

# NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE TECNOLOGIAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

## TEACHERS' NARRATIVES ABOUT TECHNOLOGIES: A PROPOSAL FOR INTERVENTION FROM THE PERSPECTIVE OF MEDIA-EDUCATION

Allisson Roberto Isidorio<sup>2</sup>

Rita de Cássia Dias<sup>3</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa aborda como os métodos narrativos podem ser instrumentos para se pensar a formação docente mais direcionada. O estudo em seu referencial teórico verifica os conceitos de percursos formativos em relação a professores e o papel da supervisão escolar e de narrativas como método de pesquisa e aplicada ao contexto educacional. Dessa forma, buscou-se responder à problemática desta pesquisa, a qual centra-se na questão: “como narrativas de professores sobre tecnologias podem auxiliar supervisores escolares a propor formação continuada mais direcionada para professores?” Para atingir os objetivos, foi realizado um estudo bibliográfico sobre como métodos narrativos têm contribuído para a formação docente e o papel da supervisão escolar. Além disso, propor uma intervenção pedagógica sobre tecnologia na perspectiva da mídia-educação baseada nas narrativas dos professores. A partir dos estudos apresentados, foi possível verificar que as narrativas têm sido amplamente defendidas para propor formação continuada. Pelos resultados obtidos nos estudos já realizados sobre o tema, infere-se que a formação de professores precisa passar por uma reformulação; dar voz aos professores se faz necessário para uma formação mais crítica.

**Palavras-chave:** mídia-educação; formação de professores; tecnologias digitais; narrativas.

### ABSTRACT

This research addresses how narrative methods can be instruments to think about a more targeted teacher education. The study in its theoretical framework verifies the concepts of training paths in relation to teachers and the role of school supervision and narratives as a research method and applied to the educational context. We sought to answer the problem of this research, which is how teachers' narratives about technologies can help school supervisors to propose continuing education more directed to teachers. To achieve the objectives, a bibliographic study was carried out on how narrative methods have contributed to teacher training and the role of school supervision. In addition, to propose a pedagogical intervention on technology from the perspective of media-education based on teachers' narratives. From the studies presented, it was possible to verify that the narratives have been widely defended to propose continuing education. Based on the results obtained, it was possible to conclude that teacher training needs to undergo a reformulation; giving voice to teachers is necessary for a more critical formation.

**Keywords:** media education; teacher training; digital technologies; narratives.

---

<sup>1</sup> Trabalho Final de Curso da Pós-Graduação *lato sensu* em Práticas Pedagógicas do IFES – *Campus* Colatina.

<sup>2</sup> Mestrando em Gestão, Planejamento e Ensino - Unincor, Pedagogo - Prefeitura de Coronel Fabriciano, [allisson.prof@gmail.com](mailto:allisson.prof@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora orientadora; Mestre em Letras: Língua Portuguesa/Linguística - PUC/MG, Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Colatina, [ritacolatina@ifes.edu.br](mailto:ritacolatina@ifes.edu.br)

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, advindas, principalmente, das tecnologias digitais, mudaram drasticamente a sociedade contemporânea. A comunicação, a forma de ler e escrever, o acesso à informação e os modos de vida estão cada vez mais envolvidos ou automatizados por algum recurso tecnológico. Diante disso, a cultura escolar é entendida nesta pesquisa como um conjunto de características de um povo em determinado período, conforme nos aponta Silva e Camargo (2018, p. 257), segundo os quais,

[...] a atividade educativa é, antes de tudo, uma manifestação cultural e, portanto, constitui-se ao longo do tempo por meio de rupturas, mudanças e transformações sociais, políticas e econômicas. Além disso, ela está diretamente vinculada às tradições, aos valores, às ideias e aos costumes de um povo, em um determinado período histórico.

