecnologia para fornecer um *feedback* positivo aos alunos, mais uma vez ela cita o google forms, “eu faço as observações da correção das redações através do **Google Forms no campo “Feedback”**. Então, além do *feedback* utilizado no áudio, que já foi mencionado antes, há também uma outra forma de enviar comentários para os alunos a partir do formulário google.

Assim, nota-se que as tecnologias digitais podem contribuir para monitorizar diretamente o progresso do aprendente, facilitar o *feedback* e permitir aos educadores avaliarem e adaptarem as suas estratégias de ensino.

Dessa forma, nessa área de competência digital, as professoras, começando por Maria, em que teve seu nível de proficiência um pouco menor que as outras áreas, se enquadrando no exploradora, que, de acordo com o quadro europeu, quem se mantém nesse nível tem consciência do potencial das tecnologias digitais e estão interessados em explorá-las para melhorarem a prática pedagógica e profissional. Começaram a usar tecnologias digitais em algumas áreas de competência digital, sem, no entanto, seguirem uma abordagem abrangente ou consistente, como demonstrado pela professora Maria quando aborda que “as vezes” utiliza, precisando assim de incentivo, visão e inspiração por parte de colegas, que podem ocorrer através do exemplo e orientação incluídos numa troca colaborativa de práticas. (DigCompEdu, 2018)

Já a professora Joana se mantém no nível especialista também nessa área de competência digital, usando uma variedade de tecnologias digitais com confiança, criatividade e espírito crítico para melhorar as suas atividades profissionais, selecionando tecnologias digitais propositadamente para situações específicas.

5.2.5 Área 5: Capacitação dos aprendentes

Um dos pontos-fortes das tecnologias digitais na educação é o seu potencial para apoiar estratégias pedagógicas centradas no aprendente e impulsionar o envolvimento ativo dos aprendentes no processo de aprendizagem e sua apropriação. Assim, as tecnologias digitais podem ser usadas para facilitar o envolvimento ativo dos aprendentes, p. ex., quando exploram um tópico, experimentam diferentes opções ou soluções, compreendem ligações, chegam a soluções criativas ou criam um artefato e refletem sobre ele. (DigCompEdu, 2018)

Essa área de competência digitais está dividida em 03 dimensões: acessibilidade e inclusão, diferenciação e personalização, e, envolvimento ativo. Em capacitação dos aprendentes, a professora Maria obteve 05 pontos, se enquadrando, assim como na área 4, como exploradora (A2). E, a professora Joana, com 08 pontos, também como na área 4, ficou com o nível de proficiência especialista (B2).

Na primeira dimensão, acessibilidade e inclusão, os educadores garantem acessibilidade a recursos e atividades de aprendizagem para todos os aprendentes, incluindo os que têm necessidades especiais. Levam em consideração e dar resposta às expectativas, capacidades, usos e concepções erróneas (digitais) dos aprendentes, bem como ao uso contextual, físico e cognitivo que fazem das tecnologias digitais.

As duas professoras, no questionário DigCompEdu, nesta dimensão, responderam que *“discuto possíveis obstáculos com os alunos e delinear soluções”*, ao questionar a professora Joana de que quando passamos uma tarefa digital, é possível que haja dificuldades práticas ou técnicas no decorrer da atividade, e como ela discute possíveis obstáculos com os alunos e delinea soluções, ela mencionou que,

Apresento possibilidades e não condições. Ele pode fazer a redação no caderno e enviar foto. Ele pode digitar no celular, copiar e colar no Google Forms. Ele pode fazer no caderno e entregar na secretaria da escola. Eles escolhiam o meio e eu garantia a qualidade de cada correção. (Joana)

Dessa forma, nota-se a multiplicidade de possibilidade para garantir aos seus alunos a acessibilidade a recursos e atividades de aprendizagem, independente da realidade deles, a professora apresentava diversas formas para que a redação fosse feita e o aluno escolhia o melhor meio para produzir, assim, a professora, através dos obstáculos, delineia soluções para que todos redijam os seus textos e garanta uma correção de qualidade.

Na dimensão diferenciação e personalização, os educadores usam tecnologias digitais para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos aprendentes, permitindo que estes progridam a diferentes níveis e velocidades e sigam caminhos e objetivos de aprendizagem individuais. (DigCompEdu, 2018).

A professora Maria, respondeu que *“no meu contexto de trabalho, pede-se a todos os alunos que façam as mesmas atividades, independentemente do seu nível”*, ou seja, nessa dimensão ela usa a tecnologia, mas não para proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem personalizada, dando diferentes tarefas digitais para atender as necessidades individuais de aprendizagem.

Já a professora Joana abordou que *“sempre que possível, utilizo tecnologias digitais para oferecer oportunidades de aprendizagem diferenciadas”*, ou seja, como foi mostrado anteriormente, ela usa de diversas possibilidades para diferenciar as suas atividades com os alunos, como propõe a dimensão de diferenciação e personalização.

Na dimensão envolvimento ativo, os educadores usam tecnologias digitais para promover o envolvimento ativo e criativo dos aprendentes com um assunto específico. Usam tecnologias digitais no âmbito de estratégias pedagógicas que fomentem as competências transversais dos aprendentes, a reflexão profunda e a expressão criativa. Abrem a aprendizagem a novos contextos do mundo real,

que envolvam os próprios aprendentes em atividades práticas, investigação científica ou resolução de problemas complexos, ou que, de outros modos, aumentem o seu envolvimento ativo em temas complexos (DigCompEdu, 2018).

As professoras, no questionário DigCompEdu, abordaram que usam tecnologias digitais para os alunos participarem ativamente das aulas “*quando ensino, uso estímulos motivadores, p. ex. vídeos, animações*”, envolvendo-os assim ativamente e criativamente nos assuntos específicos. Joana, quando questionada sobre quais os estímulos motivadores utiliza para os alunos participarem ativamente das aulas, abordou que

Preparo cada aula pensando em tornar esse momento **prazeroso, com dinâmicas que possibilitem a participação do aluno**. Quando estou dando aula, estou inteira, coloco energia e entusiasmo porque sei que isso faz diferença. **Quando faço uma correção de redação, aponto os erros e avanços dos alunos, melhorando a autoestima deles.** (Joana)

Nesse sentido, a professora promove o envolvimento criativo para aumentar o envolvimento ativo dos alunos na aula, com dinâmica que possibilitam essa ação dos alunos, além de envolver os alunos em resoluções de problemas, que é o caso da redação, onde os mesmos aprendem com os seus erros e avanços.

No entanto, a professora Maria, no nível exploradora, ainda precisa de incentivo, visão e inspiração por parte de colegas, que podem ocorrer através do exemplo e orientação incluídos numa troca colaborativa de práticas, para assim, envolver mais a tecnologia digital, explorá-las para melhorar a sua prática pedagógica e profissional. E Joana, no nível especialista, usa a experimentação da tecnologia digital como um meio de expandir, estruturar e consolidar o seu repertório de estratégias nas suas práticas pedagógicas.

5.2.6 Área 6: Promoção de competência digital dos aprendentes

A competência digital é uma das competências transversais que os educadores necessitam incutir nos aprendentes. Enquanto a promoção de

outras competências transversais é apenas parte da competência digital dos educadores, na medida em que as tecnologias digitais são utilizadas para tal, a capacidade para promover a competência digital dos aprendentes é uma parte integrante da competência digital dos educadores. (DigCompEdu, 2018).

