

DESASSOSSEGOS DIGITAIS:

MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS NO
ESPAÇO EDUCACIONAL DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
AMAZÔNIA

Ruhena Kelber Abrão

Marlon Santos de Oliveira Brito

José Fernando Bezerra Miranda

Organizadores

Volume 8



DESASSOSSEGOS DIGITAIS:

MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS NO
ESPAÇO EDUCACIONAL DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
AMAZÔNIA

Ruhena Kelber Abrão

Marlon Santos de Oliveira Brito

José Fernando Bezerra Miranda

Organizadores

Volume 8



RUHENA KELBER ABRÃO
MARLON SANTOS DE OLIVEIRA BRITO
JOSÉ FERNANDO BEZERRA MIRANDA
(ORG)

DESASSOSSEGOS DIGITAIS: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO EDUCACIONAL DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA

Volume 8

RUHENA KELBER ABRÃO
MARLON SANTOS DE OLIVEIRA BRITO
JOSÉ FERNANDO BEZERRA MIRANDA
(ORG)

DESASSOSSEGOS DIGITAIS:
MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS COM
O USO DAS TECNOLOGIAS NO
ESPAÇO EDUCACIONAL DA/NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA
AMAZÔNIA

Volume 8
1ª Edição
2025

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitor
Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora
Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças
(PROAD)

Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e
Planejamento
(PROAP)

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis
(PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e
Assuntos Comunitários (PROEX)
Maria Santana Ferreira dos Santos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento
de Pessoas
(PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguel Lima
Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)
Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
(PROPESQ)

Karylleila dos Santos Andrade

Pró-Reitor de Tecnologia e
Comunicação (PROTIC)
Werley Teixeira Reinaldo

Conselho Editorial
Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde
Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes
Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas
Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar
Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

Capa: Darlington Ribeiro Lima e Maira Bogo Bruno

Revisão Técnica: Alderise Pereira da Silva Quixabeira

Ana Paula Machado Silva

Fabício Bezerra Eleres

Fábio Pereira Vaz

Sandra Franklin Rocha Viana

Tatiana Costa Martins

DóI 10.20873//_eduft_2025_45

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)	
Desassossegos digitais [livro eletrônico] : memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia / organizadores Ruhena Kelber Abrão, Marlon Santos de Oliveira Brito, José Fernando Bezerra Miranda. -- 1. ed. -- Palmas, TO : Universidade Federal do Tocantins - Sistema de Bibliotecas, 2025. -- (Desassossegos digitais ; 8) PDF	
Vários autores. Bibliografia.	
ISBN 978-65-5390-192-6	
1. Educação - Amazônia 2. Formação docente - Metodologias ativas 3. Professores - Relatos 4. Tecnologia da informação e comunicação 5. Tecnologia educacional I. Abrão, Ruhena Kelber. II. Brito, Marlon Santos de Oliveira. III. Miranda, José Fernando Bezerra. IV. Série.	
25-285713	CDD-370
Índices para catálogo sistemático:	
1. Professores : Relatos de experiências pedagógicas : Educação 370	
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129	

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	14
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO MESTRADO MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA DA UFOPA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	
Andréa dos Santos Cardoso	
Tania Suely Azevedo Brasileiro	
CAPÍTULO 2	24
A IMPORTÂNCIA DO USO DA TECNOLOGIA NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Cléia Conceição de Souza	
CAPÍTULO 3	31
O DESASSOSSEGO E A TECNOLOGIA: VIVÊNCIA EDUCACIONAL EM TECNOLOGIA NA ESCOLA DE GOVERNO DE PALMAS	
Cleison Almeida Nunes	
CAPÍTULO 4	40
O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FACILITADORAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO RELIGIOSO	
Daniel Ribeiro Ferreira Junior	
Marcos Vinícius de Freitas Reis	
CAPÍTULO 5	48
DIVISOR DE ÁGUAS NA DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 EM PALMAS/TO	
Darlington Ribeiro Lima	

CAPÍTULO 6	57
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE TUTORIA EM EAD: DESAFIOS E APRENDIZAGENS	
Helana Miranda da Cruz Gomes	
Tania Suely Azevedo Brasileiro	
 CAPÍTULO 7	 66
REINVENTANDO O ENSINO EM TEMPOS DE CRISE: UM RELATO DE ADAPTAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Kathleen Gonçalves Sampaio Stefanelli	
 CAPÍTULO 8	 72
DAS MÁQUINAS DE DATILOGRAFIA À ERA DIGITAL: UMA JORNADA DE ENSINO E APRENDIZADO	
Magda Maria Macena Soares de Oliveira	
 SOBRE ORGANIZADORES	 80
 SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	 81

EPÍGRAFE

*“A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original”.*

Albert Einstein

APRESENTAÇÃO

“Meus desassossegos sentam na varanda... Pra matear saudades nesta solidão”... música gaudéria - as músicas gaúchas retratam a vida no campo, as tradições e os valores do povo gaúcho - de João Chagas Leite, “Desassossegos” foi lançada em 2018, tem habitado os meus aplicativos de música nos últimos meses, um gaúcho de sangue, mas tocantinense de coração.

A palavra “desassossego” carrega uma carga significativa de emoção, evocando sentimentos de inquietude, perturbação e falta de tranquilidade. Derivada do verbo “assossegar”, que significa acalmar, tranquilizar, a adição do prefixo “des” inverte seu sentido original, trazendo à tona uma sensação de agitação e desconforto.

O desassossego pode ser entendido tanto em contextos físicos quanto emocionais. Fisicamente, ele pode se manifestar como uma incapacidade de permanecer quieto ou em repouso, refletindo uma necessidade constante de movimento ou mudança. Em termos emocionais, o desassossego é mais profundo e complexo, abrangendo desde preocupações e ansiedades até um sentimento mais difuso de insatisfação ou descontentamento com a vida.

Literariamente, o desassossego tem sido um tema recorrente em muitas obras. Um dos exemplos mais notáveis é o “Livro do Desassossego” de Fernando Pessoa, escrito sob o heterônimo Bernardo Soares. Nesta obra, Pessoa explora a inquietude existencial e a introspecção, usando o desassossego como uma lente para examinar a natureza fragmentada e muitas vezes paradoxal da experiência humana. O livro é um mosaico de pensamentos, reflexões e sentimentos que capturam a essência do desassossego como um estado de ser intrínseco à condição humana.

Na vida cotidiana, o desassossego pode ser um motor de mudança e crescimento. Embora muitas vezes desconfortável, ele pode impulsionar as pessoas a sair de suas zonas de conforto, buscar novas experiências e enfrentar desafios. Em um mundo em constante transformação, o desassossego pode servir como um alerta, sinalizando a necessidade de

adaptação e evolução. Por outro lado, o desassossego constante pode ser exaustivo e prejudicial, levando ao esgotamento e à incapacidade de encontrar paz e contentamento. O equilíbrio, portanto, se torna essencial. É importante reconhecer quando o desassossego é um catalisador positivo para a ação e quando ele se torna uma força debilitante que impede o bem-estar e a felicidade.

O livro “Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional” abrange uma discussão sobre os desafios e vivências associadas ao uso de tecnologias digitais no contexto educacional. Esta obra surgiu a partir de uma disciplina ministrada no mestrado em Educação e no doutorado em Educação na Amazônia, na qual se promoveu uma reflexão profunda sobre as implicações e os impactos das ferramentas digitais na educação, contemplando tanto os aspectos positivos quanto os negativos.

A coletânea reflete uma ampla gama de experiências e perspectivas, com contribuições de mestrandos, doutorandos e alunos especiais desses programas. Eles escrevem sobre o processo de autoria e suas contribuições, destacando o contexto e a importância do tema na atualidade. Em particular, a obra enfatiza a crescente dependência de tecnologias digitais no ensino e aprendizado, explorando como essas ferramentas estão remodelando a paisagem educacional. Outros professores e especialistas envolvidos no livro abordam temas específicos, como o impacto das redes sociais, as ferramentas de aprendizado online, e as complexas questões de privacidade e segurança que emergem com o uso de tecnologias na educação.

A intenção principal da obra é socializar experiências pessoais e testemunhos de educadores, estudantes e outros profissionais envolvidos no uso de tecnologias educacionais. Os textos reunidos no livro exploram uma variedade de desafios enfrentados, incluindo a desigualdade de acesso às tecnologias, a sobrecarga digital e o estresse associado ao uso contínuo de ferramentas digitais. Além disso, o livro também examina as oportunidades proporcionadas pelas tecnologias educacionais, como a personalização do aprendizado, que permite que as experiências de ensino sejam adaptadas às necessidades individuais dos alunos, e o acesso a recursos educacionais

globais. Um exemplo disso é a integração da inteligência artificial, que está começando a desempenhar um papel significativo na educação.

No final da coleção de nove volumes, os autores tecem considerações detalhadas sobre o futuro da tecnologia na educação. Eles discutem como as inovações tecnológicas podem continuar a evoluir para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, imaginando um cenário no qual as ferramentas digitais não apenas complementam, mas também transformam as metodologias educacionais tradicionais. A reflexão final dos autores oferece uma visão esperançosa, mas crítica, sobre como equilibrar as promessas e os percalços das tecnologias digitais no campo educacional, com sugestões práticas para maximizar os benefícios enquanto se mitiga os desafios.

Essa coletânea é uma ação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Lazer e Saúde (CEPELS/UFT). Ela integra as iniciativas do centro no sentido de promover a produção e a difusão de conhecimentos interdisciplinares que articulam educação, lazer e saúde, valorizando experiências vividas e reflexões críticas sobre os desafios contemporâneos nesses campos. Ao reunir relatos, estudos e reflexões de pesquisadores e participantes dos programas de pós-graduação, a obra reafirma o compromisso do CEPELS com a formação acadêmica, a inovação pedagógica e o fortalecimento do diálogo entre saberes científicos e práticas sociais transformadoras.

Prof. Dr. Kelber Abrão
Organizador da coletânea

*Texto aprimorado por meio de Inteligência Artificial, a partir do comando aprimorar
texto.

PREFÁCIO

Vivemos um momento transformador na educação: o ensinar, que antes se limitava às salas de aula e aos corredores das instituições, agora se expande para o universo digital, remoto e interativo. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) não apenas mudaram os meios pelos quais ensinamos, mas também desafiaram educadores e instituições a reinventar suas práticas, metodologias e, acima de tudo, sua forma de se conectar profundamente com os aprendizes.

Esta coletânea nasce do olhar atento e da escuta respeitosa às vozes dos professores e das professoras que estão vivendo essa jornada. São histórias que respiram vida, narrando trajetórias de profissionais que, mesmo em contextos adversos, enxergaram nas tecnologias não apenas ferramentas, mas caminhos para ressignificar a educação.

Do Ensino Religioso ao profissional, da pós-graduação em saúde às escolas do interior da Amazônia, as narrativas aqui reunidas partilham um compromisso central: transformar o ato de ensinar em uma experiência humanizada, crítica, criativa e alinhada aos desafios atuais. Mais do que apresentar soluções técnicas, cada capítulo revela vivências tecidas com inquietação, superação, afeto e esperança — ingredientes essenciais para uma educação que realmente transforma.

Agradeço profundamente a cada autora e autor pela generosidade de compartilhar seus percursos, aprendizados e desafios. Que esta obra inspire educadores, gestores, pesquisadores e estudantes a continuarem, com ética e inovação, a construir sentido no ato de ensinar. Agora, mais do que nunca, em tempos de incertezas.

Professor Doutor Walmirton Bezerra D'Alessandro

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO MESTRADO MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE DA FAMÍLIA DA UFOPA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Andréa dos Santos Cardoso
Tania Suely Azevedo Brasileiro

INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Saúde da Família (Profsaúde) tem como objetivo a formação de docentes e preceptores para a graduação e pós-graduação na área da saúde, de maneira a atender às necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS), e conta com o apoio de uma rede nacional constituída por 45 instituições de ensino e pesquisa (Teixeira et al., 2020). Apresenta como finalidade responder às necessidades de formação dos profissionais que atuam na Estratégia Saúde da Família (ESF)/Atenção Primária à Saúde (APS) nas diversas regiões do país.

O debate inicial sobre a proposta do curso aconteceu durante o Encontro Científico sobre a Formação Profissional em Saúde e o Ensino da Saúde Coletiva, promovido pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), com apoio do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA) e da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em maio de 2014, no município de Porto Seguro, no estado da Bahia. O encontro propiciou o debate sobre a importância da formação profissional para a área da saúde, promovendo o fortalecimento da APS e a integração ensino-serviço-comunidade, contribuindo assim com a afirmação do papel do SUS como campo de práticas de formação desses profissionais (Guilam et al., 2020).

A elaboração da proposta inicial do Profsaúde contou com a participação de diversos atores, entre eles: Ministério da Saúde (MS),

Ministério da Educação (MEC), Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade (SBMFC), Associação Brasileira de Educação Médica (Abem) e Instituições de Ensino Superior (IES) de várias regiões do Brasil. Estas assumiram a proposta em sua fase de implantação e participaram da composição dos grupos de trabalho para a elaboração da proposta inicial do curso (Teixeira et al., 2020).

Em dezembro de 2023, o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) e em parceria com a Secretaria de Atenção Primária à Saúde, trabalhou na publicação do edital para a 5ª turma do Mestrado Profissional em Saúde da Família, com a oferta de 500 vagas, sendo disponibilizados 50% das vagas para médicos, supervisores e tutores do Programa Mais Médicos para o Brasil (PMMB), tutores do Programa Médicos pelo Brasil (PMpB) e residentes que estavam cursando o último ano de residência em Medicina de Família e Comunidade no ano de 2023. Os outros 50% das vagas foram direcionados às diversas categorias profissionais de saúde, entre eles: assistentes sociais, educadores físicos, farmacêuticos, fisioterapeutas, enfermeiros, fonoaudiólogos, nutricionistas, psicólogos e terapeutas que estavam atuando na ESF/APS em suas diversas modalidades ou em outros serviços que apresentassem relação direta com esse nível de atenção à saúde (Teixeira et al., 2024).

A configuração do programa em turma multiprofissional busca atender a necessidade da interdisciplinaridade¹ na concepção ampliada de saúde e no desenvolvimento do trabalho em equipe, como modalidade do trabalho coletivo e da articulação dos diferentes saberes, instrumentos essenciais para a qualificação da atenção no SUS (Teixeira et al., 2024). Com isso, são valorizadas atividades de interação entre os discentes, favorecendo projetos compartilhados, respeitando as diferentes culturas e características da região, despertando o raciocínio crítico frente às necessidades oriundas dos cenários das práticas de saúde e comunidade.

¹ “La práctica interdisciplinaria requiere una pedagogía adecuada, procesos de integración, cambios institucionales y posturas docentes flexibles para dialogar, colaborar y comprometerse con una nueva perspectiva profesional de la enseñanza.” (Souza; Brasileiro, 2023, p.2012)

A formulação pedagógica do Profsaúde encontra-se sustentada na proposta de Paulo Freire (2002), direcionada à problematização, em que docentes e discentes são sujeitos da produção do conhecimento, incentivando uma consciência crítica da realidade em um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, provocando uma reflexão crítica sobre sua prática de atuação.

Em conciliação com sua proposta pedagógica como prática da problematização, o curso utiliza as metodologias ativas como estratégias de construção do processo de ensino-aprendizagem, impulsionando o aprender a aprender, com incentivo à gestão participativa dos protagonistas das experiências, aproximando teoria e prática (Ciryno; Toralles-Pereira, 2004).

As metodologias ativas têm adentrado os cenários de práticas buscando sua inserção cada vez mais abrangente em diversos contextos de formação do profissional de saúde, com a intenção de torná-lo mais crítico em relação aos problemas de sua realidade. Nesse sentido, busca formar um profissional participativo e com habilidades para tomar decisões mais condizentes com as reais necessidades dos serviços e das condições de saúde da população, valorizando os aspectos éticos e culturais de cada região.