Portanto, a cultura escolar é modificada em constância, entretanto a escola parece ser um lugar paralelo às mudanças sociais. Os espaços escolares pouco evoluíram em relação às tecnologias da comunicação e informação e, por vezes, são marginalizadas pelos profissionais da educação. Dentre esses obstáculos, destaca-se a resistência de professores em inovar os métodos e estratégias de ensino/aprendizagem, uma vez que os docentes utilizam modelos tradicionais de ensino e relacionam o computador na escola a tarefas burocráticas da profissão (GOMES, 2013).

Embora os documentos oficiais, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tenham firmado a cultura digital como parte integrante das habilidades essenciais que os estudantes devem adquirir, a escola não conseguiu de fato integrar as tecnologias nas dimensões de ferramentas pedagógicas e como objeto de estudo. Segundo a BNCC (2017, p. 61):

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores.

Porém, com os modelos tradicionais de ensino, os quais estão enraizados nas escolas brasileiras, não têm permitido de fato uma inovação e mudanças na cultura escolar. Métodos esses com origem na revolução industrial e preparação para mercado de trabalho automatizado não preparam cidadãos críticos e para agir no mundo (SAVIANI, 1991; ROLIM, 2022). Dessa forma, ao perpetuar tais diretrizes de ensino, “a escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI” (NÓVOA, 2019, p. 03).

Esses modelos tradicionais podem se apresentar como um obstáculo para a formação de alunos em uma sociedade da informação e exigem de professores uma formação ao longo da sua prática educativa, em consequência disso, nota-se a escola com desafios diante de si, concernente à formação das novas gerações, algo que requer necessariamente novas relações com o conhecimento, com a cultura, como o currículo escolar e com os alunos (ROCHA; FISCARELLI; RODRIGUES, 2020), pois a formação de professores não está desvinculada do “impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia” (GARCÍA, 1999, p. 11).

Diante de um turbilhão de mudanças do dia a dia e com os avanços tecnológicos cada vez mais rápidos, deve haver coerência entre o discurso e a prática das instituições escolares. Para tanto, é necessária uma análise mais abrangente dos motivos pelos quais professores não acreditam no uso das tecnologias na educação, pois poderá contribuir para que supervisores possam auxiliar na formação continuada de docentes, para que, assim, as instituições estejam em consonância com o contexto do tempo e do lugar no qual estão inseridas. Nesse sentido, é importante considerar algumas das diretrizes que, historicamente, compuseram a cultura escolar (SILVA; CAMARGO, 2018).

Como já discutido, a educação está desvinculada das mudanças socioculturais trazidas pela era do conhecimento e da informação. A rapidez e a volatilidade da vida moderna desafiam e abalam os paradigmas sociais baseados no passado; é necessário um ritmo estabelecido, um ânimo elevado; implementa-se a inovação necessária. A escola precisa superar o paradigma do modelo industrial, cheio de tradicionalismo e autoritarismo, entrar no novo milênio de uma nova forma e, finalmente, reorganizar-se para cumprir sua função institucional: educar as novas gerações com qualidade e relevância social (ROCHA *et al.*, 2020), “mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças” (NÓVOA, 2019, p. 03).

Portanto, a partir desses conceitos, busca-se analisar as narrativas dos professores sobre a utilização e a importância das tecnologias digitais para o processo ensino e aprendizagem.

Pretende-se ainda:

- Investigar a importância do supervisor escolar como profissional capaz de garantir a continuidade da formação docente;
- Conhecer o docente enquanto sujeito individual e coletivo no contexto escolar;
- Investigar a importância do supervisor escolar como profissional capaz de garantir a continuidade da formação docente;
- Elaborar e aplicar uma proposta de intervenção a partir dos dados coletados;

- Conhecer e utilizar as tecnologias digitais.