A pontuação dessa área para cada nível de proficiência corresponde em: O educador é considerado Recém-chegado (A1) quando obtém de 5 a 6 pontos; Explorador (A2) entre 7 e 8 pontos; Integrador (B1) entre 9 e 12; Especialista (B2) entre 13 e 16 pontos; Líder (C1) 19 pontos e, por fim, Pioneiro (C2) acima de 20 pontos.

Esta área está dividida em 05 dimensões: Literacia da informação e dos média, comunicação e colaboração digital, criação de conteúdo digital, uso responsável e resolução de problemas digitais. A professora Joana, com 15 pontos, manteve o nível especialista (B2), já Maria, com 12 pontos, obteve o nível integradora (B1).

Na dimensão Literacia de informação e dos médias os educadores incorporam atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes articulem necessidades de informação, encontrem informação e recursos em ambientes digitais, organizem, processem, analisem e interpretem informação, e, comparem e avaliem criticamente a credibilidade e a fiabilidade da informação e das suas fontes. (DigCompEdu, 2018)

Assim, nesta dimensão, ao serem questionadas como as professoras ensinam aos seus alunos como avaliar a confiabilidade da informação, a identificar desinformação enviesada, Maria respondeu que *“discutimos, amplamente, como a informação é criada e pode ser distorcida”* e Joana que *“discuto com os alunos como verificar a precisão de informação”*, esta que foi questionada também de qual forma ela ensina e discute com os alunos como verificar e identificar a veracidade das informações,

Fiz um questionário no *Google Forms* para eles responderem sobre o modo como eles tinham acesso às informações. Depois, peguei os resultados e debati com eles sobre as **possibilidades de cada mídia trazer informações falsas**. A partir disso, chegamos a algumas conclusões sobre **como verificar a veracidade de um fato. Além disso, debatemos sobre a diferença entre fato e opinião**. (Joana)

Percebe-se uma forma de tarefa criada pela professora para que os alunos articulem as informações, além do debate que é essencial para o compartilhamento de opiniões, onde um pode ajudar o outro na importância da veracidade das informações nos ambientes digitais, além de poder avaliar também como os alunos pesquisam e quais as fontes trazidas por eles, então, como essa prática, a professora pôde trabalhar o que aborda a dimensão da literacia da informação e das mídias.

Na dimensão de comunicação e colaboração digital, os educadores incorporam atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes usem, eficaz e responsavelmente, tecnologias digitais para comunicação, colaboração e participação cívica. (DigCompEdu, 2018)

Ao serem questionadas como as professoras preparam tarefas que requerem que os alunos usem meios digitais para comunicarem e colaborarem uns com os outros ou com um público externo, Maria aborda que “*os meus alunos usam comunicação e colaboração digital, sobretudo entre eles*”, e Joana que “*os meus alunos usam meios digitais para comunicarem e colaborar entre eles e com um público externo*”, sendo assim, os alunos estão ativamente na comunicação entre eles e também entre um público externo, através de redes sociais.

Na dimensão criação de conteúdo digital, os educadores incorporam atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes se expressem através de meios digitais, modifiquem e criem conteúdo digital em diferentes formatos. Ensinem aos aprendentes como os direitos de autor e as licenças se aplicam ao conteúdo digital, como referenciar fontes e atribuir licenças. (DigCompEdu, 2018)

Esta dimensão aborda muito sobre a literacia das informações também, então a parte de fontes, de licenças também se enquadra aos resultados de como saber a veracidade das informações. Aqui, as professoras ao serem questionadas como elas preparam tarefas que requer que os alunos criem conteúdo digital, elas abordam que “*os meus alunos criam conteúdo digital como parte integrante do seu estudo*”, assim, a professora Joana abordar que,

Alguns alunos têm grande **domínio na edição de vídeos e montagens de apresentações**, por isso fiz um tipo de **monitoria** em que esses alunos abriam câmera e explicavam aos colegas. (Joana)

Através dessa prática de monitoria, os alunos ajudam uns aos outros e até mesmo a professora na edição de vídeos, de montagens, slides, modificando e criando conteúdo digital em diferentes formatos, então a colaboração da professora a partir da incorporação de atividades como a monitoria online, os alunos se expressam nos meios digitais e ajudam uns aos outros a criarem esse conteúdo.

Na dimensão uso responsável os educadores tomam medidas que garantam o bem-estar físico, psicológico e social dos aprendentes enquanto usam tecnologias digitais. Capacitam os aprendentes para gerir riscos e usar tecnologias digitais de forma segura e responsável. (DigCompEdu, 2018) percebe-se também que essa dimensão faz relação com a de literacia da informação e ajudam os alunos a utilizarem o meio digital com segurança e responsabilidade.

Nesse sentido, a professora Maria, ao ser questionada sobre como ensina aos alunos a usar a tecnologia digital de forma segura e responsável, ela diz que *“informo aos alunos de que precisam ter cuidado na partilha de informação pessoal online”*, e Joana que *“discutimos e acordamos sobre regra de conduta”*, assim, garantindo o bem-estar dos alunos enquanto usam as tecnologias digitais.

Na dimensão resolução de problemas digitais os educadores incorporam atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes identifiquem e resolvam problemas técnicos ou transfiram criativamente conhecimento tecnológico para novas situações. (DigCompEdu, 2018)

Ao serem questionadas como incentivam os alunos a usarem a tecnologia digital de forma criativa para resolver problemas concretos, a professora Maria aborda que *“ocasionalmente, quando surge uma oportunidade”* e Joana que *“experimentamos muitas vezes soluções tecnológicas para problemas”*, embora

a mesma aborde que “*não entendo de segurança digital, então falhei nesse aspecto*”.

Nesse sentido, nota-se que as professoras possuem suas competências digitais específicas e que ainda precisam melhorar, gradativamente, em alguns aspectos. Maria obteve níveis diferentes em cada área de competência, enquanto Joana predominou como especialista.

No entanto, Maria, nessa dimensão e de acordo com a pontuação e resultado do DigCompEdu, ainda precisa melhorar a compreensão sobre quais dispositivos funcionam melhor em determinadas situações e sobre a adequação de tecnologias digitais como métodos e estratégias pedagógicas. Além disso, ela como integradora, precisa de mais algum tempo para experimentar e refletir, além de incentivo colaborativo e troca de conhecimento para aperfeiçoar suas práticas com tecnologias digitais.

Por outro lado, Joana, se manteve como especialista também nessa dimensão, sendo considerada, segundo o quadro do DigCompEdu, o alicerce de qualquer instituição educativa quando se trata de inovar práticas, já que a mesma demonstra ter a curiosidade e estar aberta a novas ideias, assumindo que ainda há muito o que experimentar e o que aprender, a exemplo da segurança digital quando a mesma aborda que falhou nesse aspecto, então há um reconhecimento e uma possibilidade de expandir o que ainda não experimentou.