Frente a essa realidade que se apresenta, coloca-se a necessidade de pensar em estratégias acadêmicas que favoreçam a articulação entre o campo teórico e o prático, permitindo ao profissional estudante uma formação humanizada e integrada às exigências dos serviços de saúde e da comunidade local.

O curso é ofertado na modalidade híbrida, com atividades de Educação a Distância (EaD)² mediadas pelo Ambiente Virtual de

² “[...]a EaD possui ferramentas imprescindíveis para proporcionar a interação entre os membros do grupo, além de fomentar inclusão digital tão exigida em tempos hodiernos. Na aprendizagem mediada pelo computador, de abordagem colaborativa, o ambiente é rico

Aprendizagem (AVA) Moodle, encontros remotos e presenciais. Sua estrutura contempla a integração de três eixos pedagógicos: Atenção, Educação e Gestão, com dez disciplinas obrigatórias (Teixeira et al., 2024).

O eixo Atenção é constituído pelas disciplinas “Atenção Integral na Saúde da Família” e “Atenção e Gestão do Cuidado”; o eixo Educação, pelas disciplinas “Educação na Saúde” e “Promoção da Saúde”; já o eixo Gestão é composto pelas disciplinas “Planejamento e Avaliação em Saúde da Família” e “Sistema de Informação no Cuidado e na Gestão”. O processo de formação deve acontecer ao longo dos quatro semestres do curso, com duração mínima de 18 meses e máxima de 24 meses, contemplando 975 horas de carga horária total (Teixeira et al., 2024).

O primeiro semestre do curso foi composto por quatro disciplinas: Atenção Integral na Saúde da Família (60h), Educação na Saúde (60h), Planejamento e Avaliação na Saúde da Família (45h) e Sistemas de Informação no Cuidado e na Gestão (45h). Assim, o objetivo deste texto é descrever o relato de experiência docente vivenciada na disciplina Atenção Integral na Saúde da Família, do mestrado Profsaúde, na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), no período de agosto a dezembro de 2024.

METODOLOGIA

O presente relato de experiência, vivenciado pela primeira autora deste texto, ocorreu no primeiro semestre do mestrado Profsaúde, durante o desenvolvimento e acompanhamento das atividades da disciplina “Atenção Integral na Saúde da Família”, realizada por meio do AVA Moodle/Ufopa em 2024.

O objetivo desse primeiro semestre do curso consistiu na qualificação dos mestrandos para a atuação e produção de conhecimentos na Atenção Primária à Saúde, buscando refletir sobre seu campo de atuação, avaliando

em diversidade, propiciando autonomia e construção conjunta entre educando/educador e educando/educando, coadunando responsabilidades e respeito mútuo entre eles.” (Coelho; Brasileiro, 2020, p. 595)

criticamente os referenciais das políticas públicas de saúde e sua articulação na atenção integral aos indivíduos, famílias e comunidades. Também foi proposta a realização do diagnóstico situacional da comunidade, com base no uso dos sistemas de informação e na análise crítica dos indicadores envolvidos no território de atuação, bem como nas práticas dos serviços ofertados na Unidade Básica de Saúde (UBS), com valorização dos problemas prioritários. Além disso, os mestrandos se aperfeiçoaram na prática docente e na preceptoria na APS (Teixeira et al., 2024).

A descrição da vivência enquanto docente da disciplina Atenção Integral na Saúde da Família, com carga horária de 60 horas, contempla atividades programadas para ocorrer ao longo de dezesseis semanas, no período de agosto a dezembro de 2024. O Profsaúde é ofertado de maneira híbrida, com três encontros presenciais, dois encontros telepresenciais e atividades desenvolvidas no AVA Moodle.

A turma de ingressantes em 2024 foi formada por treze discentes, sendo cinco enfermeiros, sete médicos e um nutricionista. Esses profissionais atuam em diversos municípios do estado do Pará, sendo três de Belém, quatro de Santarém, um de Castanhal, um de Rurópolis, um de Terra Santa, um de Óbidos, um de Portel e um de Itaituba.

O RELATO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROFSAÚDE

O Profsaúde propicia a formação em saúde pelo trabalho no SUS como princípio educativo, incentivando a formação crítica e dialógica no processo de qualificação profissional e a educação interprofissional como perspectiva pedagógica do curso (Teixeira et al., 2024). Visa à qualificação dos profissionais que estejam atuando na ESF/APS, em suas diferentes modalidades, ou na prestação de serviços em relação direta com esse nível de atenção.

Assim, a proposta do programa de mestrado em rede remete à adequação no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que sustentam a EaD. A necessidade de qualificação permanente dos profissionais frente aos inúmeros desafios vivenciados nos serviços de saúde, considerando ainda as diversidades regionais do Brasil, é apresentada como um fator que valoriza a EaD como estratégia para integrar novas concepções pedagógicas, buscando contribuir com melhorias nos serviços de saúde e práticas de transformação da realidade (Paim; Guimarães, 2009).

A primeira semana do curso aconteceu de forma presencial, com a participação de dois docentes em cada turno de atividade. Foram realizadas as apresentações de docentes e discentes, a programação do semestre com a definição das datas previstas para os encontros presenciais e telepresenciais, além do acesso ao AVA Moodle. Também foi encaminhado por e-mail o Manual dos Discentes, com orientações sobre as propostas e atividades do curso. Durante esse primeiro encontro presencial, iniciaram-se as atividades das quatro disciplinas previstas para o primeiro semestre.

A programação referente às atividades a serem desenvolvidas ao longo das dezesseis semanas do curso apresentava os seguintes critérios: semana de realização, objetivos de aprendizagem, conteúdos, atividades e recursos educacionais. Esses direcionamentos seguem o Plano Pedagógico Nacional do Profsaúde (2024), garantindo, assim, a uniformidade do curso nas quarenta e cinco instituições públicas de ensino³As instituições que formam a rede são orientadas conforme o material elaborado pela coordenação (Teixeira; Gomes, 2020).

O primeiro encontro da disciplina Atenção Integral na Saúde da Família teve como objetivo de aprendizagem refletir sobre o processo histórico das políticas públicas de saúde no Brasil e a consolidação do SUS. Ao término do encontro presencial, os discentes foram orientados sobre as

³<https://abrasco.org.br/aula-inaugural-do-profsaude-abordara-justica-social-e-equidade-e-m-saude>

atividades das semanas seguintes, que seriam realizadas por meio do AVA Moodle, como fóruns de acompanhamento, vídeos, chats, elaboração de textos e outras propostas.

O AVA Moodle foi utilizado para a realização e acompanhamento das atividades, permitindo o compartilhamento de experiências e a construção conjunta do conhecimento por meio de diversas ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona (Teixeira; Gomes, 2020).

A concepção pedagógica do Profsaúde considera a aprendizagem como o centro do processo, respeita a autonomia dos mestrandos e valoriza os conhecimentos prévios adquiridos em sua trajetória profissional, proporcionando situações de aprendizagem com o uso de metodologias ativas e da problematização (Teixeira; Gomes, 2020).

Dessa forma, propõe uma relação educativa que valoriza a construção compartilhada do conhecimento, na qual os mestrandos reelaboram seus saberes anteriores, apropriando-se de novos significados. A percepção de uma situação-problema deve ser compreendida e analisada criticamente, para que se alcancem novas possibilidades de transformação da realidade. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um movimento dinâmico e transformador, no qual docentes e discentes são considerados atores sociais de mudança (Freire, 1996).

Nesse sentido, o Profsaúde valoriza o desenvolvimento das atividades também de forma assíncrona, considerando as dificuldades enfrentadas pelos discentes e profissionais dos serviços de saúde, e permitindo a organização individual do tempo para participação nas atividades propostas semanalmente, sem comprometer a qualidade das discussões e da apropriação de novos conhecimentos.

Contudo, ao longo do curso foram programados encontros presenciais como parte das estratégias de articulação dos conteúdos abordados a

distância, realizados pelos docentes e orientadores das instituições de ensino superior participantes. Esses momentos representaram uma potência no uso das ferramentas da EaD, sendo considerados estratégias educativas que integram diferentes conteúdos e instigam os discentes a avaliar criticamente seus locais de atuação e a pensar em possibilidades de transformação (Guilam et al., 2020).

Assim, a experiência vivenciada como docente permitiu observar a construção compartilhada do conhecimento entre as diversas categorias profissionais, por meio das discussões e comentários postados nos fóruns, bem como na elaboração individual de textos contextualizando os cenários de prática dos serviços de saúde, nas discussões em grupo e no uso dos referenciais teóricos disponibilizados para leitura. Isso proporcionou compreensão, análise, avaliação e implementação de novas estratégias de intervenção ao longo do curso.

A partir das estratégias de ensino formuladas na disciplina, foi possível perceber que os discentes são impulsionados a desenvolver o raciocínio crítico da realidade, buscando aproximação entre os campos teórico e prático. A vivência dos discentes profissionais no cotidiano dos serviços de saúde e na comunidade possibilita a construção de conhecimento relacionado à prática do serviço, conectando-o à realidade imediata.

Com o objetivo de responder às necessidades atuais dos serviços de saúde, a formação desses profissionais, desde o processo de ensino-aprendizagem, se mobiliza em direção a uma educação crítica e participativa, voltada às transformações sociais. Nessa perspectiva, sua formação em EaD vem apresentando avanços ao integrar a prática social ao cuidado em saúde, envolvendo ações de ensinar, cuidar, humanizar os ambientes e relações, as trajetórias e perspectivas de vida e trabalho, aproximando a prática profissional dos princípios do SUS.

No entanto, torna-se necessária a capacitação do corpo docente para melhor atuação frente a essas novas possibilidades que se apresentam à

educação na saúde. Essas exigências evidenciam inúmeros desafios na prática docente, como a necessidade de articulação entre as diferentes disciplinas ofertadas no semestre, a disponibilidade de tempo para melhor acompanhamento das atividades no AVA Moodle e a segurança no domínio das ferramentas utilizadas.

A partir das vivências enquanto docente, ficou evidente a facilidade de interação entre o campo teórico e a atuação profissional, acentuando novas possibilidades de articulação entre o mundo acadêmico e os serviços de saúde, superando as distâncias entre o mundo do trabalho e o campo teórico, ainda tão marcantes na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a dificuldade de acesso aos programas de mestrado na região Norte, a proposta apresentada pelo Profsaúde configura-se como uma oportunidade de qualificação profissional, com potencial para promover melhorias na prestação e na gestão dos serviços direcionados à Atenção Primária à Saúde.

A inserção dos mestrandos nos serviços de saúde favorece a problematização da realidade vivenciada e o compartilhamento com outros profissionais, facilitando a discussão, a articulação com os aspectos teóricos e a análise crítica voltada à transformação do contexto local. Além disso, valoriza o trabalho multiprofissional, contribuindo para a ampliação dos fatores que influenciam o processo saúde-doença-cura e reconhecendo as singularidades da região Norte.

O trabalho em equipe multiprofissional na Estratégia Saúde da Família permite o reconhecimento da atuação conjunta como resposta às demandas da comunidade, além de valorizar as especificidades de cada categoria profissional na busca pela integralidade do cuidado.

Destaca-se como relevante o fato de que a realização das atividades do Profsaúde, em sua maioria por meio do AVA Moodle, facilita a participação dos mestrandos, que lidam com uma carga horária intensa de trabalho semanal durante o período de formação. As atividades articuladas entre as disciplinas ofertadas no semestre contribuem para ampliar a compreensão e a análise dos serviços de saúde, promovendo melhores resultados na organização dos serviços da Atenção Primária à Saúde.

Torna-se fundamental refletir sobre estratégias que permitam o avanço das práticas de Educação a Distância, com o envolvimento de docentes, discentes e profissionais da rede de serviços de saúde, a fim de incentivar a qualificação desses profissionais em resposta às grandes demandas apresentadas pelas populações da região Amazônica.

Palavras-chave: Ensino à Distância, Mestrado Profissional; Problemática

REFERÊNCIAS

BUCHI, Claudileia P.G.; BRASILEIRO, Tania S.A. A transformação didática no ensino em serviço na saúde: primeiras aproximações. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.8, n.1, p. 3290-3306 jan. 2022.

COELHO, Aldilene L.; BRASILEIRO, Tania S. A. A evolução da sociedade digital e os desafios da humanidade frente a realidade virtual: a educação a distância como uma opção possível. *Revista AMazônica*. Vol XXV, número 2, jul-dez, 2020, pág. 590-620.

CYRINO EG, TORALLES - PEREIRA ML. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad Saúde Pública*. 2004; 20 (3): 780-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/mrrzr85SM93thZzwGFBm56q>. Acesso em 07 de abr.2025.

GUILAM, M.C.R. et al. Mestrado Profissional em Saúde da Família (ProfSaúde): Uma experiência de formação em rede. *Interface*. Botucatu, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/JHBXSLpx4Y9zzkfTvXtXXwx>. Acesso em 05 de abr. 2025.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TEIXEIRA, C.P.; GOMES, M.Q. Mestrado Profissional em Saúde da Família. Turma Multiprofissional: Manual do(a) mestrando(a). Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ ABRASCO/ PROFSAÚDE, 2020, p.92.

TEIXEIRA, C.P.; DECCO, C.M.; GRANVILLE, M.L.; AZEVEDO, D.P.G.D de. *Plano Pedagógico Nacional do PROFSAÚDE*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ Abrasco/PROFSAÚDE, 2024, p.164.

SOUZA, L. T. R.; BRASLEIRO Tania S. A. De la Interdisciplinariedad al desempeño docente en la Amazonia de Pará, Brasil: reflexiones para la enseñanza de hoy. In: PAULINO, Itamar R.; OLIVEIRA JUNIOR, José Max B. *Interdisciplinaridad en el contexto contemporáneo*. Santarém: Ufopa, 2023.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DO USO DA TECNOLOGIA NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Cléia Conceição de Souza

O presente relato de experiência foi desenvolvido a partir das práticas pedagógicas com o uso da tecnologia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Durante esse percurso, foram analisados o planejamento e a metodologia dos materiais pedagógicos utilizados nas aulas.

No meu papel de educadora, a experiência foi desafiadora, mas profundamente enriquecedora. A transição para o ambiente virtual me impulsionou a explorar novas ferramentas pedagógicas e metodologias ativas que, confesso, antes não me pareciam tão urgentes.

Sabe-se que as tecnologias digitais na educação estão cada vez mais presentes em nossas atividades docentes. Sob esse viés, elas surgem como um recurso adicional que permite ao professor desenvolver atividades mais eficazes, inserindo as tecnologias como instrumentos pedagógicos que proporcionam aos estudantes condições para interagir com o novo contexto social e tecnológico, além de lidar criticamente com essas ferramentas e desenvolver seu protagonismo.

Segundo Kenski (2010), “o que se vivencia na atualidade é a convergência das Tecnologias da Informação e Comunicação construindo um novo conceito ampliado de Tecnologia Digital, que vem alavancando mudanças radicais em vários segmentos, dentre eles, no contexto escolar”, com foco na aprendizagem significativa e em estratégias que despertam o interesse dos estudantes.

A partir da minha prática em uma escola de Ensino Fundamental, observei como o uso de ferramentas tecnológicas contribuiu e, ao mesmo tempo, despertou um novo desenvolvimento na minha prática docente, especialmente na organização do planejamento e na dinamização e personalização das atividades em sala. O relato também destaca os desafios do uso da tecnologia durante a pandemia, período em que as plataformas digitais se tornaram ainda mais relevantes.

Com o avanço da tecnologia e sua presença cada vez mais intensa no cotidiano escolar, o planejamento pedagógico passou a demandar novas competências e habilidades. Precisei ressignificar minha prática, deixando de ser apenas transmissora de conteúdos para me tornar mediadora, planejando, organizando e conduzindo processos de ensino-aprendizagem por meio de recursos tecnológicos e suas vertentes.