Nesta pesquisa, a entrevista é compreendida como uma das técnicas de coleta de dados para a conciliação entre pesquisadores e objetos de pesquisa. Pode-se afirmar um enriquecimento e ampliação da compreensão da situação-problema estudada pelo pesquisador. O campo da pergunta é o resultado de todas as informações que o pesquisador coletou, os fenômenos investigados e as teorias sobre seu trabalho de pesquisa fundamentada. A entrevista não pode ser vista como uma simples conversa, nem pode acontecer de forma descuidada ou neutra, pois representa uma determinada realidade que enfoca o estudo (BATISTA; MATOS; NASCIMENTO, 2017; SOUSA; CABRAL, 2015).

Segundo Carter (1993) *apud* Galvão (2005), as investigações com métodos narrativos são o estudo das diferentes maneiras pelas quais os humanos experimentam o mundo. As pessoas têm histórias e vivências e, ao contá-las, os pesquisadores podem descrever os métodos narrativos como modelos explicativos de eventos pessoais em um conjunto de memórias socialmente construídas. Para Alcântara e Vesce (2008, p. 2216), a pesquisa com narrativas

"[...] contém o conjunto das expressões chave dos depoimentos, que possuem ideias centrais e/ou ancoragens com características semelhantes. Esta técnica busca expressar uma determinada opinião ou posicionamento sobre um tema, levando em consideração o aspecto social e cultural."

Portanto, os métodos adotados nesta pesquisa serão a análise do discurso crítica (ADC), fundamentada no conceito de discurso de Fairclough (2001), o qual entende que, por meio da enunciação, exercemos a prática social, ou seja, a forma como agimos no mundo é inerentemente relacionada à linguagem. Assim,

“[...] o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão somente da língua, mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas.” (MELO, 2009, p. 19).

Em suma, dar voz a professores é compreender os fenômenos ocorridos dentro dos espaços escolares, é conhecer o corpo docente daquela instituição e o supervisor escolar como um agente social de mudanças de práticas pedagógicas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 SUJEITO INDIVIDUAL E COLETIVO: O PROFESSOR

A partir da reflexão de Freire (2017) em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, sabe-se que ensino e pesquisa andam de mãos dadas, ou seja, existem um dentro do outro, à medida que uma tarefa alimenta a próxima; quando o professor ensina, ele tem de continuar olhando e observando, não só os conhecimentos técnicos concernentes a sua área, como também o próprio mundo a seu redor. Deve-se continuar pesquisando, porque a partir da pesquisa busca-se encontrar alguma coisa, porque lhe é perguntado, porque dele se quer saber. Para saber mais, pesquise-se, analisa-se e intervém-se. Aprende-se o possível e compartilha-se o aprendido, ou seja, a partir da reflexão do autor, pode-se inferir que não há docência sem pesquisa, sem formação constante, contínua.

De fato, a formação inicial e continuada de professores tem sido objeto de estudos nas mais diversas correntes, embora haja muito caminho para percorrer – visto que investigar a formação de professores, antes de mais nada, é compreender a formação humana, pois são indissociáveis (CUNHA, 2007, IMBERNÓN, 2010, NÓVOA, 2019) –, pesquisas buscam compreender como ocorre a formação do professor inicialmente e ao longo de sua trajetória formativa. Para García (1999, p. 26), a formação inicial e continuada possibilita “aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

Diante da problemática de Freire (2017), Cunha (2007), Imbernón (2010), Nóvoa (2019) e García (1999) argumentam que pensar a formação de professores requer um olhar atento às dimensões de formação pessoal e coletiva, bem como trajetórias pessoais e profissionais. Assim, quando o professor compartilha seus percursos formativos, suas dificuldades e as práticas pedagógicas com seus pares, auxilia outros docentes a forma e a ser formado, em uma espécie de dicotomia. Nesse sentido, a formação precisa ser compreendida para além do planejamento baseado no acúmulo de títulos, técnicas instrucionais e dinâmicas para facilitar a retenção de um determinado conjunto de conteúdo (MARIANI; MONTEIRO, 2016; FREIRE, 2017).