Em sentido geral, as duas podem ser consideradas especialistas. A medida que forem utilizando a tecnologia nas suas práticas pedagógicas, vão aperfeiçoando e galgando novos níveis de proficiência, uma vez que, com a pandemia, houve essa possibilidade do uso constante dos recursos digitais, melhorando ainda mais o uso desses dispositivos em sala de aula, o que demonstra Joana, quando questionada sobre esse aspecto,

Ah, eu usei para dar aula já que a gente estava a distância, **a partir disso eu acredito no ensino a distância**, acredito piamente no ensino a distância, **acredito que o aluno pode aprender, que o aluno pode ser eficiente através do ensino a distância**, acredito que **o professor pode fazer um excelente trabalho** através do ensino a distância, **até o professor que não entende muito ele consegue** porque a gente tem *youtube*, tem *instagram*, que ajudam muito, dão dicas demais de como a

gente pode fazer, **então eu usei toda essa tecnologia ao meu favor e a favor dos meus alunos** (Joana)

Destacamos nesta fala de Joana, que, mesmo “a distância”, o professor consegue fazer um bom trabalho mediado a tecnologia, pois a própria tecnologia nos possibilita isso quando há meios para nos ensinar, a exemplo que ela citou o youtube, o instagram, aplicativos que nos ajudam a avançar na prática e isso também ajuda no desenvolvimento do conhecimento do aluno, uma vez que, não é somente o professor que adquire as competências digitais específicas para utilização dos diversos recursos tecnológicos. Além disso,

Eu acho que as habilidades digitais, mesmo com a pressão (da pandemia), **elas tiveram uma melhora, tanto por parte dos professores se inscrever em determinada plataforma, de manuseá-la, quanto dos alunos.** Habilidades de mexer em programas, **nós não tínhamos isso antes e isso se tornou algo mais natural** (Maria)

Para Maria, as habilidades digitais melhoraram bastante com a prática na pandemia, então se infere que parte das competências digitais desenvolvidas também foram resultados de um uso constante dessa tecnologia nas aulas remotas, uma vez que os professores precisaram ministrar suas aulas online e a pesquisar como mexer em determinado aplicativo, como fazer uma apresentação em slides, como apresentar a tela no meet, como fazer um formulário, tudo isso aperfeiçoa a seu nível de proficiência de competência digital. Como aborda Joana,

Eu não levava muito a tecnologia para sala de aula, mas muito da minha formação nos últimos três anos veio da tecnologia, **veio de rede social e as notas dos meus alunos são resultados dessa tecnologia,** não que eu use com eles, mas **o que eu levo pra eles eu aprendi com a tecnologia, a gente passou quase dois anos de pandemia e a gente manteve a qualidade dos alunos então foi a tecnologia que permitiu isso, a tecnologia ela é maravilhosa.** (Joana)

Então, antes da pandemia, as professoras não tinham tanto uso de tecnologias digitais em sala de aula, como abordam elas, mas nesses três anos do processo de pandemia, a educação foi movida pela tecnologia, há o reconhecimento da professora Joana que o resultado das notas dos seus alunos, a qualidade de manter essas notas, se deu porque a tecnologia permitiu isso,

permitiu a continuidade dos estudos, das aulas remotas e do processo de ensino e aprendizagem.

6 CONCLUSÃO

É perceptível que os estudos sobre o uso do Google for Education na educação ou no ensino de Redação, assim como das competências digitais não se delimitam a este estudo. Apresentamos aqui um corte da realidade que encontramos nas práticas docentes em duas escolas públicas estaduais de Lagarto. O estudo permitiu abrir novos questionamentos e até mesmo novos objetos de estudos para outras pesquisas, inclusive, de outras áreas e de outros interesses científicos/acadêmicos para que sejam pensados e executados para avançar ainda mais nas compreensões das práticas e contribuições das tecnologias digitais para educação.

Assim, a pesquisa visa contribuir tanto para a prática docente como para chamar a atenção de órgãos públicos, para que direcionem mais recursos e investimentos para a educação pública. Principalmente para as tecnologias e mídias digitais que tanto moldam nossas atividades cotidianas, além de mais formação continuada para os professores. Neste sentido, procuramos compreender a prática do uso do Google for Education no ensino de Redação, especificamente para o Enem, já que se trata de uma pesquisa voltada ao 3º ano do ensino médio.

Nesta perspectiva, a pesquisa foi direcionada para responder à questão de como as professoras de Redação mobilizaram, durante a pandemia, suas Competências Digitais e ressignificaram suas práticas docentes mediadas pelo uso do *Google for education* como preparatório para o Enem. O objetivo geral de investigar como as professoras, das escolas de Ensino Médio do município de Lagarto/SE, que lecionam no 3º ano do Ensino Médio, mobilizaram suas competências digitais para ressignificar as práticas docentes preparatória para o Enem, mediadas pelo *Google for Education*, foi contemplado. Também percebemos que a tecnologia digital compõe a prática das professoras, fortalecendo nossa suposição de que elas aperfeiçoaram suas competências digitais durante o período pandêmico.

Conseguimos alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa. Identificamos, através do DigCompEdu, qual a percepção das professoras de Redação das escolas de Ensino Médio do município de Lagarto/SE sobre seu nível de competências digitais, descrevemos os usos do Google for Education

por professoras de Redação como prática preparatória para o Enem e analisamos, através das percepções das docentes, quais mudanças ocorreram após o uso do Google for Education como mediador no apoio a prática docente de Redação em tempos de pandemia. Dessa forma, os dados coletados por meios do questionário DigCompEdu e entrevistas nos possibilitou compreender as práticas pedagógicas e docentes em torno das tecnologias digitais.

As professoras apontaram que a tecnologia digital, especificamente o uso do Google For Education, possibilitou o andamento das aulas na pandemia e contribuiu muito para o ensino de Redação para o Enem. Mas, que nem sempre, o acesso aos materiais foram facilitados, visto que, parte dos alunos não possuíam internet ou não tinham uma memória compatível para baixar os aplicativos no celular, problema esse mais notado pelas professoras, mas que no final, elas conseguiram utilizar outras formas, a exemplo do Whatsapp e Instagram.

Esse estudo permitiu demonstrar, as amplas possibilidades e contribuições que as tecnologias digitais têm a oferecer a educação, tanto no campo da Redação, quanto em outras áreas. Encaramos como positivo o fato de encontrar e identificar práticas pedagógicas referentes ao uso das tecnologias na educação básica e como essa professoras, como mostrado nas evidências das entrevistas, aperfeiçoaram os seus níveis de proficiência de competências digitais.

A troca de experiências com colegas profissionais da educação, a uso de recursos próprios para prosseguir as aulas, a autoformação, a vontade de pesquisar e a curiosidade de aprender o novo, reforçam o que está posto em teoria e proporcionam reflexões sobre o fazer docente do professor da educação básica e o quanto este contribuiu para a aprendizagem positiva do aluno, mesmo em tempos de pandemia, os alunos obtiveram notas positivas no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, como era no ensino presencial.

Ao aplicar o questionário DigCompEdu e realizar as entrevistas, constatamos nos depoimentos e dados recolhidos que existe um grande esforço por parte das professoras para efetivar o uso do Google For Education e das tecnologias digitais, percebemos que há uma preocupação quanto as diferentes realidades dos alunos, a adequação para o uso dos aplicativos, o cuidado com o outro, se o outro terá a possibilidade de acessar o conteúdo, se não, é

modificado a prática de acordo com cada realidade, o que condiz também as competências digitais na área 5 de capacitação dos aprendentes, especificamente na dimensão acessibilidade e inclusão. Isso reforça a nossa ideia de que o professor é o principal agente mobilizador das práticas pedagógicas em sala de aula.