A introdução de tecnologias digitais e interativas na educação amplia as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Essas ferramentas, versáteis e adaptáveis, oferecem novas experiências tanto para professores quanto para alunos, adequando-se às abordagens pedagógicas atuais.

Ao integrar recursos como Google Drive, Canva, aplicativos de avaliação como Kahoot, plataformas educativas e o próprio sistema de gerenciamento escolar, percebi mudanças significativas não apenas na participação dos estudantes e professores, mas também na qualidade do planejamento pedagógico. Como destaca Moran (2007), "há uma percepção crescente do descompasso entre os modelos tradicionais de ensino e as novas possibilidades que a sociedade já desenvolve informalmente e que as tecnologias atuais permitem".

A primeira experiência a se relatar ocorreu durante a pandemia, quando me deparei com uma realidade totalmente nova. A equipe nos apresentou ferramentas que auxiliariam na prática pedagógica, e tivemos que aprender a utilizar plataformas online como Google Meet e Zoom para

ministrar as aulas. Nas primeiras semanas, confesso que foi difícil, pois diante do novo, é natural sentirmos apreensão e dúvida quanto à efetividade do ensino. Com o tempo e os planejamentos, fui desafiada a inovar a didática, buscando recursos para garantir que os estudantes realmente aprendessem.

Nesse período, foram apresentadas aos estudantes plataformas educativas para que, junto aos pais, pudessem realizar atividades em casa e explorar as múltiplas interfaces oferecidas. Foi uma temporada desafiadora, mas nós, enquanto professores, buscamos sempre oferecer o melhor para alcançar bons resultados.

Sabemos que o planejamento pedagógico é um processo contínuo que envolve a definição de objetivos, metodologias, recursos e formas de avaliação. Antes feito em papel ou em planilhas simples, o planejamento passou a incorporar ferramentas digitais que facilitam o armazenamento, a atualização e a colaboração. Durante minha prática, utilizei o Google como ferramenta de pesquisa para elaboração de atividades e avaliações nos dias de planejamento, além do Google Drive como ambiente de organização de planos de aula e registros pedagógicos.

A possibilidade de compartilhamento em tempo real com a coordenação permitiu maior alinhamento das práticas pedagógicas e fomentou o trabalho colaborativo. Outro aspecto relevante foi a avaliação: se antes o foco estava nas provas presenciais, hoje a tecnologia permite uma gama de avaliações formativas e contínuas, como projetos, trabalhos online, atividades interativas em plataformas digitais, entre outros recursos importantes no processo de aprendizagem.

Uma ferramenta de grande importância durante minha docência foi o aplicativo Canva, utilizado na criação de materiais visuais como infográficos e apresentações interativas. Esses materiais facilitaram a compreensão dos conteúdos pelos estudantes, tornando as aulas mais lúdicas e promovendo maior engajamento nos componentes curriculares. Assim, é possível

evidenciar a mediação eficaz que muitas dessas ferramentas tecnológicas podem proporcionar ao contexto educacional, permitindo a formulação de materiais de estudo de alta qualidade e tornando as aulas mais atrativas.

O livro didático continuou sendo uma ferramenta essencial, e observei com grande relevância o uso da realidade aumentada (RA), com o intuito de inovar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. As imagens disponibilizadas nos livros permitiram uma visão panorâmica do conteúdo, facilitando a exploração da temática estudada. Essa abordagem melhora o engajamento, facilita a visualização de conceitos abstratos e promove uma aprendizagem mais ativa e personalizada. Segundo Lopes (2019), “o alto nível de interatividade proporcionado pela realidade aumentada acarreta aprimoramento do aprendizado, além de permitir mais engajamento dos estudantes, principalmente quando envolvidos na criação de seus próprios projetos utilizando RA”. Outro benefício é o fato de permitir experiências dentro e fora da sala de aula, estimulando os alunos a interagirem e explorarem os ambientes, aprendendo a trabalhar colaborativamente na resolução de seus problemas (Billinghurst; Duenser, 2012).

Outra plataforma muito utilizada foi o Kahoot, um recurso interativo baseado em jogos que estimula habilidades pouco exploradas pelos estudantes. Sua aplicação torna as estratégias mais dinâmicas e permite avaliações formativas em tempo real, com resultados mais eficazes. Com os recursos tecnológicos, o estudante deixa de ser apenas receptor e repetidor de conteúdos, passando a ser sujeito mais reflexivo e participativo, uma vez que as metodologias se tornam mais atrativas e lúdicas. A plataforma Kahoot é estruturada em jogos de diferentes modalidades e componentes curriculares. Dello (2015) e Costa et al. (2017) apontam que essa ferramenta permite ao professor criar diversos jogos baseados no conteúdo das disciplinas, além de possibilitar a avaliação do desempenho dos alunos.

O uso do laboratório de informática também foi uma experiência significativa no meu processo de planejamento pedagógico. Com horário

semanal previamente reservado, o espaço tornou-se propício à mediação do conhecimento por meio da tecnologia. Durante as visitas, acompanhava as crianças individualmente, orientando-as no uso seguro e consciente dos recursos digitais, com o objetivo de proporcionar um aprendizado lúdico, despertando interesse e desenvolvendo habilidades essenciais para o mundo contemporâneo.

Apesar dos benefícios, o uso da tecnologia no planejamento pedagógico também apresentou desafios. A instabilidade da internet na escola e a falta de equipamentos em algumas turmas foram obstáculos frequentes. Outro ponto crítico foi o tempo de capacitação e aprimoramento dos professores, nem sempre suficiente para absorver plenamente o uso das ferramentas digitais.

Por isso, a formação continuada torna-se essencial para o sucesso dessa experiência. Participar de oficinas, grupos de estudo e disciplinas de mestrado sobre tecnologias educacionais contribuiu significativamente para a ampliação das minhas competências digitais.

As experiências relatadas demonstram que a tecnologia, quando bem integrada ao planejamento pedagógico, pode transformar positivamente a prática docente e o processo de aprendizagem dos estudantes. Mais do que uma tendência contemporânea, o uso de recursos digitais é uma necessidade essencial na educação, exigindo dos professores constante atualização tecnológica e disposição para inovar. Investir em infraestrutura, formação continuada e cultura digital nas escolas é fundamental para que o planejamento com suporte tecnológico seja eficaz tanto para professores quanto para estudantes.

Portanto, a educação mediada pela tecnologia não deve ser vista apenas como uma solução inovadora, mas como uma oportunidade de repensar o fazer pedagógico, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e preparando os estudantes para os desafios da atualidade. O caminho ainda é construtivista, mas os resultados já sinalizam

um potencial transformador promissor para a educação do nosso país, com políticas educacionais curriculares que facilitem esse percurso. Minha vivência nesse contexto digital permitiu enxergar como a tecnologia pode aperfeiçoar e enriquecer todo o processo educacional, desde a concepção das aulas e seu planejamento até a avaliação dos resultados.

REFERÊNCIAS

BILLINGHURST, M.; DUENSER, A. Augmented reality in the classroom. *Computer*, v. 45, n. 7, p. 56–63. 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

DELLOS, R.. Kahoo! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4),49—52. 2015

KENSKI, V. M.. *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2010.

MORAN, J. M. *Educação e tecnologias: mudar para valer*. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Papirus, 2015.

LOPES, L. M. D. et al. Inovações educacionais com o uso da realidade aumentada: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, v. 35, p. e197403, 2019.

CAPÍTULO 3

O DESASSOSSEGO E A TECNOLOGIA: VIVÊNCIA EDUCACIONAL EM TECNOLOGIA NA ESCOLA DE GOVERNO DE PALMAS

Cleison Almeida Nunes

A transição do paradigma tradicional para a era digital impulsionou mudanças significativas em diversos setores da sociedade, e a Administração Pública não constitui exceção. A necessidade de modernização e aprimoramento dos serviços oferecidos ao cidadão demanda um constante aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nesse campo. Nesse contexto, a vivência na Escola de Governo de Palmas (EGP) e a interação com a tecnologia revelaram-se elementos catalisadores em minha trajetória profissional e docente.

A preocupação que acompanhou a evolução tecnológica no cotidiano do serviço público — um sentimento de busca por algo mais na entrega de serviços de qualidade — funcionou como incentivo para minha imersão nesse universo. Ruhena Kelber Abrão (2024) descreve o desassossego como uma carga significativa de emoção, evocando sentimentos de inquietude e falta de tranquilidade que, paradoxalmente, podem ser motores de mudança e crescimento. Este relato de experiência visa compartilhar a jornada de desassossego de um servidor público que, por meio da EGP e da incorporação da tecnologia, buscou ressignificar sua atuação, transformar sua prática docente e contribuir para a melhoria da gestão pública, destacando os aprendizados e reflexões surgidos ao longo desse percurso.

Minha aproximação com a área de tecnologia não teve início em ambientes sofisticados, tampouco se deu por meio de uma inserção precoce em um "berço esplêndido" de computadores, como ocorreu com as gerações mais jovens. Na verdade, surgiu de uma vontade intrínseca e do mencionado desassossego diante da evolução tecnológica observada no cotidiano do serviço público. Apesar dos esforços e boas intenções para aprimorar a

entrega de serviços ao cidadão, percebia que algo fundamental me faltava para me sentir plenamente realizado. Foi nesse momento que a Escola de Governo de Palmas (EGP) surgiu como um caminho para a mudança, oferecendo um espaço de reflexão profunda sobre as implicações das ferramentas digitais na educação e na gestão pública.

A EGP representou para mim uma força mobilizadora que gerou provocações intelectuais e abriu espaços fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico. Atuou como uma impulsionadora da minha inovação pessoal e profissional. Em 2010, as experiências e os conhecimentos adquiridos na Escola de Governo ampliaram significativamente meu olhar sobre o uso da tecnologia na gestão pública. Isso despertou a vontade de adquirir mais conhecimento e o desejo de compartilhar os ensinamentos absorvidos. Esse processo de aprimoramento contínuo é essencial para docentes e profissionais diante das transformações tecnológicas, como discutem Sandra Franklin Rocha Viana e Ruhena Kelber Abrão (2024), ao relatarem sua própria jornada da transição do analógico para o digital e a importância da formação continuada.

Naquele período, a EGP oferecia cursos voltados a diversos setores da administração, como Gestão de Pessoas, Financeiro, Planejamento, entre outros. Essa diversidade de áreas e a forma como a tecnologia começava a ser integrada me permitiram ressignificar minha função como servidor público de Palmas. Cada capacitação demonstrava grande relevância, e a tecnologia tornava-se cada vez mais protagonista em diversos setores da administração pública. Percebi, então, a necessidade urgente de aprimorar minha experiência tecnológica para compartilhar o conhecimento que estava absorvendo.

Nesse contexto, comecei a participar de cursos que despertaram minha vontade de conhecer e aplicar os ensinamentos técnicos e tecnológicos no setor público. Esses cursos exigiam mais do que saber operar ferramentas: demandavam compreensão profunda sobre o papel

dessas tecnologias na sociedade e na gestão pública. Essa necessidade de ir além da instrumentalização ecoa a discussão de Alonso (2008), que defende que o uso pedagógico das tecnologias deve incorporar diferentes codificações culturais aos processos de ensino-aprendizagem, em vez de se limitar a usos mecânicos e eficientistas.

Impulsionado por essa nova perspectiva, participei da seleção para o Programa Servidor Multiplicador da EGP. O Edital nº 002/2015 marcou minha primeira participação em um processo seletivo para atuar como instrutor, com o objetivo de contribuir significativamente para o desenvolvimento dos servidores públicos de Palmas. Em 31 de julho de 2015, fui homologado no resultado, integrando o quadro de instrutores da Escola pelo período de 12 meses.

Após essa homologação, tive a oportunidade de ministrar o curso Execução Orçamentária e Financeira na Teoria e Prática a uma turma de 25 alunos, em 1º de agosto de 2016. Este foi, sem dúvida, um dos maiores desafios da minha trajetória docente. Esforcei-me para aplicar metodologias assertivas e dinâmicas, buscando conectar tecnologicamente os alunos/servidores às aulas. O uso de ferramentas interativas como o Mentimeter.com foi uma estratégia para promover a participação e o desenvolvimento, alinhando-me à ideia de que o professor deve adotar metodologias ativas e tecnologias digitais (Viana; Abrão, 2024).

Dando continuidade a essa trajetória, participei de diferentes processos seletivos para atuar como instrutor na EGP. O Edital EGP nº 026/2016 marcou uma nova etapa em minha carreira, resultando em minha seleção em 15 de maio de 2017 para um período de 24 meses, durante o qual aprofundei minhas práticas pedagógicas e consolidei minha atuação na formação de servidores.

Posteriormente, participei do Processo de Seleção e Credenciamento de Servidores do Município de Palmas para Exercer Atividade de Instrutoria, regulamentado pelo Edital nº 02/2021. O resultado definitivo foi publicado em

25 de janeiro de 2022, conferindo validade por tempo indeterminado à minha atuação como instrutor. Esse vínculo permitiu uma entrega mais consistente e planejada, incentivando o aprimoramento contínuo e a construção de uma experiência cada vez mais sólida em benefício da qualificação dos servidores municipais.

Minha vida como instrutor e facilitador de conhecimento tem sido marcada pelo comprometimento com a excelência no serviço público, por uma didática clara e atualizada e por uma visão humanizada da gestão. Na EGP, compartilhei conhecimentos técnicos e experiências práticas adquiridas ao longo da carreira como servidor efetivo da Prefeitura de Palmas. Com apoio da Escola, ministrei diversos cursos nas áreas de administração pública, planejamento, orçamento, contabilidade e finanças, sempre com foco na melhoria dos serviços prestados à população. Minha abordagem pedagógica incentivava o pensamento crítico, a busca por inovação e a valorização do servidor como agente transformador da sociedade.

Toda essa experiência me proporcionou segurança para atuar com mais autonomia, mas, simultaneamente, com uma consciência ampliada da responsabilidade. A importância da formação continuada para integrar tecnologias como recursos metodológicos significativos é destacada por Borges e dos Santos (2024), que apontam a necessidade de desenvolver habilidades que ultrapassem o uso básico da tecnologia para beneficiar a educação com qualidade.

Vaz e Abrão (2024) também enfatizam a importância de investir na formação continuada de docentes diante da implementação de recursos digitais, apontando que o investimento em equipamentos e capacitação tem gerado oportunidades reais de inovação nas metodologias de ensino. Embora o foco esteja na formação de professores, essas constatações se aplicam amplamente a todos os profissionais — públicos ou privados — em um mundo impulsionado pela tecnologia. A adaptação e a requalificação

contínuas são imperativos para manter a relevância e a eficácia diante das rápidas transformações digitais.

Sempre fui defensor da educação continuada e do uso estratégico das tecnologias no processo de formação. Idealizei e implementei propostas para o uso de plataformas interativas e metodologias ativas de aprendizagem na capacitação do funcionalismo público. A inquietação inicial transformou-se em uma postura proativa de aprendizado contínuo. A EGP reforça constantemente essa necessidade de formação permanente no serviço público. Afinal, tecnologias mudam, legislações evoluem, e o servidor precisa acompanhar essas transformações com espírito crítico, sensibilidade social e compromisso com o interesse público. A ausência de formação adequada em um mundo digital é um alerta, como destacam Viana e Abrão (2024).

Levo esses valores aos espaços onde atuo — no desenvolvimento de soluções digitais, na coordenação de equipes, na promoção de formações e no planejamento de estratégias de inovação. A Escola de Governo, com seu modelo de ensino, incentivo à inovação e estímulo ao pensamento crítico, foi o ponto de partida fundamental para muitas das minhas conquistas profissionais.

No entanto, é necessário que a expansão das tecnologias se dê com intencionalidade pedagógica e estratégica. A simples adoção de ferramentas digitais, sem propósito claro ou qualificação adequada, corre o risco de se tornar espetáculo tecnológico — visualmente atraente, mas com pouco impacto real. Essa superficialidade pode acentuar desigualdades e tornar a tecnologia um obstáculo, e não uma aliada. Essa crítica é reforçada por Liliane dos Santos Farias (2024), ao alertar para o uso excessivo de celulares por professores em sala, comprometendo a relação professor-aluno e a qualidade do ensino.