É indiscutível que “[...] a escola deve abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte” (IMBERNÓN, 2019, p. 85). Dessa forma, compreender os professores como um dos principais agentes sociais no contexto escolar se faz necessário. Por isso, o enfoque da presente pesquisa será a formação docente, a qual mostra-se essencial para mudanças na escola.

A maioria das políticas públicas de formação de professores no Brasil propõe medidas simplistas, racionalizadas e diretas e é ignorado o fato da evolução das identidades docentes

não acontece de forma linear devido à complexidade de suas características profissionais, contextos sociais, históricos e econômicos (LIMA *et al.*, 2020).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13).

A partir de 1980, com a alta demanda de formação de professores, é possível observar uma expansão nos programas de formação docente, porém essa política pública possuía o objetivo de atingir o maior número de professores, portanto caracteriza-se como uniforme, homogênea e desconsiderava o contexto da instituição e dos professores. Estas ações de formação têm sempre objetivos de formação planejados externamente, ou seja, são realizadas para responder às necessidades do projeto vigente de governo, não encarando a formação como um processo de desenvolvimento ao longo da vida de um profissional, continuada e a partir de um conhecimento sempre em construção (PAULO; ALMEIDA, 2009).

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente de deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com professor formador. (FREIRE, 2017, p. 39).

Dessa forma, a formação do professor é algo inacabado, pois se (re)constrói a partir dos seus valores, crenças e subjetividade, por isso esses aspectos não podem ser desconsiderados no planejamento de formação continuada de docente por supervisores escolares, pois:

constituir-se docente na complexidade e na subjetividade significa compreender a prática e a teoria como elementos únicos, considerar os fatores externos e internos para esse desenvolvimento, as experiências vivenciadas no cotidiano, na construção de saberes, memórias que podem ser elaboradas e traduzidas na prática. Compreender a subjetividade docente (individual e social) como algo em construção é fundamental, pois a decisão de ser professor vai além de uma escolha temporal, é reforçada pelas nossas crenças, valores, motivações, trajetórias de vida do sujeito que aprende e ensina, e, entender esse processo é compreender os movimentos da complexidade (LIMA *et al.*, 2020, p. 33079).

A formação de professores com base em dispositivos como (auto)biografia, por exemplo, pode proporcionar uma melhor compreensão das formas como os professores dão sentido ao seu trabalho e como eles se comportam em ambientes profissionais (PAULO; ALMEIDA, 2009), ou seja, o “método autobiográfico se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação do pesquisador [...] com a intencionalidade de construir a memória pessoal ou coletiva no tempo histórico” (ABRAHÃO, 2003, p. 83-84).

Compartilhar a experiência, sentir ao refletir sobre ela, destacar algo e narrar fatos cotidianos podem ser ações do sujeito que ajudam outros sujeitos a compreender o que vivem. Os humanos são semelhantes em muitos aspectos e vivem inseridos na mesma cultura; portanto, também podem produzir uma resposta interpretativa ao que foi dito (PROENÇA *et al*, 2019). Neste sentido, ser “professor [...] obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.” (NÓVOA, 2019, 06).

## 2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Moscovici entende a representação social como um domínio específico do conhecimento cuja função é construir comportamentos e estabelecer a comunicação entre sujeitos em grupos sociais que geram interações interpessoais. As representações sociais constituem as formas de conhecimento socialmente articuladas e compartilhadas que facilitam a criação de uma realidade comum que permite aos indivíduos compreender e se comunicar com o mundo (MOSCOVICI, 1978 *apud* ALCÂNTARA; VERCE, 2008).