Direcionamos a nossa pesquisa para a disciplina de Redação, porém ela pode colaborar na reflexão do uso da tecnologia digital em um contexto mais amplo da educação básica. Os dados coletados também demonstraram a importância de repensarmos o processo de formação docente. A ausência de formação para o uso das tecnologias e mídias digitais e um uso não adequados destes dispositivos durante a formação inicial, na universidade, acaba que por refletir na profissão professor, ou seja, as práticas poucas significativas e de baixa exploração das possibilidades de ministrar a aula utilizando tecnologia digital.

No entanto, as dificuldades apresentadas pelas professoras também servem de experiência para outros profissionais da educação repensar as suas práticas diante da realidade da educação básica, porém, as facilidades também contribuem para percebermos o que vem dando certo na educação pública e o que poderá continuar após pandemia. Como foi ressaltado ao longo do texto com referencial teórico e com as evidências das professoras, a troca de experiência entre os professores, ao utilizar as tecnologias digitais, tem grande valor para o aprimoramento da prática em sala de aula.

O processo de coleta de dados foi intenso e difícil. Houve pouca colaboração da secretária das duas escolas, visto que o momento de coleta foi no período pandêmico, dificultando assim o acesso a alguns materiais e documentos necessários para o encaminhamento da pesquisa e contato com as professoras, assim, algumas informações não foram disponibilizadas. Porém, o estudo conseguiu atingir seus objetivos graças aos esforços da pesquisadora e das colaborações das professoras, embora no segundo momento, apenas uma se disponibilizou para realizar a entrevista, visto que, a outra estava de licença maternidade e optou por não contribuir.

Portanto, esta pesquisa reforça a necessidade de olharmos com mais atenção para o uso da tecnologia digital em sala de aula e das competências digitais dos docentes, visto que, quanto mais o professor utiliza meios digitais em

sua aula, maior a possibilidade de aumentar o seu nível de proficiência, pois, as tecnologias digitais têm muito para dialogar com a educação e com o ensino de Redação ou outras áreas específicas, estas permeiam nosso cotidiano a mais e se tornou quase impossível negar a sua influência e participação na formação de qualquer sujeito, principalmente quando estamos tratando do século XXI.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ALVES, W. F. **A formação de professores e as teorias do saber docente**: contexto, dúvidas e desafios. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33. n. 2. p. 263-280. 2007.

ARAÚJO, Helenice Maria Costa. **O uso das ferramentas do aplicativo “google sala de aula” no ensino de matemática**. 83 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Goiás Regional Catalão. Catalão, 2016.

ARQUIPA, Marcelo G.; CHÁVEZ, Bertha B. e REYES, Ruth. **Mejoramiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje Aplicando Herramientas Google**. Revista Investigación y Tecnología, v. 4, n. 1, p. 19-29, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/hJ4yik>>. Acessado em: 19/05/2021.

Bernades, Lais Vieira Cunha. **Ferramentas Digitais – uso e critica em tempos de pandemia por docente de língua Inglesa em escolas públicas baianas – o caso do Google For Education**. 2021. 110f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural) - Universidade Estadual da Bahia.

Bifo, F. B. **La fábrica de La infelicidad**: nuevas formas de trabajo y movimiento global. Madrid: Traficantes de sueños, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FERNANDES, maria Onilma Moura. **Competências em tecnologias digitais na Educação Superior no Brasil e em Portugal**. 2015. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, B. **Formação de Professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

GERALDI, J. W. **Prática e produção de textos na escola**. Trabalhos em linguística aplicada, SP, v. 7, 2012. Acesso em 5 dez. 2020.

GERALDI, João wanderley. ET AL. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. Ed. São paulo: Ática, 1999.

JIMÉNEZ, Marco Raúl Mejía. **EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR (Cartografías de la Educación Popular**. Lima: TAREA Asociación Gráfica Educativ. 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: 8ª Ed. Papirus, (2010).

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LINHARES, M. B. M. (1995). **Avaliação assistida**: fundamentos, definição, características e implicações para avaliação psicológica. Psicologia: teoria e pesquisa. 11 (1), 23-32.

LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. **A Cultura Mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. Lisboa: Ed. 70, 2008.

Lucas, M., & Moreira, A. **DigComp 2.1**: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso. Aveiro: UA, 2017.

Lucas, M., & Moreira, A. **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007. p.74.

NÓBREGA, Joesley Maycon de Sousa. **Google for education na formação continuada de professores do ensino médio em Patos-PB**. 2018. 100f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antônio (org). **Profissão Professor**. 2º edição. Porto Codex, Portugal:

Porto Editora, 1999. Coleção Ciências da Educação.

OECD. **Avaliação de Competências**: OECD Publishing, 2013.

SALES, K. M.; MAGALHÃES DE ALBUQUERQUE, J. C.; DOS SANTOS, E. **Autoformação Docente para mediação por interfaces digitais**: vivências de cocriação em rede no contexto do distanciamento físico imposto pela pandemia da COVID-19. EmRede - Revista de Educação a Distância, v. 9, n. 1, p. 1-18, 1 maio 2022.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SEGREDO, Eduardo; MIRANDA, Gara; LEÓN, Coromoto. **Hacia la educación del futuro**: El pensamiento computacional como mecanismo de aprendizaje generativo. Revista EKS, v. 18, n. 2, p. 33-58 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14201/eks2017182335>>. Acessado em: 19 mai. 2022.

VAILLANT, D. **Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente**. Docencia, n. 60, p. 6-13, 2016. Disponível em: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ARQUIVOS, REGISTROS E SIMILARES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Tiradentes - UNIT

Declaro, conforme Resolução CNS nº466/12, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado "**Contribuição das competências digitais de professores de Redação no uso do Google for Education para o Enem: um estudo de caso das escolas de Ensino Médio do município de Lagarto/SE**", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) **Rosa Gabriely Monteiro Fontes**, que o uso do arquivo e/ou registro de áudio pelo(s) pesquisador(es) está autorizado para a realização desta pesquisa.

De acordo e ciente,

Aracaju, 09 de março de 2022

(Assinatura do responsável da Instituição)

Nome completo: _____

CPF: _____

Cargo: _____

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

	UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT DIRETORIA DE PESQUISA – DPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED	
---	--	--

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Excelentíssimo Sr.(a) Diretor (a),

Vemos por meio deste, solicitar de vossa senhoria autorização para desenvolver pesquisa de mestrado intitulada como **“Contribuição das competências digitais de professores de língua portuguesa no uso do Google for Education para o Enem: um estudo de caso do Colégio Estadual professor Abelardo Romero Dantas”**, da ex-aluna desta unidade de ensino **Rosa Gabriely Monteiro Fontes**, do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, orientada pelo **prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares**.

A pesquisa tem como objetivo Investigar como os professores de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Professor Abelardo Romero Dantas que lecionam no 3º ano do Ensino Médio constroem competências digitais em suas práticas docentes para o uso do Google for Education como preparatório para o Enem.

Pretendemos coletar dados a partir de entrevistas e questionários, de maneira que serão convidados a participar do estudo professores de Língua Portuguesa do ensino médio, respectivamente das turmas dos 3º anos, posteriormente alguns alunos. É importante ressaltar que o foco da pesquisa são as concepções dos professores a respeito de suas competências digitais e uso do Google for Education, contudo dialogar com alguns alunos pode ser interessante para contextualizar os dados.

A pesquisa está em conformidade com os princípios éticos científicos e será aprovada pelo comitê científicos da universidade de acordo com a Resolução nº 510/2016 que trata sobre as pesquisas com seres humanos e será submetido ao comitê de ética, por meio da Plataforma Brasil, da Universidade Tiradentes.