Além disso, a superficialidade tecnológica agrava o problema da exclusão digital. Os participantes das formações da EGP pertencem a diferentes faixas etárias e contextos sociais, com variados níveis de

familiaridade com as TICs. A falta de atenção a essa diversidade pode marginalizar aqueles com menor letramento digital, transformando o avanço em fator de exclusão. O investimento em tecnologia precisa ser acompanhado de estratégias inclusivas que reduzam essa clivagem e garantam que ninguém fique para trás.

Hoje, compreendo que minha formação em tecnologia na Escola de Governo não foi um episódio isolado, mas um divisor de águas. Adquiri habilidades técnicas, mas, sobretudo, uma nova consciência sobre meu papel e o potencial transformador da tecnologia quando usada com propósito.

O desassossego inicial tornou-se produtividade, consolidando-se como postura de aprendizado contínuo e aprimoramento constante. A EGP, ao me fornecer as ferramentas e o ambiente para meu desenvolvimento, foi essencial nesse processo.

Carrego comigo os aprendizados, os desafios superados e as provocações intelectuais que a Escola me proporcionou. A certeza de que ainda há muito a aprender torna essa caminhada significativa. Cada novo desafio representa a oportunidade de aplicar o conhecimento em benefício do bem comum.

Para mim, a tecnologia é ponte — conecta pessoas, otimiza processos, democratiza o acesso à informação e constrói um serviço público mais eficiente, transparente e acessível. A Escola de Governo de Palmas me ensinou a construir essas pontes com responsabilidade, sensibilidade e propósito.

Ser reconhecido pelos colegas e alunos como profissional ético, acessível e dedicado é, para mim, a maior validação. Essa dedicação e a busca permanente por qualificação fazem parte da missão da EGP: promover

a valorização do servidor municipal, formando profissionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos com excelência e humanidade.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K. Apresentação. In: ABRÃO, Ruhena Kelber (Org.). **Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia**. v. 2, 1. ed. [S. l.]: Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT, 2024. p. 8-10.

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008.

BORGES, N. F. V.; DOS SANTOS, J. S. Memórias de inovações tecnológicas e transformações metodológicas da atividade docente na Amazônia Tocantinense. In: ABRÃO, Ruhena Kelber (Org.). **Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia**. Volume 2. 1. ed. [S. l.]: Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT, 2024. p. 64-68.

FARIAS, L. dos S. Práticas e vivências de uma professora e o uso da tecnologia. In: ABRÃO, Ruhena Kelber (Org.). **Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia**. Volume 4. 1. ed. Palmas: EdUFT, 2024. p. 43-48.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS. Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos. **Edital EGP nº 002/2015**: retificação de edital de seleção de projetos para o Programa Servidor Multiplicador. Diário Oficial do Município de Palmas, Palmas, n. 1.282, p. 10, 22 jun. 2015. Disponível em: <http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/1282-22-6-2015-19-8-56.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS. Secretaria Municipal de Planejamento, Gestão e Desenvolvimento Humano. **Editais EGP nº 026/2016**: seleção e credenciamento de servidores instrutores - Programa Servidor Multiplicador. Diário Oficial do Município de Palmas, Palmas, n. 1.650, p. 3-6, 16 dez. 2016. Disponível em: <http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/1650-16-12-2016-15-17-56.pdf> Acesso em: 16 jun. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS. Secretaria Interina de Planejamento e Desenvolvimento Humano; INSTITUTO VINTE DE MAIO DE ENSINO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IVM). **Edital nº 002/2021**: seleção e credenciamento de servidores do município de Palmas para exercer atividade de instrutoria. Diário Oficial do Município de Palmas, Palmas, n. 2.835, p. 11-16, 8 out. 2021. Disponível em: <http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/2835-8-10-2021-22-31-37.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

VAZ, F. P.; ABRÃO, R. K. Potencialidades da cultura digital na rede pública de ensino do Tocantins: perspectivas da prática docente na Amazônia. In: ABRÃO, Ruhena Kelber (Org.). **Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia**. Volume 2. 1. ed. [S. l.]: Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT, 2024. p. 40-47.

VIANA, S. F. R.; ABRÃO, R. K. Do analógico para o digital: desafios e avanços na perspectiva da formação docente na Amazônia. In: ABRÃO, Ruhena Kelber (Org.). **Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia**. Volume 2. 1. ed. [S. l.]: Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT, 2024. p. 69-74.

CAPÍTULO 4

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FACILITADORAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO RELIGIOSO

Daniel Ribeiro Ferreira Júnior
Marcos Vinícius de Freitas Reis

A instituição escolar tem enfrentado desafios diante da dinamicidade das informações na contemporaneidade, além de não conseguir, muitas vezes, dialogar com as diversas áreas do conhecimento. Diante disso, torna-se indispensável a busca por novas ferramentas que evitem seu afastamento das realidades científicas atuais.

Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm desempenhado um papel fundamental na transformação dos processos educacionais, oferecendo novas possibilidades para a melhoria da aprendizagem. Sua inserção no ambiente escolar busca promover inovação pedagógica, aumentar o engajamento dos alunos e facilitar o acesso ao conhecimento. Contudo, a implementação das TICs exige planejamento, infraestrutura adequada e formação docente suficiente, a fim de garantir seu uso eficiente e equitativo.

Assim, ao tratarmos do processo de transposição didática voltado para o Ensino Religioso, considerando a utilização das TICs, referimo-nos à possibilidade de oferecer aos professores novos métodos de ensino, aumentar o engajamento dos alunos com os conteúdos desenvolvidos e aprimorar o processo de escolarização.

Para compreendermos o sentido da transposição didática, é necessário considerar que esse conceito não pode ser entendido sem sua relação com a interdisciplinaridade e a contextualização, elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o educador, ao passar por uma formação, adquire um conhecimento inicialmente de natureza científica. Quando esse mesmo professor se encontra em sala de aula, é essencial que esse saber estritamente técnico seja transformado em um saber escolar, mais acessível aos alunos. A esse processo, damos o nome de transposição didática.

De acordo com Stigar e Polidoro:

A Transposição Didática, em um sentido restrito, pode ser entendida como a passagem do saber científico ao saber ensinado. Tal passagem, entretanto, não deve ser compreendida como a transposição do saber no sentido restrito do termo: apenas uma mudança de lugar. Supõe-se essa passagem como um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar (Stigar; Polidoro, 2010).

Diante do exposto, compreende-se que a transposição didática, enquanto “instrumento”, é fundamental para o trabalho do educador, pois possibilita ao aluno uma melhor compreensão do conhecimento ministrado pelo professor. Considerando a diversidade de conteúdos abordados na contemporaneidade, é imprescindível que essas discussões sejam levadas pelo docente ao ambiente da sala de aula, facilitando, assim, a apreensão do conhecimento.

A transposição didática consiste na passagem do saber científico para o saber escolar. No que se refere ao Ensino Religioso, a formação dos professores é um dos entraves para que essa transposição ocorra com êxito. São recorrentes os casos em que os docentes dessa disciplina não possuem a formação inicial desejada e defendida pela academia e por movimentos sociais ligados ao Ensino Religioso, como o Fórum Nacional dos Professores de Ensino Religioso (FONAPER), que preconiza a Licenciatura em Ciências da Religião. Essa situação contribui para a perpetuação de metodologias teológicas e práticas catequéticas que, em grande parte, alienam os estudantes, colaborando para sua subordinação a determinados preceitos religiosos, configurando, assim, o proselitismo. Dessa forma, acredita-se que:

A formação de profissionais da educação tem sido uma preocupação constante no cenário da educação brasileira, uma vez que sua configuração remete ao desempenho profissional e os resultados do processo de ensino- aprendizagem (Holanda, 2011).

Se profissionais qualificados em determinada área do saber já enfrentam certa dificuldade para transmitir o conhecimento científico para o saber escolar, imaginemos então aqueles que não possuem a formação adequada na área que estão ministrando, como é o caso da disciplina de Ensino Religioso.

Assim, ratifica-se a permanência da representação tradicional e proselitista das metodologias para o Ensino Religioso existentes no Brasil, que vêm mecanizando, tecendo e, de forma puramente catequética, orientando os educandos. Defendemos que essa disciplina não deve dogmatizar o aluno, mas sim ter como finalidade principal mostrar a importância da religião como fenômeno presente em todas as sociedades e como ela se relaciona com as demais dimensões da vida social. Dessa forma:

[...] compreende-se que o ER é supra confessional, de natureza científica, promove o conhecimento e o respeito às diferenças, fortalece e flexibiliza o diálogo e estabelece o pertencimento e a cidadania. A escola, portanto, é o espaço privilegiado das relações, da formação de identidade, da subjetividade e da construção de consciência crítica (Holanda, 2011).

Logo, podemos perceber que o professor não habilitado adequadamente para ministrar este componente apresentará dificuldades no processo de transposição didática, visto que não possuirá o conteúdo mínimo necessário para transformar o conhecimento científico em saber escolar. A formação do professor deve adotar uma finalidade que transcenda o ensino, para que o ambiente escolar se torne um espaço de conhecimento, reflexão e desenvolvimento, onde os indivíduos se instruem para coexistir, respeitar, comunicar e colaborar nas mudanças e transformações emergentes da sociedade.

O livro didático, enquanto material auxiliar, é apenas uma das ferramentas possíveis utilizadas na transposição didática. Assim, deve ser

encarado como um suplemento básico no ambiente das salas de aula. Segundo Bittencourt (1998), “para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições”. Portanto, devemos analisar o livro didático considerando as diversidades das realidades regionais, uma vez que, no Brasil, esse material é concebido por um grupo restrito de pessoas que não possuem conhecimento completo sobre todas as realidades locais.

Diante do exposto, é necessário compreender que o livro didático não abrange toda a diversidade cultural existente no Brasil. Por isso, é fundamental não se limitar a essa ferramenta, utilizando também outros instrumentos metodológicos para que a transposição didática ocorra com maior eficácia. Conforme Moita (1992), ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é levar em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo particular como age, reage e interage com seus contextos.

Atualmente, existem outras formas de trabalhar o conteúdo didático, evitando limitar o professor apenas ao livro. Nesse sentido, incluimos as TICs, pois:

As TIC, ao se estenderem a todos os âmbitos da sociedade humana, modificariam nossas percepções sobre o sociocultural e sobre o político-econômico, fazendo brotar uma ideologia que traz, em seu âmago, a idéia de acesso irrestrito e universal à informação, confluindo na certeza de que a digitalização, como realidade inevitável, transformará o mundo (Alonso, 2008).

Neste sentido, ao utilizarmos as TICs nos ambientes escolares, possibilitamos aos alunos o acesso irrestrito a um universo de informações fundamentais para a compreensão dos conteúdos abordados pelo professor.

Entretanto, cabe alertar que, apesar das vantagens, existem desafios expressivos na implementação das TICs. Conforme relatado anteriormente, a formação dos professores é essencial para garantir a utilização eficaz dessas tecnologias no ensino. Arruda e Mill (2021) destacam que muitos docentes enfrentam dificuldades na formação e adaptação aos novos

recursos digitais, o que impacta a escolarização dos alunos, exigindo, assim, programas continuados de capacitação para esses profissionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo Arruda e Mill (2021), enfatiza a presença marcante das tecnologias e a urgente necessidade de formação dos alunos na educação básica. Isso é relevante, pois, para o Ensino Religioso, abre oportunidades para a utilização de metodologias e práticas que vão além do subjetivismo teórico, promovendo uma melhor compreensão dos conteúdos pelos estudantes.

Assim, a transposição didática, vista como o processo de passagem do conhecimento científico para o saber escolar, depende dos indivíduos envolvidos, especialmente do professor. Dessa forma, não basta que o docente apenas leia a BNCC ou as orientações de conteúdo dela derivadas; é necessário engajamento e envolvimento, sobretudo por parte daqueles com formação na área e formação continuada, para que realmente possam contribuir para o trabalho pedagógico no Ensino Religioso, em especial quanto à utilização das tecnologias educacionais.

Considerando que a construção do saber ocorre na relação sujeito/objeto — sendo o sujeito, neste caso, o aluno, e o objeto, o fenômeno religioso — faz-se necessário que essa transposição de saber seja o mais clara e segura possível, dada a complexidade do Ensino Religioso como área do conhecimento.

É nesse contexto que apresento a experiência com algumas ferramentas que podem auxiliar o docente dessa disciplina em sua prática pedagógica e que, quando utilizadas corretamente, promovem ganho de qualidade nas aulas.

Em 2013, fui aprovado para o cargo de professor de Ensino Religioso no município de Ferreira Gomes, Estado do Amapá. Recém-formado e ansioso para ingressar no mercado de trabalho, precisei realizar, por força do edital,

uma especialização em Ensino Religioso — um dos meus primeiros contatos com essa área do saber.

No entanto, tive que aguardar pela discricionariedade da administração para ser convocado, processo que levou cerca de cinco anos. Em 2014, surgiu a oportunidade de concorrer ao cargo de docente de Ensino Religioso na escola SESI, onde fui aprovado e assumi a função. Essa foi minha primeira experiência docente e uma das mais enriquecedoras, principalmente pela estrutura que a instituição já oferecia aos professores na época.

Em 2017, fui convidado, junto a outro professor, a cursar uma formação continuada para uso de uma nova ferramenta: o Kit XD Education. Tratava-se de um carrinho contendo data show, notebook com aulas em realidade 3D e óculos para que os alunos assistissem às aulas em realidade aumentada.

A partir desse momento, minha prática pedagógica mudou consideravelmente. A possibilidade de oferecer aulas em realidade aumentada despertou em mim um sentimento de gratidão, por permitir sair de uma aula estritamente teórica e subjetiva para uma experiência mais dinâmica, em que os alunos compreendiam o conteúdo com muito mais facilidade. Conforme Bassani (2019), integrar tecnologias às práticas escolares possibilita repensar a dinâmica entre autor, obra e público, incentivando o protagonismo e a autoria dos estudantes nas experiências educativas.

Durante minha atuação nessa instituição, observei um aprendizado muito mais significativo e o interesse e engajamento dos alunos eram evidentes.

Paralelamente, outras ferramentas foram disponibilizadas, como a robótica educacional. Com o auxílio dos professores de robótica, pude ministrar conteúdos que, após a explanação, os alunos puderam vivenciar de

forma prática, construindo robôs e compartilhando o aprendizado de maneira concreta.

Além disso, a gamificação era prática constante, não só minha, mas de todos os colegas. Plataformas como Kahoot e Plickers eram utilizadas para ministrar conteúdos de forma divertida. Conduzíamos os alunos ao laboratório de informática para aplicar jogos digitais educacionais que tornavam o aprendizado mais atrativo.

Essas experiências nos permitem compreender que a transposição didática possibilita distinguir diferentes níveis do conhecimento: o produzido nas academias (como o fenômeno religioso), o conhecimento a ser ensinado definido pelos sistemas educacionais, o conhecimento compartilhado pelo professor e, por fim, o que o aluno realmente aprende.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P.; MILL, D. Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. *Educação UFSM*, v. 46, 2021.

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. *Educação & sociedade*, v. 29, p. 747-768, 2008.

BASSANI, P. S. Realidade aumentada na escola: experiências de aprendizagem em espaços híbridos. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 62, p. 1174-1198, 2019.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. 3.ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

HOLANDA, Â. M. R. A formação de professores no ensino religioso. In: JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (Org.). *O Ensino Religioso no Brasil*. Curitiba: Editora PUCPR, 2011.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.), **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel F. Ferreira Porto: Porto Edit.,1992. p. 111-140.