Dada a forma como as representações sociais são compreendidas, a aproximação e o diálogo entre sua fundamentação e a pesquisa narrativa é quase natural. A representação social circula na comunicação, na construção social e no discurso do sujeito (CHAMON *et al.*, 2020). Em outras palavras, a experiência individual é construída pelo sujeito na interação com a realidade social, assim como a realidade social é constituída pela diversidade das experiências individuais. Logo, as representações sociais residem na relação entre o coletivo e o individual, não nos extremos, mas entre esses dois aspectos, portanto, os indivíduos por meio das relações interpessoais (re)constroem e estabelecem novos significados (ALCÂNTARA; VERCE, 2008).

Em vista dos argumentos apresentados, a representação social de um professor é produzida por sua história de vida no meio social, familiar, escolar, religioso, etc. (SANTOS; DIAS, 2015). De fato,

[...] um estudo mais cuidadoso das representações mostra que elas são compostas não apenas de conteúdos dinâmicos, mas também de alguns conteúdos mais estáticos que se referem aos conhecimentos historicamente sistematizados. Portanto, as Representações Sociais apresentam não apenas o aspecto múltiplo e diverso que representam os seus sujeitos, mas também os componentes já estabelecidos e permanentes na cultura deste meio social. (ALCÂNTARA; VERCE, 2008, p. 2214).

Para viver e contar suas histórias, as pessoas têm a oportunidade de refletir sobre si mesmas e, assim, unidades significativas. Nesse movimento, estabelecem suas identidades,

avaliam posições, ideias, enfim, estabelecem-se como sujeitos (MARIANI; MONTEIRO, 2016).

Para analisar as narrativas coletadas dos professores do ensino fundamental II, será utilizada a teoria da Análise Crítica do Discurso (ADC), a qual caracteriza-se como uma disciplina abrangente constituída por um modelo de abordagens teóricas abertas ao tratamento de diversas práticas na vida social. Localizada na interface entre a linguística e as ciências sociais críticas, a ADC visa desenvolver um quadro analítico capaz de mapear as ligações entre as relações de poder e os recursos linguísticos escolhidos por pessoas ou grupos sociais (RESENDE; RAMALHO, 2005).

Para os estudiosos em ADC, a linguagem é concebida como uma prática social, assim, por meio dela, agimos no mundo. O conjunto desses discursos se transforma em narrativas de determinado grupo social, o qual tenta manter uma estrutura de ideologias. Portanto, a “investigação das relações entre discurso e prática social busca-se desnaturalizar crenças que sirvam de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas.” (RESENDE; RAMALHO, 2005, p. 28). Na presente pesquisa, esse conjunto de narrativas se materializa na voz do corpo docente sobre as mudanças sociais decorrentes dos crescentes meios tecnológicos.

Sendo assim, a decisão de utilizar a teoria da análise do discurso crítica advém de seu caráter emancipatório (RESENDE; RAMALHO, 2005), pois

[...] por meio da investigação das relações entre discurso e prática social, busca-se desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, a fim de favorecer a desarticulação de tais estruturas. Com esse objetivo, a ADC vem se desenvolvendo, estreitando seus laços com teorias sociais e com metodologias várias (RESENDE; RAMALHO, 2005, p. 186).

O abismo entre a escola e a sociedade é visível e incômodo para diversos gestores e educadores, além disso, os espaços escolares tornam-se desinteressantes em face desse ambiente retrógrado. Um dos fatores determinantes disso são práticas tradicionais enraizadas na educação, há anos presentes na docência, sem considerar as mudanças sociais, culturais e políticas ocorridas na sociedade.

Com isso, estabelece-se uma relação de poder entre docentes, os quais possuem resistência em relação ao uso das tecnologias na educação, tornando a escola um local atrasado em relação ao desenvolvimento social, ocasionado pelas tecnologias digitais (BELLONI, 2001; FREIRE; GUIMARÃES, 2021). Levando em consideração o fato mencionado, o supervisor escolar, por meio das narrativas, pode propor formações para sanar tal atraso social mencionado pela resistência dos docentes conforme citado acima.