Dessa forma, caso a resposta da solicitação seja positiva, pede-se ao referido diretor a assinatura e carimbo.

Sem mais, agradecemos antecipadamente a atenção ao pedido.

Aracaju, ____/____/____

Rosa Gabriely Monteiro Fontes
Mestranda responsável pela pesquisa

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares
Orientador

Diretor (a) da Escola

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE/RCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012 ou RESOLUÇÃO CNS Nº510/2016, CONEP/MS

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES DE REDAÇÃO NO USO DO GOOGLE FOR EDUCATION PARA O ENEM: um estudo de caso das Escolas de Ensino Médio do município de Lagarto/SE** e está sendo desenvolvida pelos/as pesquisadores/as **Rosa Gabriely Monteiro Fontes**, do Curso de MESTRADO EM EDUCAÇÃO da Universidade Tiradentes, sob a responsabilidade do(a) Prof(a) Ronaldo Nunes Linhares, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE) sob o Número do CAAE: **57796321.8.0000.5371**

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, portanto, serão providenciadas duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você como participante de pesquisa ou responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção este documento, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este documento para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

Os objetivos do estudo são: Investigar como os professores de Redação das escolas de Ensino Médio do município de Lagarto/SE que lecionam no 3º ano do Ensino Médio desenvolveram competências digitais em suas práticas docentes, para o uso do Google for Education como preparatório para o Enem, nos dois anos de pandemia. A finalidade deste trabalho é contribuir para ajudar a desenvolver formação continuada de professores, sobretudo em relação a tecnologia e competências digitais, que venham ajudar alunos na preparação da Redação do Enem. As escolas e professores que participarão dessa pesquisa poderão ajudar a fazer a diferença, e possivelmente colaborar diretamente para um importante avanço científico.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa para a coleta de dados a partir de entrevistas que durará em média 1h e 30min posteriormente questionários, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa tem como critério de suspensão a resposta a questões sensíveis; revitalização e perda do autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do

conteúdo revelado; Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista. Nesse sentido, o pesquisador, assume total responsabilidade para não ocorrer nenhum critério de suspensão da pesquisa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou penalidade, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

ROSA GABRIELY MONTEIRO FONTES - 49.400-000

(79) 9 9931-3709 - rosagabriely@gmail.com

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos e ao ressarcimento das despesas decorrentes da pesquisa.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unit SE, de segunda a sexta-feira das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h na Av. Murilo Dantas, 300, bloco F, térreo – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE. Telefone: (79) 32182206 – e-mail: cep@unit.br.

O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura do(a) pesquisador(a)
responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Aracaju, ____ de ____ de 20__

Impressão
digital

Assinatura do participante ou responsável legal



APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE O GOOGLE FOR EDUCATION

1º momento: Conversar sobre a prática do trabalho do professor de Redação, como é feito, quantas turmas ela tem e o que ela acha do SER PROFESSORA DE REDAÇÃO.

O que a professora acha que é o processo de aprender Redação? Qual a sua percepção?

Qual o conceito de avaliação que essas professora tem? Avaliação como aprendizagem, processual ou de resultado?

2º momento: INICIAR AS PERGUNTAS

1. Você foi capacitada para desenvolver suas atividades pedagógicas no ensino híbrido? Como foi esta capacitação? Além desta fez outras? Quais?
2. Quais cursos fizeram logo após a obrigatoriedade de aulas virtuais, cursos oficiais, ou eles mesmos procuraram? como e quais fizeram? Exemplo: *youtube*, *links* ou endereços de aula prontas, buscaram apoio de colegas etc. Ou seja como se deu a auto formação dos professores e principalmente para responder as especificidades da disciplina.
3. Em relação a aprendizagem, como você avaliou a aprendizagem neste período, dificuldades e facilidades, papel do aluno como ele reagiram com as metodologias, a interação, a avaliação etc
4. Como foi sua prática durante a pandemia? Como você fez para os alunos atingirem notas boas? Qual a metodologia utilizada? Quais aplicativos utilizou?
5. Quais métodos foram utilizados?
6. Voltando para o presencial e comparando ao online, em sentido de metodologia e tecnologia, quais as mudanças você percebeu entre as duas realidades e em relação a sua prática em sala de aula, sobretudo em preparação aos alunos para o ENEM. Qual foi sua forma de preparar o aluno para o ENEM?
7. Quais os conteúdos que você utilizava? Trabalhou o tema?
8. E com o ensino híbrido como foi feito? E agora nessa realidade como está sendo feito?

9. As redações são feitas por semana? Qual o período?
10. Hoje, em 2022, quais foram as mudanças ocorridas no período pandêmico que você trouxe para suas aulas atuais em relação a metodologia com tecnologia?
11. Quais suporte tecnológico você usou? Usou algum do Google For Education? E como/para que utilizava?
12. Como foi o desempenho dos alunos? As aprovações? Notas?
13. Com relação ao desempenho e notas no presencial ou online, você viu alguma diferença? Aumentou? Diminuiu?

3º momento:

Aplicação do questionário DigCompEdu (impresso).

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Área 1: Envolvimento Profissional

1. Como você usa as tecnologias digitais para trabalhar com colegas dentro e fora da sua instituição educativa? Quais as tecnologias digitais utilizadas?
2. Como você desenvolveu a suas práticas de ensino digital para inovar e melhorar a prática educativa, assim como ajudar colegas a desenvolver as práticas de ensino digital?
3. Quais as formações online você fez? De qual forma foi feita?

Área 2: Recursos Digitais

1. Quais são os dispositivos que você desenvolveu ou aprendeu a partir de cursos, de formações para garantir uma certa proteção dos seus dados pessoais e os dados dos seus alunos?
2. Você produziu algum conteúdo digital, algum vídeo para poder complementar suas aulas?
3. Como você resolveu os problemas técnicos que foram aparecendo?

Área 3: Ensino e aprendizagem

1. Quais as ferramentas digitais você utiliza para melhorar sistematicamente o ensino?
2. Como você monitora e intervém as atividades e interações dos seus alunos nos ambientes colaborativos online?
3. De qual forma você incentiva o seu aluno para procurar informações online e apresentem os seus resultados em um formato digital?

Área 4: Avaliação

1. Como a professora tentou lidar com as diferentes modalidades, linguagens que a própria internet favorece para poder trabalhar com seus alunos?

2. Quais conteúdos a professora criou ou selecionou ou trabalhou para poder trabalhar com seus alunos?
3. De qual forma você usou a tecnologia para fornecer um *feedback* positivo aos alunos?

Área 5: Capacitação dos aprendentes

1. Quais os estímulos motivadores que você utiliza para os alunos participarem ativamente das aulas?
2. Quando passamos uma tarefa digital, é possível que haja dificuldades práticas ou técnicas no decorrer da atividade, como você discute possíveis obstáculos com os alunos e delinea soluções?

Área 6: Promoção da competência digital dos aprendentes

1. De qual forma você ensina e discute com os alunos como verificar a confiabilidade das informações e identificar a sua veracidade?
2. Como você ajuda os alunos a usar tecnologia digital de forma segura e responsável?
3. Como os seus alunos criam conteúdo digital como parte integrante dos seus estudos? (Exemplo: vídeos, áudios, apresentações digitais, blogs)

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DIGCOMPEDU

A pesquisa está em conformidade com os princípios éticos científicos e será aprovada pelo comitê científicos da universidade de acordo com a Resolução nº 510/2016

Seção A: Bem-vindo(a) ao DigCompEdu Check-In

Caro professor (a),

Esta ferramenta tem como objetivo permitir-lhe refletir sobre os seus pontos fortes e fracos no uso de tecnologias digitais na Educação. Convidamo-lo(a) a autoavaliar-se tendo em conta 22 itens que representam as 22 competências do DigCompEdu. Para cada um desses itens, escolha uma das cinco opções de resposta.