STIGAR, R. POLIDORO, L. F. A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura – Ano VI, n. 27, 2010.**

CAPÍTULO 5

DIVISOR DE ÁGUAS NA DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 EM PALMAS/TO

Darlington Ribeiro Lima

A condição humana tende naturalmente à acomodação, buscando conforto e estabilidade em rotinas. No entanto, os seres humanos também são capazes de aprender continuamente e se adaptar a novas situações e ambientes. O “desassossego”, embora muitas vezes desconfortável, pode atuar como motor de mudança e crescimento, impulsionando as pessoas a sair da zona de conforto e enfrentar desafios. Em um mundo em constante transformação, o desassossego pode sinalizar a necessidade de adaptação e evolução (Abrão, 2024).

A área da educação, intrinsecamente ligada às dinâmicas sociais, já enfrentava desafios históricos no Brasil, como a reprodução das desigualdades sociais na distribuição de recursos tecnológicos nas instituições de ensino e a carência de formação continuada para os docentes. O ano de 2020, com a pandemia da COVID-19 e o subsequente isolamento social, impôs uma ruptura abrupta na rotina estabelecida e forçou uma rápida, e muitas vezes despreparada, transição para contextos remotos de ensino (Mendes, 2024).

O período pandêmico evidenciou a falta de preparação, políticas públicas e infraestrutura adequadas para enfrentar a situação. Professores e alunos se viram diante de desafios sem precedentes, desde a falta de conexão de qualidade à internet e número insuficiente de equipamentos até a necessidade urgente de capacitação no uso de tecnologias digitais (Sousa, 2024). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que já vinham influenciando práticas pedagógicas e a formação docente, assumiram papel central, tornando-se quase a única forma de comunicação, acesso à informação e interação social e educacional (Pereira; Santos, 2024).

Nesse contexto emergencial, a educação a distância (EaD) e o ensino remoto emergencial (ERE) surgiram como alternativas para minimizar os danos. Contudo, essa transição expôs e, em muitos casos, acentuou as desigualdades de acesso à educação, especialmente para alunos e professores em condições socioeconômicas menos favorecidas. O desafio não se limitava à adaptação técnica, mas também envolvia a necessidade de repensar metodologias de ensino, manter o engajamento e a motivação dos alunos e lidar com os impactos emocionais do isolamento.

Nessa perspectiva, o desafio proposto pelo professor doutor Ruhena Kelber Abrão no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a turma 2025.1 da disciplina “Educação: Tecnologias e Comunicação no desenvolvimento de processos de formação humana, perspectivas no contexto amazônico”, culmina nesta produção, que se configura como relato de experiência sobre a integração de recursos tecnológicos aos processos de ensino e aprendizagem em novos contextos de interação social, considerando o impacto do ciberespaço e da cibercultura na educação, os paradigmas emergentes na sociedade em rede, e a função e apropriação de tecnologias digitais em diferentes espaços e tempos educativos.

Este relato nasce da reflexão sobre os desafios e aprendizagens vivenciados no contexto educacional de Palmas-TO durante a pandemia. A partir das transformações impostas ao cotidiano escolar — desde a suspensão das aulas presenciais até a adoção de formatos híbridos e remotos — busco, por meio do registro escrito, compartilhar experiências práticas, obstáculos enfrentados e conquistas alcançadas no processo de adaptação pedagógica, marcado por incertezas e rápidas mudanças. O propósito é aprofundar a compreensão sobre as implicações da introdução das tecnologias digitais no ensino, dando voz às vivências do educador frente ao cenário de constante reinvenção e contribuindo para a reflexão coletiva sobre as possibilidades formativas diante de situações inesperadas.

A pandemia de COVID-19 impôs desafios sem precedentes à educação em todo o mundo, e em Palmas a resposta a essa nova realidade começou a se desenhar no início de 2021. Em janeiro daquele ano, a primeira pessoa era vacinada no Tocantins, marcando o início da campanha de imunização do público prioritário. Para os profissionais da educação, a esperança de um retorno mais seguro se concretizou em maio, quando começaram a receber a primeira dose do imunizante. Enquanto isso, as aulas presenciais na rede pública de ensino do município permaneceram suspensas até junho.

Nesse período de incertezas e adaptações, o Conselho Municipal de Educação (CME) de Palmas já se debruçava sobre as implicações da pandemia no processo educacional. Um exemplo é o parecer CEB/CME-PALMAS-TO nº 03/2021, aprovado em 15 de abril e homologado em 27 do mesmo mês, publicado no Diário Oficial do Município de Palmas nº 2.728, de 29 de abril de 2021. O documento tratava da reclassificação de alunos com distorção idade/série, um problema que se agravou com a crise sanitária.

O parecer reconhecia que a pandemia provocou uma “disruptura no processo educacional”, exigindo novas possibilidades de oferta, como o trabalho remoto e híbrido. Enfatizava a necessidade de estruturar o ensino para garantir os direitos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, reafirmando que a reclassificação, direito do educando e medida para reduzir a distorção idade/série, deveria ser aplicada pelas unidades educacionais, considerando não apenas a idade, mas também o conhecimento, habilidades e competências aferidos por avaliação formal (Palmas, 2021a).

Com a aproximação do segundo semestre, a Prefeitura de Palmas divulgou o plano de retomada. Em julho, uma notícia no site oficial detalhou que a educação seguiria um plano para o segundo semestre de 2021 no formato híbrido, com início previsto para 3 de agosto, condicionado ao cenário epidemiológico. As 78 unidades educacionais estavam sendo

preparadas conforme as determinações da Organização Mundial da Saúde (OMS) (Palmas, 2021b).

O ensino híbrido, também chamado *blended learning*, é uma abordagem pedagógica que combina experiências presenciais e mediadas por tecnologias digitais, integrando metodologias inovadoras e promovendo flexibilidade no ensino e aprendizagem. Segundo Bacich e Moran (2018), o ensino híbrido permite maior personalização e protagonismo dos alunos, pois “mescla momentos presenciais e não presenciais e diversifica tempos, espaços e recursos para ampliar a aprendizagem” (Bacich; Moran, 2018, p. 37). Além disso, favorece a integração de recursos digitais ao cotidiano escolar, potencializando ambientes virtuais e outras ferramentas tecnológicas (Brasil, 2025). Assim, a experiência em Palmas exemplifica práticas contemporâneas fundamentadas pelos novos paradigmas da sociedade em rede.

O plano contemplava crianças do pré-escolar II e estudantes do ensino fundamental, com aulas em formato híbrido — online e presencial — e turmas subdivididas em grupos que se alternavam na frequência à sala de aula. Essa estratégia visava facilitar o isolamento em caso de surto e reduzir a ocupação dos espaços. A notícia ressaltava que, se o “Coronômetro” sinalizasse a cor verde, o formato híbrido seria mantido, atendendo 50% da capacidade da turma a partir do pré-escolar II (Palmas, 2021b).

Isso significava que crianças de cinco anos até o 9º ano retornariam uma semana presencial e na seguinte, de forma remota, com atividades impressas e na ferramenta Palmas Home School, alternando os grupos. A expectativa era de retorno seguro, já que os profissionais da educação haviam recebido a primeira dose da vacina, com a segunda prevista para agosto e setembro (Palmas, 2021b).

Também foram detalhadas rigorosas medidas sanitárias: horários diferenciados para entrada, saída e lanche; dispensadores de sabonete líquido e álcool em gel; pias e totens acionados por pedal; tapetes

sanitizantes; aferição de temperatura na entrada e a cada duas horas; uso obrigatório de máscaras; fornecimento de EPIs aos profissionais; além de protocolos diários de desinfecção e higienização (Palmas, 2021b).

Em 3 de agosto, o novo formato de ensino teve início. A insegurança, o medo, as incertezas e dúvidas estavam presentes, gerando um turbilhão de emoções para toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos e educadores.

Os pais ou responsáveis podiam optar por levar ou não os alunos para as aulas presenciais. Para atender a todos, foram organizados materiais impressos com as habilidades a serem desenvolvidas durante o mês, entregues aos alunos que optassem pelo ensino remoto, além de um canal no YouTube com aulas gravadas dos componentes curriculares.

Naquele período, eu trabalhava em uma escola de tempo integral que atende do 1º ao 9º ano, onde os alunos permaneciam nove horas, com café da manhã, almoço e lanche servidos no refeitório — embora algumas turmas realizassem as refeições em sala. Como professor de matemática, lecionava para alunos de 11 e 12 anos, que estariam no 6º e 7º ano caso não tivessem distorção idade/série — questão já abordada pelo Conselho Municipal de Educação (Palmas, 2021a).

Os horários foram organizados para cumprir a carga horária obrigatória, priorizando os componentes curriculares da grade comum. Os alunos que frequentavam as aulas presenciais ficavam quatro horas na escola durante uma semana e, na semana seguinte, acompanhavam as aulas online em casa, em rodízio que buscava equilibrar segurança sanitária e continuidade pedagógica.

O grande desafio pessoal foi a transição abrupta da aula presencial para a aula online ao vivo. Em uma sala improvisada e utilizando apenas o celular, as aulas online se tornaram um divisor de águas na minha carreira.

Para alguém que não se identifica com exposição em redes sociais e vídeos, essa experiência foi particularmente desafiadora.

A elaboração das aulas demandava tempo considerável, pois era necessário formatar toda a apresentação e detalhar cada passo. Além disso, a repetição era constante: se havia duas turmas do mesmo ano, precisava repetir praticamente tudo quatro vezes. Utilizávamos o Google Meet, com limite de 60 minutos por chamada. As aulas também tinham duração máxima de 60 minutos, exigindo planejamento quase perfeito, sem margem para imprevistos. Qualquer imprevisto — queda de internet, interferência sonora ou notificações — poderia comprometer o andamento da aula.

Essa experiência com ensino híbrido, impulsionada pela pandemia, testou a capacidade de adaptação da comunidade escolar e acelerou a incorporação das tecnologias digitais no cotidiano pedagógico. Revelou a urgência de um planejamento emergencial para situações excepcionais, garantindo acesso igualitário à educação e a necessidade de um sistema educacional resiliente e adaptável (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020).

Minha experiência revelou profunda preocupação com a efetividade do aprendizado dos alunos da rede municipal. A transição abrupta para o ensino remoto expôs fragilidades de um sistema despreparado para a continuidade pedagógica em condições adversas. A urgência comprometeu nossa capacidade de garantir condições mínimas para todos acompanharem o ensino, gerando incertezas sobre o impacto no desenvolvimento educacional e aprofundando desigualdades.

Como professor de matemática de turmas do 6º e 7º ano, preocupava-me a falta de estrutura e conhecimento tecnológico dos alunos. A ausência de internet de qualidade, escassez de computadores e falta de infraestrutura tornaram-se barreiras intransponíveis para uma disciplina que exige visualização de gráficos, manipulação de fórmulas e resolução de problemas passo a passo, difícil de replicar sem ferramentas adequadas.

A realidade financeira das famílias, somada à limitada familiaridade dos pais com tecnologias e, principalmente, com os conteúdos matemáticos — disciplina já desafiadora para muitos — criou cenário onde o apoio domiciliar ao aprendizado remoto era inviável, dificultando o auxílio e acentuando desigualdades, além do risco de evasão ou defasagem em área fundamental.

Por isso, acredito que as lições aprendidas durante a pandemia devem servir como catalisador para políticas públicas mais robustas e equitativas. O processo emergencial de digitalização da educação não pode ser abandonado, mas continuado e aprimorado. É fundamental planejar a universalização do acesso à internet e dispositivos, distribuir equipamentos a alunos vulneráveis e promover capacitação digital massiva para toda a comunidade escolar — incluindo pais e responsáveis, com foco em como auxiliar em disciplinas complexas como matemática. Somente com investimentos em infraestrutura, formação e estratégias pedagógicas flexíveis e inclusivas poderemos mitigar danos ao aprendizado e garantir educação acessível a todos.

A pandemia inaugurou o uso massivo de ferramentas digitais na educação que, apesar dos desafios, é um caminho sem volta e com enorme potencial. Não se trata apenas de acesso, mas de familiarizar os alunos com essas ferramentas desde cedo, tornando-as parte intrínseca do processo de aprendizagem. Isso prepara para um mundo cada vez mais digital e otimiza o aprendizado, permitindo abordagens mais dinâmicas e interativas. A continuidade e aprimoramento dessa integração tecnológica são essenciais para um ensino-aprendizagem eficaz e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K. Apresentação. In: ABRÃO, R. K. (ORG.). *Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional*

da/na formação de professores na Amazônia. Volume 1. 1. ed. Palmas: EDUFT, 2024.

BACICH, L.; MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo*, v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020.

INICIE EDUCAÇÃO. Esclarecendo os conceitos do ensino híbrido. 2025. Disponível em: inicie.digital. Acesso em: 02 jun. 2025.

MENDES, L. A. S. Prefácio. In: ABRÃO, R. K. (ORG.). *Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia*. Volume 1. 1. ed. Palmas: EDUFT, 2024.

PALMAS. Diário Oficial do Município de Palmas, Nº 2.728, de 29 de abril de 2021. Palmas, TO: Prefeitura Municipal de Palmas, 2021a. Disponível em: <http://diariooficial.palmas.to.gov.br/media/diario/2728-29-4-2021-20-48-38.pdf#page=11>. Acesso em: 15 maio 2025.

PALMAS. Educação de Palmas segue plano de retomada das aulas para o segundo semestre de 2021. Site da Prefeitura de Palmas, 15 jul. 2021. Palmas, TO: Prefeitura Municipal de Palmas, 2021b. Disponível em: <https://www.palmas.to.gov.br/educacao-de-palmas-segue-plano-de-retomada-das-aulas-para-o-segundo-semester-no-formato-hibrido/#:~:text=O%20Plano%20de%20Retomada%20das,dos%20alunos%20far%C3%A3o%20aulas%20online>. Acesso em: 15 maio 2025.

PEREIRA, V. P.; SANTOS, J. S. FORMAÇÃO DOCENTE NA PLATAFORMA MOODLE NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19: Relato de Experiência. In: ABRÃO, R. K. (ORG.). **Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia**. Volume 1. 1. ed. Palmas: EDUFT, 2024.

SOUSA, S. R. P. Relato de Experiência sobre a formação de professores da rede estadual do tocantins a partir de lives da SEDUC – TO. In: ABRÃO, R. K. (ORG.). **Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia**. Volume 1. 1. ed. Palmas: EDUFT, 2024.

CAPÍTULO 6

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE TUTORIA EM EAD: DESAFIOS E APRENDIZAGENS

Helana Miranda da Cruz Gomes

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Em busca de formação contínua, profissionais e estudantes têm encontrado na experiência da Educação a Distância (EaD) a oportunidade de construir conhecimentos, acessar outras realidades e compartilhar saberes de forma remota. O acesso à informação ocorre a qualquer hora e em qualquer lugar, intermediado pela internet, que é “[...] o conjunto de redes de computadores que, espalhados por todas as regiões do planeta, consegue trocar dados e mensagens utilizando um protocolo comum”⁴.

Historicamente, as origens da EaD despontam ao final do século XIX, nos EUA e na Europa, por meio de instituições particulares que ofereciam cursos por correspondência voltados ao ensino de temas e problemas relacionados a ofícios profissionais (Litwin, 2001).

No contexto da formação remota, destaca-se o papel do tutor, entendido como aquele que favorece processos formativos, coordena e media a aprendizagem (Dantas; Troleis, 2013). Segundo Mattar (2020, p. 4), “o tutor desempenha diferentes papéis ou funções, como: administrativas, pedagógicas, sociais e tecnológicas”. Assume, portanto, diversas funções com o objetivo de favorecer a interação do grupo e manter vivas as expectativas do processo formativo.

No que se refere ao papel pedagógico, cabe ao tutor acompanhar a aprendizagem dos estudantes por meio da elaboração de atividades de pesquisa, formulação de perguntas, avaliação de respostas, articulação de comentários, coordenação de discussões e síntese dos principais pontos,

⁴ O que é a internet, 2025. Disponível em: <https://www.significados.com.br/internet/> . Acesso em: 18/05/2025

desenvolvendo e estimulando um ambiente propício à construção do conhecimento (Mattar, 2020). Trata-se de manter um clima amigável, que favoreça a colaboração e a troca de experiências.