A1. Nome completo da escola em que você leciona com maior carga horária (sem abreviações)
(p. ex.: Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte; Escola Estadual Jacintho de Figueiredo Martins)

A2. Em qual Diretoria Regional fica a sua escola?

DEA

DR1

DR2

DR3

DR4

DR5

DR6

DR7

DR8

DR9

A2. Como avalia, atualmente, a sua competência digital? Atribua um nível de A1 a C2, sendo que A1 é o nível mais baixo e C2 o mais avançado.

Provavelmente sou um(a):

A1: Recém-chegado(a)	☐
A2: Explorador(a)	☐
B1: Integrador(a)	☐
B2: Especialista	☐
C1: Líder	☐
C2: Pioneiro(a)	☐

Secção B: Área 1: Envolvimento profissional

A competência digital dos professores é expressa pela sua capacidade em utilizar tecnologias digitais, não só para melhorar o ensino, mas também para as interações profissionais com colegas, aprendentes, encarregados de educação e outras partes interessadas. É expressa também pela sua capacidade em utilizá-las para o seu desenvolvimento profissional individual, para o bem coletivo e inovação contínua na instituição e na profissão docente. Este é o foco da Área 1.

As opções de resposta estão organizadas de acordo com o aumento do nível de envolvimento com tecnologias digitais. Por favor, escolha a opção que melhor reflete a sua prática atual.

B1. Uso diferentes canais de comunicação para melhorar a comunicação com alunos, encarregados de educação e colegas (p. ex. *emails*, *blogues*, *website* da escola, *apps*)

- Raramente uso canais de comunicação digital ☐
- Uso canais de comunicação simples, e.g. email ☐
- Combino diferentes canais de comunicação, e.g. email, blogue da turma ou o website da escola ☐
- Seleciono, ajusto e combino, sistematicamente, diferentes soluções digitais para comunicar eficazmente ☐
- Reflico, discuto e desenvolvo as minhas estratégias de comunicação proativamente ☐

B2. Uso tecnologias digitais para trabalhar com colegas dentro e fora da minha instituição educativa

- Raramente tenho oportunidade para colaborar com outros colegas ☐
- Às vezes troco materiais com colegas, p. ex. via email ☐
- Entre colegas, trabalhamos juntos em ambientes colaborativos ou usamos discos partilhados ☐
- Troco ideias e materiais, também com colegas externos à minha escola, p. ex. numa rede online profissional ou num espaço colaborativo ☐
- online ☐
- Crio materiais juntamente com outros colegas numa rede online de professores de diferentes instituições ☐

B3. Desenvolvo as minhas práticas de ensino digital ativamente

- Raramente tenho tempo para melhorar as minhas práticas de ensino digital ☐
- Melhoro as minhas práticas através da reflexão e experimentação ☐
- Uso uma variedade de recursos para desenvolver as minhas práticas de ensino digital ☐
- Discuto com colegas como usar tecnologias digitais para inovar e melhorar a prática educativa ☐
- Ajudo colegas a desenvolver as suas práticas de ensino digital ☐

B4. Participo em oportunidades de formação online (p. ex. cursos online, MOOCs, webinars, conferências virtuais...)

- Esta é uma área nova que ainda não considerei ☐
- Ainda não, mas estou definitivamente interessado(a) ☐
- Participei em formação online uma ou duas vezes ☐
- Tentei várias oportunidades diferentes de formação online ☐
- Participo frequentemente em todo o tipo de formação online ☐

Secção C: Área 2: Recursos digitais

Uma das principais competências que qualquer professor precisa desenvolver é identificar bons recursos educativos e modificar, criar e partilhar recursos digitais que estejam de acordo com os seus objetivos de aprendizagem, grupo de aprendentes e estilo de ensino. Ao mesmo tempo, precisam estar cientes de como utilizar e gerir conteúdo digital de forma responsável, respeitando regras de direitos autorais e protegendo conteúdo e dados pessoais/confidenciais. Estas questões são o foco da Área 2.

As opções de resposta estão organizadas de acordo com o aumento do nível de envolvimento com tecnologias digitais. Por favor, escolha a opção que melhor reflete a sua prática atual.

C1. Uso diferentes websites e estratégias de pesquisa para encontrar e selecionar uma gama de diferentes recursos digitais

- Raramente uso a internet para encontrar recursos ☐
- Uso sites de busca e plataformas educativas para encontrar recursos relevantes ☐
- Avalio e seleciono recursos com base na sua adequação ao meu grupo de alunos ☐
- Comparo recursos usando uma série de critérios relevantes, p. ex. confiabilidade, qualidade, adequação, design, interatividade, atratividade ☐
- Aconselho colegas sobre recursos adequados e estratégias de pesquisa ☐

C2. Crio os meus próprios recursos digitais e modifico recursos existentes para adaptá-los às minhas necessidades

- Não crio os meus próprios recursos digitais ☐
- Crio fichas com um computador, mas depois imprimo-as ☐
- Crio apresentações digitais, mas pouco ☐
- Crio diferentes tipos de recursos ☐
- Organizo e adapto recursos complexos e interativos ☐

C3. Protejo conteúdo sensível (p. ex. exames, classificações, dados pessoais dos alunos)

- Não preciso, porque a instituição encarrega-se disto ☐
- Evito armazenar dados pessoais eletronicamente ☐
- Protejo alguns dados pessoais ☐
- Protejo arquivos com dados pessoais com senhas ☐
- Protejo dados pessoais de forma abrangente, p. ex. combinando senhas difíceis de adivinhar com encriptação e atualizações frequentes de software ☐

Secção D: Área 3: Ensino e aprendizagem

A competência fundamental do Quadro DigCompEdu é a conceção, planeamento e implementação da utilização de tecnologias digitais em diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ao fazer isto, o objetivo tem de ser a mudança de foco da aula: de processos dirigidos pelo professor para processos centrados no aluno. Este é o verdadeiro poder das tecnologias digitais e o foco da Área 3.

As opções de resposta estão organizadas de acordo com o aumento do nível de envolvimento com tecnologias digitais. Por favor, escolha a opção que melhor reflete a sua prática atual.