Quanto ao papel social, cabe ao tutor a condução da turma, promovendo a integração entre os estudantes, enviando mensagens contínuas de agradecimento e feedback para manter um ambiente cordial, construindo “um senso de comunidade na turma, [...] responsável por sustentar o relacionamento entre os diversos atores na EaD” (Mattar, 2020, p. 4).

No que diz respeito ao papel tecnológico, o tutor auxilia os estudantes, especialmente na operacionalização de materiais visuais e multimídia, considerando que nem todos possuem familiaridade com esses recursos, o que pode comprometer o processo de aprendizagem ao longo do curso (Mattar, 2020).

Para reforçar a potência da formação educativa por meio da EaD, é importante destacar que a tecnologia está presente, sobretudo, para aprimorar o processo comunicativo, com o uso de diferentes equipamentos tecnológicos, utilizados de forma distinta e com propósitos fortemente associados ao desenvolvimento das sociedades (Diaz-Trindade, 2021). Segundo Brasileiro (2005, p. 122):

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación están produciendo cambios profundos en la manera de pensar y de vivir de la gente. Estas transformaciones, aunque sean inevitables, a cada día que pasa provocan alteraciones más rápidas en sus dimensiones estructurales, obligándonos a estar atentos a los efectos indeseables. Una intervención efectiva en la dinámica relacional básica de las personas pasa por la educación y la universidad juega un papel primordial en ese proceso.

Neste sentido, cumpre dizer que a evolução tecnológica dos nossos dias é resultado de mudanças nas perspectivas sobre as formas de ensinar e aprender, bem como das necessidades educacionais das novas gerações. Essa evolução se expressa na disseminação dos termos Educação 1.0, 2.0, 3.0,

4.0 e, mais recentemente, 5.0. A difusão desses conceitos teve início com a Educação 3.0, proposta pelo professor Derek Keats, da Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo, África do Sul, em 2007. No entanto, foi em 2012 que o professor Jim G. Lengel, da Universidade de Nova York, estabeleceu três períodos históricos: Educação 1.0, Educação 2.0 e Educação 3.0, destacando que a compreensão da emergência da Educação 3.0 só é possível a partir da contextualização das fases anteriores (Sousa, 2022).

Segundo Felcher (2021), na Educação 1.0, fortemente influenciada pela tradição cristã, o educador era considerado a figura central, enquanto os estudantes, em postura submissa, recebiam passivamente os ensinamentos. Na Educação 2.0, o foco estava na preparação para o trabalho industrial, com ênfase em tarefas repetitivas, mecânicas e individuais. A Educação 3.0 marcou o surgimento das tecnologias como ferramentas potencializadoras da prática pedagógica, promovendo a participação, a autonomia e a criatividade dos estudantes. Já a Educação 4.0, em consonância com as demandas da realidade industrial contemporânea, busca desenvolver habilidades técnicas, cognitivas, sociais e emocionais exigidas no século XXI. Por fim, a Educação 5.0 passou a ser mais amplamente utilizada com o ensino híbrido, impulsionado pela pandemia da Covid-19⁵. Enfatiza-se, nesse contexto, que as competências socioemocionais assumem maior relevância do que os conhecimentos puramente digitais e tecnológicos, destacando-se o papel do professor como tutor e mediador no processo de ensino-aprendizagem.

O professor tutor, diante das transformações sociais e educacionais contemporâneas, é chamado a superar o modelo tradicional do “dono do saber” para assumir uma postura de orientador, alguém que instiga, que aponta caminhos em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora, utilizando a tecnologia como aliada em favor da

⁵ "Com mais de 100 mil casos registrados ao redor do mundo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a covid-19 como uma pandemia em 11 de março de 2020." Veja mais sobre "Pandemia de covid-19" em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em: 18/05/2025

aprendizagem (Felcher, 2021, p. 12). No entanto, esse novo perfil profissional traz consigo o desafio da formação adequada, o que remete à vivência da primeira autora como tutora, cuja experiência ilustra a importância dessa preparação.

Em 2015, tive⁶ minha primeira experiência como tutora no Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, do Programa Pró-Conselho, ofertado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e idealizado pelo Ministério da Educação (MEC). Esse curso envolveu os estados de Rondônia, Amapá e a região Centro-Oeste do Pará, com a participação de 59 municípios. Com conselheiros municipais e técnicos das secretarias municipais de educação, a formação buscou promover o debate e aperfeiçoar a capacidade de atuação dos participantes numa perspectiva crítica e emancipatória.

O curso teve duração de 12 meses, e recorro que meu papel consistia em entrar em contato com os participantes para verificar se haviam realizado as atividades indicadas pelos professores e incentivá-los a perseverar no curso. Esse contato era feito exclusivamente pela plataforma AVA da Ufopa. A oportunidade proporcionou tanto o aprendizado dessa tecnologia, por meio de formações técnicas e presenciais, quanto o aprendizado profissional, motivado pela imersão, ainda que remota, na realidade educacional da Amazônia, com seus desafios e potencialidades representados pelo contato com os profissionais participantes.

Em outubro de 2024, tive a oportunidade de ser indicada para atuar como tutora em um projeto da Ufopa denominado Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, no âmbito do Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação – Proditec⁷, promovido pelo MEC. Esse programa surgiu da

⁶ O relato na primeira pessoa é da autora principal deste texto, ao vivenciar o papel de tutora em duas experiências de formação continuada junto a à UFOPA.

⁷ Proditec – Instituído pela [Portaria nº 481](#), de 15 de maio de 2024, o Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (Proditec) tem a finalidade de formar esses profissionais levando em conta as dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, pessoal e

parceria entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Em 2024, o curso foi expandido para oito universidades federais: Fluminense (UFF), de Goiás (UFG), do Rio Grande (FURG), do Piauí (UFPI), do Oeste do Pará (Ufopa), do Paraná (UFPR) e da Paraíba (UEPB). O público foi composto por diretores e técnicos de diversas regiões do país.

A preparação para este curso na Ufopa começou em agosto de 2024, com algumas formações destinadas aos tutores. Essas formações incluíram reuniões via Google Meet com uma professora da UFSCar, além da oportunidade de vivenciar uma experiência imersiva, participando como ouvintes no projeto já em andamento nessa instituição. Foi nesse momento que compreendi a diferença em relação à minha experiência anterior como tutora.

Neste curso, a função do tutor começa com a criação de um grupo de WhatsApp com os cursistas sob sua responsabilidade. Nesse primeiro contato, são compartilhados os links de acesso ao AVA Ufopa EAD e aos encontros síncronos via Google Meet, bem como os e-mails cadastrados para esse acesso. Desde o início, é fundamental criar um ambiente amigável e acolhedor para os cursistas, tranquilizando-os quanto às possíveis dificuldades de acesso ao AVA e colocando-se à disposição para ajudá-los sempre que necessário.

Confesso que, nessa etapa, a insegurança foi grande, devido ao tempo decorrido desde a minha primeira experiência de tutoria. Felizmente, ao longo da convivência na universidade e com o apoio da Coordenação do

relacional, contribuindo para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes. O programa visa, entre outros objetivos, estimular a institucionalização das trocas de experiências, o compartilhamento de boas práticas e o processo de autorreflexão entre os diretores escolares. Outra meta é incentivar as instituições de educação superior a apoiarem, por meio da prática da extensão universitária, as escolas públicas de educação básica nos processos de melhoria da gestão. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/mec-apresenta-curso-de-aquecimento-em-mentoria-para-diretores-escolares> Acesso em: 18/05/2025.

curso, muitas orientações produzidas para os cursistas, como vídeos tutoriais, também me auxiliaram. Sempre que surgiam dúvidas que eu não sabia responder, recorria tanto aos tutoriais quanto aos colegas da Coordenação.

O curso foi estruturado em 12 salas de aprendizagem, realizadas por meio de encontros síncronos semanais via Google Meet, com duração de três horas cada. Nesses encontros, havia inicialmente uma aula expositiva ministrada por um professor no chamado Grupo Geral. Em seguida, esse grupo era subdividido em Pequenos Grupos, nos quais a condução das atividades ficava a cargo do tutor denominado Apoio Teórico Técnico (ATT). Nessas salas, o tutor era responsável por dar as boas-vindas, registrar os participantes por meio de foto e planilha específica, e desenvolver a atividade proposta, centrada em uma temática para reflexão a partir das experiências dos cursistas. Ao final, um dos cursistas era escolhido para apresentar um resumo das discussões no retorno ao Grupo Geral.

O momento do Pequeno Grupo funciona como uma espécie de roda de conversa online, na qual a atuação do ATT consiste em incentivar a participação de todos os cursistas, critério avaliado no curso. As temáticas abordadas são formativas e tratam de situações do cotidiano dos diretores e seus impactos na educação dos municípios. Por meio de narrativas mediadas por temas como escuta ativa, comunicação não violenta, tipos de violência, entre outros, pessoas com diferentes tempos de serviço, culturas e sotaques compartilham vivências, opiniões e compreensões.

Destaco, nesses encontros, relatos emocionantes, como o de uma diretora que faz questão de receber todas as crianças na porta da escola todos os dias, memorizou o nome de mais de 80 alunos e, inclusive, é chamada para ajudar em conflitos familiares. Outro relato marcante foi o de uma diretora que arriscou a própria vida ao intervir em uma briga, imobilizando um estudante que havia entrado na escola com uma faca para ferir um colega, devido a um desentendimento ocorrido fora do ambiente escolar. Após esse episódio, a Secretaria de Educação instalou detectores de

metal na unidade. Relatos como esses são o diferencial desta formação remota e se mostram extremamente enriquecedores tanto para os cursistas quanto para os tutores.

Importante ressaltar que também se esperava do ATT o domínio de algumas ferramentas utilizadas nos encontros, tais como o Padlet, a produção de nuvem de palavras por meio do *Mentimeter*⁸, além da habilidade com o Google Meet para o compartilhamento de arquivos e exibição de slides. Essa exigência foi, particularmente, desafiadora no início da tutoria, pois, com o fim do período da pandemia e o retorno das atividades presenciais, o uso dessas ferramentas tornou-se menos frequente. Assim, voltar a utilizá-las significou reaprender habilidades que estavam adormecidas.

Além dos encontros síncronos, no AVA foram disponibilizadas as atividades assíncronas, compostas por questionários avaliativos, com questões objetivas, e fóruns avaliativos. Cabe ao ATT verificar se o cursista está realizando as atividades. No caso dos questionários, a pontuação obtida é consultada e, em seguida, registrada em planilha. Quanto aos fóruns, além de verificar se os cursistas postaram seus comentários, o ATT deve atribuir uma nota de 0 a 10, responder às postagens e também registrá-las na planilha. Além disso, deve estar continuamente disponível no grupo de WhatsApp.

O curso foi concluído em março de 2025 e, concomitantemente, iniciou-se uma nova turma. Para nós, ATTs, foi um desafio, pois tivemos que vivenciar duas situações simultâneas. Uma delas foi o encerramento da turma anterior, com todos os trâmites necessários: fechamento e lançamento da média final (sim, pois também é responsabilidade do ATT lançar as notas

⁸ Mentimeter é uma plataforma online para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade. A ferramenta oferece recursos interativos, como nuvem de palavras e questionários, que podem ser compartilhadas via Internet com seu público. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/09/o-que-e-mentimeter-veja-como-funciona-e-com-o-criar-apresentacoes.ghtml> . Acesso em: 18/05/2025

no sistema ao final de cada sala), produção de material de despedida (como murais em padlets), vivência do clima de encerramento e, ao mesmo tempo, o início de uma nova turma.

Diferentemente da primeira turma, a tutoria com essa nova etapa tem ocorrido com mais tranquilidade, à medida que há maior familiaridade com o sistema. As atividades, por serem as mesmas, ocorrem sem grandes apreensões, e o uso do Google Meet passou a ser feito sem dificuldades.

Nota-se que, ao contrário da primeira experiência de tutoria, há mais de 10 anos, a atual atuação não se restringe ao acompanhamento. O trabalho transita entre as dimensões administrativa, pedagógica, social e tecnológica (Mattar, 2020), com exceção da criação dos grupos, que fica a cargo da coordenação do curso. As aulas são ministradas por professores, e a parte técnica do AVA (criação de links, desenvolvimento da plataforma) também é coordenada por outros profissionais, mas as dimensões pedagógica e social são intensamente demandadas do tutor. Apesar do amadurecimento nas habilidades relacionadas à tutoria e à condução do grupo de cursistas, a ausência de uma formação específica voltada para a EaD ainda se faz muito presente.

Além disso, as dificuldades no manejo das tecnologias exigem constante aperfeiçoamento, para que o tutor possa apoiar cursistas com diferentes níveis de familiaridade com essas ferramentas, muitos deles oriundos de gerações anteriores aos chamados nativos digitais (Da Silva, 2020). No que se refere às condições para realização dessas formações, nem sempre os cursistas dispõem, em casa, de estrutura adequada para os cursos em EaD. Relatam, em mensagens via WhatsApp, dificuldades de acesso à internet, motivo pelo qual optam por permanecer nas escolas para acompanhar as atividades. No entanto, enfrentam a precariedade estrutural dessas instituições, que frequentemente não oferecem as condições mínimas necessárias para esse tipo de formação. Isso revela a amplitude de uma demanda que atinge toda a comunidade escolar, da capacitação dos

servidores ao desenvolvimento de metodologias de ensino modernas e dinâmicas.

Portanto, a garantia de qualidade nas formações ofertadas por meio da EaD passa, necessariamente, por uma formação sólida dos tutores. Essa formação deve contemplar tanto a dimensão técnica, relacionada ao domínio das tecnologias, quanto a dimensão pedagógica, ligada ao ensino, à orientação, ao acompanhamento e à avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é essencial a dimensão social, que requer competências socioafetivas e empáticas, promovendo a escuta ativa e posicionando o tutor como incentivador, facilitador, mediador e orientador da aprendizagem mediada pelo AVA.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, T. S. A. La teoría freiriana como fundamento para el aprendizaje activo en la universidad. ¿Una propuesta pedagógica utópica? *Educació i Cultura*, 2005, v.18, p.117-132.

DANTAS, E. M.; TROLEIS, A. L. Entre rosas e espinhos, a avaliação e a educação a distância. *Holos: Revista de Divulgação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*, ano 29, v. 1, p. 256-267, 2013.

DA SILVA, J. B. Ensino híbrido e Tecnologias digitais na educação básica: algumas contribuições do Google classroom. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, 2020.

DIAS-TRINDADE, S.; FERREIRA, A. G.; MOREIRA, J. A. Panorâmica sobre a história da Tecnologia na Educação na era pré-digital: a lenta evolução tecnológica nas escolas portuguesas desde finais do século XIX até ao início do ensino computadorizado. *Praxis educativa*, v. 16, 2021.

FELCHER, C. D. Ott; FOLMER, V. Educação 5.0: Reflexões e perspectivas para sua implementação. *Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)*, p. e5/01-15, 2021.

LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, E. (org.). Educação a distância. *Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

MATTAR, J. *et al.* Competências e funções dos tutores online em educação a distância. *Educação em revista*, v. 36, p. e217439, 2020.

SOUZA, A. A. N.; SCHNEIDER, H. N. Da educação 1.0 à educação 3.0: desafios para a prática docente no Século XXI. *Olhar de Professor*, v. 25, p. 1-20, 2022.

CAPÍTULO 7

REINVENTANDO O ENSINO EM TEMPOS DE CRISE: UM RELATO DE ADAPTAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Kathleen Gonçalves Sampaio Stefanelli

O advento da pandemia da COVID-19 impôs à sociedade uma série de mudanças, tanto na esfera pessoal quanto na profissional. Uma avalanche de informações e incertezas afetou diretamente a organização do trabalho, a dinâmica familiar e, em especial, o campo educacional. O medo do desconhecido, aliado à necessidade urgente de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, impulsionou uma busca acelerada por soluções viáveis em um contexto de distanciamento social.