D1. Penso como, quando e por que usar tecnologias digitais na aula, para garantir que elas sejam usadas com mais valor

- Não uso, ou raramente uso, tecnologia na aula ☐
- Faço uma utilização simples do equipamento disponível, p. ex. quadros interativos ou projetores ☐
- Uso uma variedade de recursos e ferramentas digitais no meu ensino ☐
- Uso ferramentas digitais para melhorar sistematicamente o ensino ☐
- Uso ferramentas digitais para implementar estratégias pedagógicas inovadoras ☐

D2. Monitoro as atividade e interações dos meus alunos nos ambientes colaborativos online que usamos

- Não utilizo ambientes digitais com os meus alunos ☐
- Não monitoro a atividade dos alunos nos ambientes online que utilizo ☐
- Ocasionalmente verifico as discussões dos alunos ☐
- Monitoro e analiso a atividade online dos meus alunos regularmente ☐
- Intervenho com comentários motivadores ou corretivos regularmente ☐

D3. Quando os meus alunos trabalham em grupos, usam tecnologias digitais para adquirir e documentar conhecimento

- Os meus alunos não trabalham em grupos ☐
- Não é possível, para mim, integrar tecnologias digitais em trabalho de grupo ☐
- Incentivo os alunos a trabalhar em grupos para procurar informação online ou apresentar os seus resultados num formato digital ☐
- Peço aos alunos que trabalhem em equipas que utilizem a internet para encontrarem informação e apresentarem os seus resultados num formato digital ☐
- Os meus alunos trocam evidências e criam conhecimento juntos, num espaço colaborativo online ☐

D4. Uso tecnologias digitais para permitir que os alunos planejem, documentem e monitorem as suas aprendizagens, p. ex. quizzes para autoavaliação, e-portefólios para documentação e divulgação, diários online/ blogs para reflexão...

- Não é possível no meu contexto de trabalho ☐
- Os meus alunos refletem sobre a sua aprendizagem, mas não com tecnologias digitais ☐
- Às vezes uso, p. ex., quizzes para autoavaliação ☐
- Uso uma variedade de ferramentas digitais para permitir aos alunos planificar, documentar ou refletir sobre a sua aprendizagem ☐
- Integro, sistematicamente, diferentes ferramentas digitais para planejar, monitorar e refletir sobre o progresso dos alunos ☐

Secção E: Área 4: Avaliação

As tecnologias digitais podem melhorar as estratégias de avaliação existentes e originar métodos de avaliação novos e melhores. Além disso, ao analisar a riqueza de dados (digitais) disponíveis sobre as (inter)ações individuais dos alunos, os professores podem oferecer feedback e apoio mais direcionado. A Área 4 aborda esta mudança nas estratégias de avaliação.

As opções de resposta estão organizadas de acordo com o aumento do nível de envolvimento com tecnologias digitais. Por favor, escolha a opção que melhor reflete a sua prática atual.

E1. Uso ferramentas de avaliação digital para monitorar o progresso dos alunos

- Não monitoro o progresso dos alunos ☐
- Monitoro o progresso regularmente, mas não através de meios digitais ☐
- Às vezes uso uma ferramenta digital, p. ex. um quiz, para controlar o progresso dos alunos ☐
- Uso uma variedade de ferramentas digitais para monitorar o progresso dos alunos ☐
- Uso, sistematicamente, uma variedade de ferramentas digitais para monitorar o progresso dos alunos ☐

E2. Analiso todos os dados disponíveis para identificar os alunos que precisam de apoio adicional Os “dados” incluem: envolvimento dos alunos, desempenho, classificações, participação; atividades e interações sociais em ambientes (online); “Alunos que precisam de apoio adicional” são: alunos que correm o risco de desistir ou apresentam baixo desempenho; alunos que têm distúrbios de aprendizagem ou necessidades específicas de aprendizagem, alunos que não possuem competências transversais, p. ex. competências sociais, verbais ou de estudo.

Estes dados não estão disponíveis e/ou não é minha responsabilidade analisá-los

Em parte, apenas analiso dados academicamente relevantes, p. ex. desempenho e classificações

Também tenho em consideração dados sobre a atividade e o comportamento dos alunos, para identificar aqueles que precisam de apoio adicional

Examinoo regularmente toda a evidência disponível para identificar alunos que precisam de apoio adicional

1 Analiso dados sistematicamente e intervenho de modo

atempado

E3. Uso tecnologias digitais para fornecer feedback positivo

O feedback não é necessário no meu contexto de trabalho

Forneço feedback aos alunos, mas não em formato digital

Às vezes utilizo formas digitais de prestar feedback, p. ex. pontuação automática em quizzes online ou “gostos” em ambientes

digitais Uso uma variedade de formas digitais de fornecer

feedback

Uso sistematicamente abordagens digitais para fornecer feedback

Secção F: Área 5: Capacitação dos aprendentes

Um dos principais pontos fortes das tecnologias digitais na educação é o seu potencial para impulsionar o envolvimento ativo dos aprendentes no processo de aprendizagem e a sua apropriação do mesmo. As tecnologias digitais podem, além disso, ser utilizadas para proporcionar atividades de aprendizagem adaptadas ao nível de competência de cada aprendente, aos seus interesses e necessidades de aprendizagem. Ao mesmo tempo, no entanto, deve-se ter cuidado para não exacerbar desigualdades existentes (p. ex., no acesso a tecnologias digitais) e garantir a acessibilidade para todos os aprendentes, incluindo aqueles com necessidades específicas de aprendizagem. A área 5 aborda estes problemas.

As opções de resposta estão organizadas de acordo com o aumento do nível de envolvimento com tecnologias digitais. Por favor, escolha a opção que melhor reflete a sua prática atual.

F1. Quando crio tarefas digitais para os alunos, levo em conta e abordo potenciais dificuldades práticas ou técnicas (p. ex., acesso equitativo a dispositivos e recursos digitais; problemas de interoperabilidade e conversão; falta de competências digitais)

- Não crio tarefas digitais ☐
- Os meus alunos não têm problemas em utilizar tecnologia digital ☐
- Adapto a tarefa para minimizar dificuldades ☐
- Discuto possíveis obstáculos com os alunos e delimito soluções ☐
- Dou espaço para a variedade, p. ex. adapto a tarefa, discuto soluções e proporciono caminhos alternativos para completar a tarefa ☐

F2. Uso tecnologias digitais para proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem personalizadas (p. ex., dou a diferentes alunos diferentes tarefas digitais para atender a necessidades individuais de aprendizagem, preferências e interesses)

- No meu contexto de trabalho, pede-se a todos os alunos que façam as mesmas atividades, independentemente do seu nível ☐
- Forneço aos alunos recomendações de recursos adicionais ☐
- Ofereço atividades digitais opcionais para os alunos que estão avançados ou atrasados ☐
- Sempre que possível, utilizo tecnologias digitais para oferecer oportunidades de aprendizagem diferenciadas ☐
- Adapto, sistematicamente, o meu ensino para o relacionar com necessidades, preferências e interesses dos alunos ☐

F3. Uso tecnologias digitais para os alunos participarem ativamente nas aulas

- No meu contexto de trabalho não é possível envolver os alunos ativamente na aula ☐
- Envolver ativamente os alunos na aula, mas não com tecnologias digitais ☐
- Quando ensino, uso estímulos motivadores, p. ex. vídeos, animações ☐
- Os meus alunos envolvem-se com mídias digitais nas minhas aulas, p. ex. fichas de trabalho eletrónicas, jogos, quizzes ☐
- Os meus alunos usam tecnologias digitais para investigar, discutir e criar conhecimento de forma sistemática ☐

Secção G: Área 6: Promoção da competência digital dos aprendentes

A capacidade para promover a competência digital dos aprendentes é uma parte integrante da competência digital dos professores e está no centro da Área 6.

As opções de resposta estão organizadas de acordo com o aumento do nível de envolvimento com tecnologias digitais. Por favor, escolha a opção que melhor reflete a sua prática atual.

G1. Ensino aos meus alunos como avaliar a confiabilidade da informação, identificar desinformação e informação enviesada

Isto não é possível na minha disciplina ou contexto de trabalho ☐

Ocasionalmente relembro aos alunos que nem toda a informação online é fiável ☐

Ensino aos alunos como discernir fontes confiáveis e não confiáveis ☐

Discuto com os alunos como verificar a precisão da informação ☐

Discutimos, amplamente, como a informação é criada e pode ser distorcida ☐

G2. Preparo tarefas que requerem que os alunos usem meios digitais para comunicarem e colaborarem uns com os outros ou com um público externo

Isto não é possível na minha disciplina ou contexto de trabalho ☐

Apenas em raras ocasiões exijo aos meus alunos que comuniquem ou colaborem online ☐

Os meus alunos usam comunicação e colaboração digital, sobretudo entre eles ☐

Os meus alunos usam meios digitais para comunicarem e colaborarem entre eles e com um público externo ☐

Preparo sistematicamente tarefas que permitem aos alunos expandirem lentamente as suas competências ☐

G3. Preparo tarefas que requerem que os alunos criem conteúdo digital (p. ex. vídeos, áudios, fotos, apresentações digitais, blogues, wikis ...)

Isto não é possível na minha disciplina ou contexto de trabalho ☐

Isto é difícil de implementar com os meus alunos ☐

Às vezes, como uma atividade lúdica ☐

Os meus alunos criam conteúdo digital como parte integrante do seu estudo ☐

Isto é uma parte integrante da sua aprendizagem e eu aumento sistematicamente o nível de dificuldade para desenvolver ainda mais as suas competências ☐

**H3. País**

Angola

Brasil ☐Cabo Verde ☐Guiné Bissau ☐Moçambique ☐Portugal ☐São Tomé e Príncipe ☐Timor-Leste ☐Outro ☐

Outro

H4. Nível de ensino em que leciona atualmenteEnsino fundamental menor ☐Ensino fundamental maior ☐Ensino médio regular ☐Ensino médio integral ☐Ensino técnico ☐EJA ☐

Outro

H5. Disciplina que leciona maioritariamente

Língua Portuguesa	☐
Língua Inglesa	☐
Espanhol	☐
Francês	☐
Matemática	☐
Educação Física	☐
Arte	☐
Cidadania e desenvolvimento	☐
Física	☐
Química	☐
Biologia	☐
TIC	☐
Ciências da Natureza	☐
História	☐
Geografia	☐
Não se aplica	☐
Outra. Qual?	☐

Outra. Qual?

--

H6. Indique a sua carga horária disciplinar

100 ☐

110 ☐

120 ☐

200 ☐

Outro ☐

Outro

H7. Experiência de docência (contando com este ano letivo)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

H8. Experiência de utilização de tecnologias digitais no ensino

menos de 1 ano

1-2 anos ☐

3-5 anos ☐

6-10 anos ☐

11-15 anos ☐

mais de 15 anos ☐

H9. Como se descreveria a si mesmo(a) e ao uso privado que faz de tecnologias digitais? (Discordo totalmente - Discordo parcialmente – Neutro – Concordo parcialmente - Concordo totalmente)

1 - Acho fácil trabalhar com computadores e outros equipamentos

Discordo totalmente Discordo parcialmente Neutro Concordo parcialmente Concordo totalmente

2 - Uso a internet extensivamente e com confiança

3 - Sou aberto e curioso sobre novas aplicações, programas, recursos

--	--	--	--	--

4 - Sou membro de várias redes sociais

--	--	--	--	--

Quão bem corresponde o seu contexto de trabalho aos seguintes critérios? (Discordo totalmente - Discordo parcialmente - Neutro - Concordo parcialmente - Concordo totalmente)

	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Neutro	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1-Há quadros interativos disponíveis em cada sala de aula	☐	☐	☐	☐	☐
2- Os alunos têm acesso a dispositivos digitais (computadores)	☐	☐	☐	☐	☐
3 - a ligação da internet da escola é fiável e rápida	☐	☐	☐	☐	☐
4- Os meus alunos têm acesso a dispositivos digitais ligados a internet	☐	☐	☐	☐	☐
5- A direção da escola apoia a integração de tecnologias digitais	☐	☐	☐	☐	☐
6 - O currículo facilita e apoia o uso de tecnologias digitais na sala de aula	☐	☐	☐	☐	☐
7 - Muitos dos meus colegas usam tecnologias digitais na sala de aula	☐	☐	☐	☐	☐

H11.

Agora, após ter respondido ao questionário, como avalia a sua competência digital? Atribua um nível de A1 a C2, sendo que A1 é o nível mais baixo e C2 o mais elevado.

Provavelmente sou um(a):

A1: Recém-chegado(a)

A2: Explorador(a) ☐

B1: Integrador(a) ☐

B2: Especialista ☐

C1: Líder ☐

C2: Pioneiro(a) ☐



Secção I: Sumário

DigCompEdu Check-In - Resultados

Obrigado pela sua contribuição. Abaixo, encontra a sua pontuação geral.

Níveis de proficiência

Pontuação

Recém-chegado(a)

(A1)

abaixo de 20

pontos

Explorador(a)

(A2)

entre 20 e 33 pontos

Integrador(a)

(B1)

entre 34 e 49 pontos

Especialista

(B2)

entre 50 e 65 pontos

Líder

(C1)

entre 66 e 80 pontos

Pioneiro(a)

(C2)

acima de 80 pontos

Para compreender melhor o seu perfil de competência, pode olhar para o seu desempenho por área. Para lhe dar uma ideia que o(a) pode ajudar a determinar os seus pontos fortes e fracos, aplica-se a seguinte regra geral:



Obrigada pela sua contribuição.



ANEXO B: COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Contribuição das competências digitais de professores de Redação no uso do Google for Education para o Enem: um estudo de caso das escolas de Ensino Médio do município de Lagarto/SE

Pesquisador: ROSA GABRIELY MONTEIRO FONTES

Versão: 1

CAAE: 57796321.8.0000.5371

Instituição Proponente: Universidade Tiradentes - UNIT

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 035453/2022

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Contribuição das competências digitais de professores de Redação no uso do Google for Education para o Enem: um estudo de caso das escolas de Ensino Médio do município de Lagarto/SE que tem como pesquisador responsável ROSA GABRIELY MONTEIRO FONTES, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Tiradentes - UNIT em 12/04/2022 às 15:51.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2128 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

ANEXO C: HISTÓRICO DE TRÂMITES DO CEP

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO							
Apreciação ↕	Pesquisador Responsável ↕	Versão ↕	Submissão ↕	Modificação ↕	Situação ↕	Exclusiva do Centro Coord. ↕	Ações
PO	ROSA GABRIELY MONTEIRO FONTES	1	17/03/2022	12/04/2022	Em Apreciação Ética	Não	 

- HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	05/05/2022 03:48:05	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade Tiradentes - UNIT	Universidade Tiradentes - UNIT	
PO	12/04/2022 15:52:30	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Tiradentes - UNIT	Universidade Tiradentes - UNIT	
PO	12/04/2022 15:51:51	Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Tiradentes - UNIT	Universidade Tiradentes - UNIT	
PO	12/04/2022 15:51:03	Aceitação do PP	1	Coordenador	Universidade Tiradentes - UNIT	Universidade Tiradentes - UNIT	
PO	17/03/2022 15:27:42	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Tiradentes - UNIT	
PO	08/03/2022 16:10:18	Rejeição do PP	1	Coordenador	Universidade Tiradentes - UNIT	PESQUISADOR	1. A Folha de Rosto deve estar assinada pelo respo Ver mais >>
PO	14/12/2021 14:31:39	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Tiradentes - UNIT	