Embora a tecnologia já estivesse presente na rotina, seja por e-mails, chats ou redes sociais, o cenário pandêmico exigiu uma reconfiguração completa do seu papel no cotidiano educacional. De forma repentina, aulas foram suspensas, planejamentos interrompidos e diversas perguntas emergiram, tais como: como continuar as atividades educacionais? Que plataformas utilizar? Seriam aulas síncronas ou assíncronas? Todos os alunos teriam acesso aos recursos necessários? Como lidar com aqueles com menor familiaridade com a tecnologia? E como seria feita a avaliação do aprendizado?

No início de 2020, com o avanço inesperado da pandemia e diante da escassez de informações concretas sobre a nova realidade, fui desafiada, na função de coordenadora pedagógica, junto à equipe de uma instituição de educação profissional em Palmas, Tocantins, a construir um modelo emergencial de continuidade para os cursos profissionalizantes em andamento. Em apenas 15 dias, mobilizamos esforços para planejar, capacitar e adaptar processos, possibilitando o retorno das atividades de

forma remota, garantindo a continuidade do ensino e minimizando os impactos para nossos alunos.

Atuando na coordenação pedagógica e, posteriormente, assumindo também a gerência da unidade educacional interinamente, fui desafiada a liderar uma verdadeira transformação na forma de ensinar, aprender e gerir. Isso vai ao encontro do que França (2022) defende ao enfatizar o papel estratégico dos educadores como mediadores críticos, capazes de não apenas operacionalizar plataformas digitais, mas também refletir sobre os sentidos pedagógicos e éticos do uso da tecnologia.

A primeira tarefa foi buscar plataformas digitais que possibilitassem não apenas disponibilizar conteúdos, mas também realizar aulas ao vivo, acompanhar estudantes, formar instrutores e garantir um ambiente minimamente interativo e acolhedor. Diante desse novo panorama, iniciou-se um movimento emergencial para estruturar um modelo pedagógico digital que permitisse a continuidade dos cursos. A primeira estratégia foi a utilização do Google Classroom para o compartilhamento de materiais. No entanto, percebeu-se rapidamente a necessidade de incorporar uma ferramenta que viabilizasse encontros ao vivo, fator determinante para a manutenção do vínculo entre professores e alunos.

Nesse contexto, a instituição optou pela adoção do Microsoft Teams, plataforma que, à época, apresentava uma limitação de acesso apenas para e-mails institucionais vinculados à Microsoft. Tal situação exigiu a criação e organização de contas para todos os estudantes da instituição.

A implementação da nova plataforma foi acompanhada por um intenso processo de capacitação. Primeiramente, as equipes técnica e pedagógica precisaram compreender a fundo o funcionamento do ambiente virtual para, então, desenvolver materiais instrucionais claros, objetivos e acessíveis aos instrutores e discentes. Foram dias de trabalho remoto intensivo, muitas vezes extrapolando o horário de expediente, na tentativa de retomar os cursos em um novo formato, o digital.

Para garantir o sucesso da transição, tutoriais passaram por várias rodadas de validação até atingirem uma linguagem adequada ao público-alvo. Com esse suporte, iniciaram-se os treinamentos com os instrutores, priorizando os cursos de base teórica, como os de Aprendizagem Profissional (Administrativa, de Supermercados e Recursos Humanos). Foi montado um cronograma de atividades, com salas virtuais específicas para cada turma dentro do Teams, e planejadas reuniões síncronas com os alunos.

O primeiro obstáculo encontrado foi o acesso à internet, uma vez que alguns estudantes dispunham apenas de smartphones e conexão móvel, o que dificultava a utilização do Teams, plataforma considerada pesada para esse tipo de acesso. Além disso, havia alunos residentes em áreas rurais, como chácaras, onde o sinal era inexistente. Para não os excluir do processo, foi elaborada uma estratégia alternativa: atividades quinzenais impressas foram preparadas e entregues em suas residências, sempre com os cuidados sanitários recomendados em decorrência da pandemia.

A crise acentuou a desigualdade no acesso às tecnologias, já presente na realidade educacional brasileira (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020), e exigiu soluções criativas e flexíveis por parte das equipes escolares. As dificuldades tecnológicas, por sua vez, demandaram da equipe de suporte uma atuação incansável, como a elaboração de textos orientativos, criação de grupos de WhatsApp por turma para suporte contínuo e gravação de videoaulas explicativas e tutoriais com instruções detalhadas.

De acordo com Santos (2015), o planejamento educacional deve considerar fatores como os objetivos de aprendizagem, o perfil dos alunos, os recursos disponíveis e o tempo de execução. Esse raciocínio tornou-se ainda mais relevante diante da situação emergencial vivida, exigindo decisões ágeis e embasadas por critérios pedagógicos sólidos.

O cenário também exigia atenção à saúde emocional. Muitas pessoas enfrentavam quadros graves da doença ou vinham a óbito, o que tornava ainda mais sensível a tarefa de manter o ânimo e o engajamento. Mesmo diante desse cenário de luto coletivo e medo, optou-se por não interromper as ações pedagógicas. Além das aulas regulares, promoveu-se uma série de lives sobre temas diversos, como automaquiagem, tecnologia, enfermagem, gastronomia, entre outros, como forma de manter o vínculo comunitário e estimular o protagonismo dos estudantes.

A ausência da gerente educacional, afastada por motivo de saúde, exigiu que essa pesquisadora acumulasse funções estratégicas e operacionais, cuidando simultaneamente da formação de professores e da gestão institucional. Paralelamente a essa sobrecarga, houve desafios sensíveis, como a manutenção dos salários dos tutores horistas diante da suspensão temporária das aulas, bem como os impactos das medidas emergenciais de contenção, como o corte de 25% nos vencimentos, uma decisão que afetava diretamente o ânimo e a estabilidade das equipes.

Diante desse cenário complexo, foi necessária a ampliação não apenas da atuação da coordenação pedagógica, mas também das competências técnicas, de gestão, liderança e inovação. Esse novo momento exigiu, desta pesquisadora e de toda a equipe, a incorporação de habilidades que, até então, eram consideradas secundárias à rotina educacional, como o uso de equipamentos de gravação, a montagem de cenários improvisados para transmissões ao vivo e o suporte técnico constante para garantir a qualidade de áudio e vídeo. A filmagem de aulas demonstrativas e a produção de materiais complementares passaram a fazer parte do nosso cotidiano. O ambiente virtual, embora desafiador, revelou-se um espaço fértil para a criatividade e a superação, rompendo fronteiras geográficas e consolidando um sentimento de crescimento coletivo diante da adversidade.

Além disso, a situação destacou a importância da formação docente voltada para o uso de tecnologias digitais, como defendem Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), ao apontarem que a qualidade da mediação pedagógica

depende diretamente das competências tecnológica e pedagógica dos professores.

Ao olhar retrospectivamente para essa trajetória, observa-se que a crise pandêmica, embora tenha imposto severas restrições, também abriu espaço para inovação, criatividade e superação de paradigmas. As barreiras tecnológicas, geográficas e emocionais foram, pouco a pouco, sendo transpostas por meio do trabalho colaborativo, da escuta ativa e da valorização do processo educativo como ação transformadora.

Essa vivência evidencia o que autores como Veras (2011) e Alonso (2008) apontam: a mediação pedagógica no contexto das tecnologias exige o redesenho de práticas docentes e a ressignificação do papel da escola na sociedade digital. Conforme apontam Paiva et al. (2017) e Calheiros, Mendes e Lourenço (2018), as tecnologias assistivas e digitais, quando aliadas à formação adequada, podem promover não apenas a inclusão, mas também a qualidade do ensino em diferentes níveis educacionais.

Esse relato não se encerra aqui, pois está carregado de aprendizados. A experiência ensinou que liderar em tempos de crise requer escuta, empatia, planejamento e ação. É o gestor educacional quem ocupa o papel de elo entre a instituição, os professores e os alunos, articulando decisões, acolhendo demandas e promovendo soluções em tempo real. O digital foi desafiador, mas também libertador. Derrubou muros, conectou estados, potencializou a criatividade e ressignificou a missão educacional.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. *Educação & Sociedade*, v. 29, p. 747-768, 2008.

CALHEIROS, D. dos S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 229-244, 2018.

CARDOSO, C. A. FERREIRA, V. A. BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

FRANÇA, Adriano. Educação, mídia e tecnologia: desafios e enfrentamentos na sociedade da informação. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, n. 1, p. 22, 2022.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e180201, 2019.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare - Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2017.

SANTOS, A. M. R. **Planejamento, avaliação e didática**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015.

VERAS, M. **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

CAPÍTULO 8

DAS MÁQUINAS DE DATILOGRAFIA À ERA DIGITAL: UMA JORNADA DE ENSINO E APRENDIZADO

Magda Maria Macena Soares de Oliveira

Início relatando minha infância, marcada por uma realidade simples e distante das tecnologias. Cresci na zona rural, em uma fazenda onde o cotidiano era guiado pelos ciclos da natureza e pelas atividades manuais. Naquela época, minha família sequer tinha acesso à energia elétrica ou televisão, elementos que hoje consideramos essenciais. Meus avós falavam com admiração sobre essas mudanças, mas ainda como algo inacessível e quase inimaginável. O contato com a educação acontecia na cidade, com o uso exclusivo de cartilhas e de métodos tradicionais de ensino, baseados na repetição e na memorização. Esse contexto ilustra uma fase em que a educação era pautada por recursos impressos e pela oralidade, sem qualquer apoio de tecnologias digitais. Segundo Kenski (2012), até o final do século XX, a escola ainda resistia à inserção de recursos tecnológicos, mantendo-se fiel a uma estrutura tradicional, muitas vezes desconectada das transformações sociais e culturais que já ocorriam fora dos muros escolares.

Com o passar do tempo, testemunhei uma verdadeira revolução: da máquina de datilografia ao computador, da lousa de giz ao quadro interativo, do ensino conteudista ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Essa transformação, como aponta Moran (2015), exigiu dos educadores não apenas a adaptação a novas ferramentas, mas uma mudança de postura, com foco na construção colaborativa do conhecimento e na mediação pedagógica mais interativa e significativa. Assim, minha experiência pessoal e profissional reflete sobre essa trajetória de transição entre dois mundos: aquele onde o ensino se dava com cartilhas e sem energia elétrica, e o atual, digital, conectado e dinâmico.

A jornada que percorri é, também, a de muitos educadores que enfrentam o desafio de integrar as TDICs de forma crítica e criativa em suas práticas pedagógicas, como defende Ferrari (2013), ao afirmar que as competências digitais envolvem não apenas o domínio técnico, mas também atitudes éticas e colaborativas no uso da tecnologia para fins educacionais. Comecei minha jornada profissional na educação muito jovem, aos dezoito anos, em 1991. Naquela época, o Brasil vivia um contexto social e tecnológico bastante diferente do atual, especialmente no que diz respeito ao acesso à tecnologia. A internet, que hoje é um recurso cotidiano, havia acabado de ser oficialmente lançada ao público global naquele ano, com a criação da World Wide Web em agosto de 1991. No entanto, ela ainda estava distante da nossa realidade. Seu uso era restrito a universidades, centros de pesquisa e grandes instituições. Para nós, educadores nas escolas públicas, especialmente na região Norte e em cidades pequenas do interior, a internet parecia uma realidade paralela, ainda fora de alcance.

Diante dessas dificuldades, e seguindo os conselhos dos meus pais, que diziam que só o estudo mudaria o nosso futuro, consegui terminar o ensino médio ouvindo falar dos avanços tecnológicos e, assim, consegui meu primeiro trabalho, na Secretaria da Escola Estadual Santa Rita de Cássia, no setor Jardim Aurenny I. Conquistei esse cargo graças ao curso de datilografia que havia concluído, uma formação muito valorizada na época, e porque o Estado estava apenas se iniciando, assim como a nossa capital, Palmas. Quem sabia datilografar tinha grandes chances de obter um emprego em escritórios ou órgãos públicos. Assumi a função após a aposentadoria da minha irmã mais velha na Secretaria de Educação (SEDUC). Na ausência de outra pessoa capacitada, fui chamada para ocupar a vaga, um momento que me marcou profundamente. Era a primeira vez que me sentia reconhecida por uma habilidade técnica adquirida com muito esforço, um grande orgulho para a família saber manusear uma máquina de datilografia.

Paralelamente, comecei a lecionar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), um período desafiador, mas essencial para minha formação profissional. O ensino, nesse contexto, era predominantemente manual:

utilizávamos o mimeógrafo para reproduzir atividades, o diário de classe era preenchido com caneta, e a prática pedagógica dependia imensamente da criatividade, da improvisação e da presença afetiva do professor. Era um tempo em que a dedicação e o vínculo com os alunos compensavam a escassez de recursos. Cada folha mimeografada, fruto de um trabalho quase artesanal, representava um esforço coletivo e uma aproximação real entre professor e aluno. Mesmo com limitações, havia uma forte componente humana nesse processo: o professor estava no centro da construção do conhecimento, e cada aluno se sentia parte de uma comunidade de aprendizagem, algo que, para Perrenoud (1999), é um pilar fundamental no desenvolvimento da aprendizagem.

A presença do educador na formação do aluno como sujeito de seu próprio conhecimento reflete a concepção de aprendizagem como um processo social, cultural e colaborativo. Souza (2009) aponta que a educação no Brasil, especialmente nas décadas de 1990 e 2000, vivenciou um cenário de profundas desigualdades no acesso à tecnologia, que resultou em uma exclusão digital para grande parte da população. Esse cenário se refletia diretamente nas escolas públicas, onde a escassez de recursos tecnológicos limitava a aplicação de novas metodologias de ensino. No entanto, o autor também destaca que, mesmo diante dessas dificuldades, muitos educadores conseguiram transformar a realidade da sala de aula ao se apropriar das poucas ferramentas tecnológicas disponíveis, de maneira criativa, adaptando-as ao contexto local. A resistência dos professores e sua capacidade de adaptação, diante da escassez de recursos, são evidentes também em minha própria experiência.

Com o passar dos anos, comecei a testemunhar o início de uma revolução tecnológica na educação que transformaria, pouco a pouco, as formas de ensino e aprendizagem. Tornei-me professora efetiva do quadro municipal de Palmas, concluí meu curso superior e minha pós-graduação, o que trouxe novos desafios e também um cenário educacional em transição. O acesso a tecnologias começou a se expandir, mas de maneira desigual e

ainda precária. Lembro-me do primeiro computador que chegou à nossa escola: ele era antigo, lento e compartilhado entre mais de cinquenta alunos. A internet, quando estava disponível, era instável, e os softwares educativos que recebíamos não dialogavam com a prática pedagógica que realizávamos. O "futuro da educação", que nos era prometido, parecia mais um conceito distante e pouco aplicável à nossa realidade, tal como destacam autores como Kenski (2007), que apontam a defasagem entre as promessas de modernização educacional e a realidade das escolas públicas, especialmente nas regiões mais afastadas.

Ainda dentro desse assunto, Souza (2009) também enfatiza a importância das políticas públicas para a inclusão digital nas escolas, destacando que o processo de modernização educacional passa pela capacitação de professores e pelo investimento em infraestrutura tecnológica. No entanto, ele alerta que a implementação dessas políticas deve considerar as desigualdades regionais e socioeconômicas, de forma a evitar a ampliação das disparidades no acesso à educação de qualidade.

Apesar das dificuldades, aos poucos começamos a encontrar formas de adaptação. As formações que recebíamos, embora escassas, ofereciam pequenos vislumbres do novo. Como professores, muitas vezes criávamos nossas próprias oficinas e espaços de aprendizado, compartilhando saberes entre colegas, errando e acertando, mas sempre resistindo. Aprendemos a nos apropriar da tecnologia de forma crítica, adaptando-a à nossa realidade e buscando usar o pouco que tínhamos com criatividade e propósito. Tal processo de resistência e adaptação está em consonância com as ideias de Paulo Freire (1996), que propunha uma educação baseada na práxis, na ação-reflexão e na criatividade como resposta às limitações impostas pelo sistema.

Durante minha formação inicial, as promessas da tecnologia educacional já começavam a ser discutidas com entusiasmo. Falava-se em modernização da escola, aulas mais dinâmicas, acesso infinito ao conhecimento. No entanto, a realidade das escolas públicas —

especialmente nas comunidades do interior — estava muito aquém dessa visão. Muitas instituições não dispunham de energia elétrica constante, o sinal de internet era inexistente ou extremamente instável, e os laboratórios de informática, quando existiam, estavam frequentemente fechados por falta de manutenção.

A promessa de uma escola digitalizada parecia, na prática, algo destinado a outro contexto geográfico e socioeconômico, como afirmam autores como Silva (2005), que questionam a universalização das tecnologias sem uma análise mais profunda das desigualdades regionais.

Foi a partir da década de 2000 que esse cenário começou a se transformar de forma mais perceptível. Novos programas governamentais foram implementados, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), visando à inclusão digital nas escolas. O acesso à internet começou a se expandir lentamente, e os computadores passaram a fazer parte da rotina de professores e alunos, apesar das dificuldades. As novas ferramentas pedagógicas começaram a surgir, ainda que em um ritmo desigual. Mesmo assim, o trabalho com alunos adultos na EJA continuava sendo um grande desafio, já que muitos desses alunos tinham pouco ou nenhum contato prévio com o mundo digital. Esse processo exigia de nós, professores, uma enorme paciência, sensibilidade e a reinvenção constante das práticas. Nesse contexto, a pedagogia de Michel Foucault (1995), que aborda as relações de poder na construção do conhecimento, pode ser aplicada à maneira como a educação se configura com a introdução das novas tecnologias, exigindo novos modos de abordagem e práticas pedagógicas.

Com a popularização dos smartphones, a partir de 2010, novas oportunidades de engajamento começaram a surgir. Aplicativos de mensagens, vídeos educativos e grupos de estudo online passaram a ser utilizados como recursos pedagógicos. No entanto, continua havendo um abismo digital para muitos alunos, especialmente entre os mais idosos ou

com menor letramento. Essa realidade evidencia a reflexão de Castells (2001), que aborda a exclusão digital como um dos principais desafios da sociedade contemporânea, reforçando as desigualdades de acesso à informação e ao conhecimento.

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, foi um divisor de águas. Fomos abruptamente lançados no ensino remoto, e a tecnologia deixou de ser um acessório para se tornar o meio principal de ensino-aprendizagem. Esse período trouxe desafios imensos, especialmente para a EJA. Muitos alunos não tinham acesso à internet ou dispositivos adequados, e muitos professores precisaram aprender rapidamente a utilizar novas plataformas e ferramentas digitais. Foi um período de enorme aprendizado, mas também de sobrecarga emocional e física para os professores, muitos dos quais sem formação adequada ou suporte institucional. Ao mesmo tempo, a pandemia evidenciou o papel insubstituível do professor e a importância do afeto, do vínculo e da mediação humana no processo de ensino-aprendizagem.

Hoje, em 2025, ao olhar para trás, tenho um sentimento de orgulho e realização. Foram mais de três décadas de dedicação à educação, acompanhando de perto os avanços tecnológicos, enfrentando desafios, mas sempre com a crença de que a educação é o principal vetor da transformação social. A superação das limitações do passado, com a adaptação às novas tecnologias, fortaleceu minha convicção de que a educação continua sendo o caminho para a mudança e a inclusão social.

A tecnologia já não é novidade atualmente, mas parte integrada da prática pedagógica. O uso de plataformas adaptativas, a inteligência artificial na personalização do ensino e os ambientes gamificados são frequentes. Mas é preciso sempre voltar à reflexão: para que e para quem usamos a tecnologia?

A teoria de Silva (2005) continua atual ao propor uma educação pós-crítica e multicultural, que valorize as múltiplas vozes, saberes e formas

de expressão dos sujeitos contemporâneos. A educação não pode mais ser pensada de forma linear: é rizomática, fragmentada, conectada.

Minha trajetória na educação é também a trajetória de um país que ainda luta por equidade, acesso e valorização docente, mas que tem avançado na incorporação das tecnologias. Do mimeógrafo ao metaverso educacional, sigo aprendendo com meus alunos, com meus colegas e com as redes sociais e humanas que vamos tecendo juntos.

Sonho em concluir o mestrado e o doutorado e poder continuar trabalhando com alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois a cada ano que passa precisamos acompanhar o avanço tecnológico e mostrar que o mundo digital veio para facilitar nossa vida, e não para prejudicar. Acredito que esses recursos, bem administrados, podem proporcionar uma educação de qualidade.

Ao refletir, percebo que a educação é um campo em constante transformação, influenciado por fatores sociais, políticos e tecnológicos. A EJA, em particular, enfrenta desafios significativos, como a evasão escolar, a falta de recursos e a necessidade de políticas públicas eficazes.

No entanto, acredito no poder transformador da educação e na capacidade dos educadores de se adaptarem e inovarem. Com dedicação, empatia e compromisso, é possível superar obstáculos e proporcionar uma educação significativa e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol. 1: A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: *História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, V. M. *Tecnologias na Educação: A sociedade do conhecimento e os desafios para a educação*. Campinas: Papirus, 2007.

LOPES, L. *Educação e Desigualdade Digital: O Impacto da Pandemia no Ensino*. (2020).

PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, M. *Desigualdade Digital: A Exclusão no Contexto da Tecnologia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SOUZA, D. *Tecnologia e Educação: Desafios e Possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2009.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Professor Associado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), leciona nos cursos de Educação Física e Psicologia. Coordenador e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física e do mestrado em Educação e do Doutorado em Educação na Amazônia. Coordena o Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Saúde e Lazer (CEPELS) e atua como Presidente da Editora Universitária da UFT (EdUFT). Atua no programa TO GRADUADO da UNITINS. Na UFT, foi Diretor Interino do Câmpus Universitário de Miracema (2021) e Vice-Diretor (2017-2021) e como Coordenador do Programa de Inovação Pedagógica (2020-2025). Acumulou 12 anos de experiência na Educação Básica antes de ingressar no Ensino Superior em 2008. Seus principais campos de atuação incluem docência e gestão nas áreas de Educação e Saúde, com foco em: Infâncias, Formação de Profissionais para a Docência, Estudos do Lazer, Educação Especial, Inclusiva e Adaptada, Gestão e Planejamento, Políticas Públicas em Saúde, Ciclos de Vida.

Marlon Santos de Oliveira Brito

Doutor em Educação na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestre em Educação. Pós-graduado em Educação a Distância; Educação Integral; Educação Básica; Orientação Educacional; Gestão Escolar e Ensino de Matemática; Graduado em Normal Superior, Pedagogia e Matemática. Pedagogo/Orientador Educacional na UFT - Câmpus de Palmas. Colaborador na Universidade da Maturidade - UMA/UFT, além de ser Assessor Financeiro do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Saúde e Lazer (CEPELS). Atua principalmente com os temas: orientação educacional, educação intergeracional, gestão escolar, andragogia, educação a distância, comunicação institucional, projetos socioculturais, saúde e lazer.

José Fernando Bezerra Miranda

Doutorando em Educação pelo Educanorte e mestre em Educação pela UFT, Pós-graduado em Gestão Pública e um MBA em Docência do Ensino Superior e Auditoria contábil. Graduado em Pedagogia, Administração e Contabilidade pelas Faculdades Objetivo. Atualmente, é coordenador do Curso Tecnólogo em Gestão Pública e da pós-graduação em Contabilidade e Direito com ênfase no agronegócio na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Atua como Conselheiro Estadual de Educação e docente na UNITINS. Tem experiência nas áreas de educação a distância e suas tecnologias, perícia contábil, gestão de pessoas, gestão operacional e varejo, bem como é Assessor acadêmico do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Saúde e Lazer (CEPELS)

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Andrea dos Santos Cardoso

Possui graduação em Enfermagem Obstétrica pela Escola de Enfermagem de Manaus (1996) e graduação em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá (2007). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Coordenadora do Curso de Bacharelado em Saúde Coletiva, desde maio de 2025. Participou do Curso de Formação Pedagógica em EAD realizado pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP). Atuou como tutora no Curso de Especialização em Qualificação de Gestores do SUS no Estado de Roraima. Desenvolveu atividades como tutora (bolsista), no Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde-PET-Saúde (2014 - 2015). Foi facilitadora/tutora no curso de Especialização de Educação na Saúde para Preceptores no SUS realizado pelo Hospital Sírio Libanês Ensino e Pesquisa. Atuou como Coordenadora do Internato em Enfermagem/UFRR de 2016 - 2019, acompanhando as atividades de estágio supervisionado juntamente com os preceptores. Tem experiência na área de Educação, formação de preceptores, metodologia ativas e Educação à distância (EAD) e Enfermagem, com ênfase em Enfermagem em Saúde Coletiva, Gerenciamento dos serviços de saúde e Saúde Mental.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0029782115452282>

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP, 2008/2009), com Estágio Pós Doutoral junto a Cadeira Vygotsky da Faculdade de Psicologia da Universidad de La Havana - Cuba (2009). Doutorado em Educação - Universidad Rovira i Virgili/Espanha (2002) - revalidado na Faculdade de Educação da USP, Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho (1992) e Mestrado em Tecnologia Educacional - Universidad Rovira i Virgili (2001). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (1997), Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (1996), Graduada em Educação Física, Recreação e Jogos pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (1978), Graduada em Pedagogia - Faculdades Integradas de Ariquemes (2004). Atualmente é Professora Titular da UFOPA, lotada no Instituto de Ciências da Educação. Também é docente permanente junto ao Programa de doutorado Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND) e docente colaboradora do Programa Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ) - Mestrado Acadêmico, ambos da UFOPA. Também é docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - Doutorado em Associação Plena em Rede (PGEDA/EDUCANORTE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7125374751055075>

Cléia Conceição de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins UFT - 2015; Pós-graduada em Educação Pobreza e Desigualdade Social - UFT - 2016.

Analista em Educação- SEDUC -Tocantins, Lotada na Superintendência Regional de Educação de Palmas, atuando no setor Financeiro, responsável por solicitar e acompanhar as demandas das escolas vinculadas à SRE - Palmas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7689545963062967>

Cleison Almeida Nunes

Secretário Municipal de Administração e Modernização de Palmas, Gestor Público, Bacharel em Ciências Contábeis e Especialista em Gestão Pública com ênfase em Governo Local, especialista em Sistema de Custos no Setor Público. Servidor efetivo da Prefeitura de Palmas, com ampla experiência nas áreas de Administração, Orçamento, Contabilidade e Finanças Públicas. Instrutor Credenciado desde 2015 na Escola de Governo de Palmas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7588624800435866>

Daniel Ribeiro Ferreira Junior

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia (Educante). Mestre em História Social pelo programa de Pós Graduação em História-PPGH da Universidade Federal do Amapá. Especialista em Ensino Religioso pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas do Amapá-FATECH (2014). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP (2012). É membro/pesquisador do Centro de Estudos de Religiões, Religiosidades e Políticas Públicas (CEPRES) da Universidade Federal do Amapá. Já atuou como professor de Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso em instituições particulares no município de Macapá. Atualmente desenvolve a função de professor de Ensino Religioso na rede Municipal do município de Ferreira Gomes-AP e na rede Estadual de Ensino.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0563577830141400>

Marcos Vinícius de Freitas Reis

Pós-Doutor em Estudos de Fronteira pela UNIFAP. Pós-Doutor em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Curso de Mestrado Acadêmico em História Social da UNIFAP. Docente do Mestrado Profissional em História da Universidade do Estado do Maranhão (UEMA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Educante. Coordenador da Especialização em Ciências da Religião - UNIFAP. Docente da Especialização em Gestão Escolar da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) Docente do Curso de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor Visitante da Universidade Católica de Cabo Verde. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) . Líder do Centro de Estudos de Religião, Religiosidades e Políticas Públicas (CEPRES). Filiado a Associação Nacional de Historiadores Sessão Amapá (ANPUH AP).. Filiado à Associação Brasileira de Historiadores da Religião (ABHR). Faz parte da equipe de Assessores e da Comissão Executiva do Centro Nacional Helder Câmara (CEFEP). Filiado a Associação Brasileira

de Teologia (SOTer). Representante da Região Norte na Soter. Filiado à Associação Nacional de História - ANPUH.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0706355533898912>

Darlington Ribeiro Lima

Graduado em Administração pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e licenciatura em Matemática por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica para Docência do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional pela Fundação Universidade do Tocantins. Pós-graduado em Formação de Gestores Educacionais e Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática. Formador do curso GESTAR I – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar de Palmas, voltado ao fortalecimento das práticas pedagógicas. Exerceu a função de Diretor da Escola Municipal Luiz Rodrigues e atualmente ocupa o cargo de Ouvidor-Geral da Prefeitura de Palmas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8603670862457488>

Helana Miranda da Cruz Gomes

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1997). Possui pós-graduação, lato sensu, em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade Institucional (2002). Foi professora do Ensino Fundamental II ministrando a disciplina Geografia na Escola Particular Sociedade de Educação e Integração Humana do Brasil - SEIHB no ano de 1997. Passou em concurso público para Pedagogia para atuar em escolas da rede municipal de ensino em 1997 onde atuou como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I de 1998 à 2010. Atuou na Secretaria Municipal de Educação e Desporto - SEMED (Santarém-PA), como Pedagoga no Programa Circuito Campeão, de 2010 à 2013. Atuou como professora do Ensino Superior na Universidade Luterana do Brasil - ULBRA - (Atualmente Centro Universitário Luterano) no período de 1997 à 2003 com a disciplina Introdução à Filosofia; nas Faculdades Integradas do Tapajós (atualmente UNAMA) no período de 2003 à 2009 com a disciplina Metodologia de Pesquisa; no Programa Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) no período de 2011, 2012 com a disciplina Psicologia da Educação. Atuou como docente no Ensino Médio no Colégio Dom Amando nas disciplinas Filosofia e Sociologia a partir de 2005 e em 2013, passou a ser Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio (1º e 2º ano), no mesmo colégio. Passou em concurso público para pedagoga na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em novembro de 2013. Atuou como Diretora de Assistência Estudantil na Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (PROGES) da UFOPA de 2017 a 2018. Atualmente é Pedagoga na Diretoria de Acompanhamento Estudantil da PROGES/UFOPA. Mestre no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em 2022.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5378691639251654>

Kathleen Gonçalves Sampaio Stefanelli

Pedagoga formada pela Faculdade Guaraí FAG, com especializações em áreas que integram inovação, gestão educacional e bem-estar docente, incluindo formações pela FASAITABUNA, FAPAF e UFT. Atua como Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico e Experiência Docente na

Afya Faculdade de Ciências Médicas de Palmas, promovendo ações formativas e apoio estratégico aos docentes. Minha trajetória inclui experiência como professora na Educação Infantil e como coordenadora pedagógica na Educação Profissional, com passagens pelo SENAI e SENAC, sempre com foco na qualificação dos processos de ensino-aprendizagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7916853567566493>

Magda Maria Macena Soares de Oliveira

Sou uma profissional dedicada e versátil, com sólida formação acadêmica em Pedagogia, Matemática e Teologia. Possui Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Tocantins e em Tecnologia em Educação Continuada pela Educon. Minha trajetória educacional reflete meu compromisso com o desenvolvimento intelectual e ético, bem como minha capacidade de integrar conhecimentos interdisciplinares para proporcionar uma educação holística e eficaz. Estou sempre em busca de novos desafios que permitam aplicar minhas habilidades pedagógicas e analíticas para promover o aprendizado e o crescimento pessoal e acadêmico dos meus alunos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1933401225212166>