Portanto, cabem-se trabalhos fundamentados na ADC para investigar essas relações e discursos ideológicos sobre práticas tradicionais de ensino, porque tal teoria “procura estabelecer um quadro analítico capaz de mapear a conexão entre relações de poder e recursos linguísticos selecionados por pessoas ou grupos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 185). Isto é, a partir da ADC é possível compreender discursos de professores em relação às tecnologias e como é possível mudar a estrutura de resistência no cotidiano escolar.

### 2.3 PESQUISA QUALITATIVA: NARRATIVA COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E ENTREVISTA COMO COLETA DE DADOS

Segundo Gil (2022), a pesquisa narrativa é, talvez, o modo mais antigo de pesquisa qualitativa e foi amplamente utilizada por pesquisadores da Escola de Chicago nas décadas de 1920 e 1930 para investigar trabalhadores de baixo *status* e membros de grupos fechados, como gangues de rua. Muitos outros estudos narrativos foram conduzidos em muitos outros contextos ao longo do século passado. Sua eficácia depende em grande parte da capacidade de seu autor de “contar uma boa história”. No entanto, a partir do início dos anos 2000, tornou-se possível definir procedimentos sistemáticos para tais pesquisas, em grande parte graças às contribuições de Clandinin e Connelly (2000), Czarniawska (2004), Bertaux (2003), Riessman (2008) e Creswell (2014).

Trata-se de uma das mais antigas modalidades de pesquisa qualitativa. Refere-se a estudos baseados em relatos escritos ou falados, ou em representações visuais dos indivíduos. Em sua forma mais comum, consiste em reunir histórias sobre determinados assuntos com o propósito de conhecer um fenômeno específico. Constitui, portanto, uma modalidade de pesquisa em que a própria história dos indivíduos é objeto de estudo. (GIL, 2022, p. 36).

Carter (1993) *apud* Galvão (2005) argumenta que as investigações narrativas se referem às diferentes maneiras pelas quais os humanos constroem sua subjetividade. As pessoas têm suas próprias experiências e, ao contar as histórias de suas vidas e suas vivências profissionais, os pesquisadores podem descrever como métodos narrativos os modelos explicativos de eventos pessoais em um conjunto de histórias socialmente construídas. Para Alcântara e Vesce (2008, p. 2216) a pesquisa com narrativas:

[...] contém o conjunto das expressões chave dos depoimentos, que possuem ideias centrais e/ou ancoragens com características semelhantes. Esta técnica busca expressar uma determinada opinião ou posicionamento sobre um tema, levando em consideração o aspecto social e cultural.

As narrativas frequentemente são utilizadas na pesquisa qualitativa, pois nos permitem “ir além da transmissão de informações ou conteúdo, fazendo com que a experiência seja

revelada, o que envolve aspectos fundamentais para compreensão tanto do sujeito entrevistado individualmente, como do contexto em que está inserido". (MUYLAERT, 2014, 197-198). Diante disso, a pesquisa narrativa torna-se um método para investigar a subjetividade no ato de ensinar, pois é

[...] um tipo de investigação que pode criar oportunidades para que as pessoas (pesquisadores e participantes) construam suas vozes e possam construir e compor sentidos de suas próprias histórias, também importantes para entender nosso lugar nos contextos em que vivemos. (MELLO, 2004, p. 98).

A narrativa passa a ter relação com a situação de formação, na qual o professor é considerado o narrador-papel-autor da história, composta por diferentes delas. Os professores quando falam sobre as dificuldades na prática docente, também transmitem dados de suas trajetórias de vida. Isso aponta para diferentes formas de olhar, conceber as práticas profissionais e promover grandes avanços na formação de professores (SOUSA; CABRAL, 2015).

Mariani e Monteiro (2016) corroboram com essa ideia quando afirmam sobre a identidade profissional: não é fixa ou estática e nem "portada em si", mas dinâmica e evolutiva, pois está em permanente processo de desenvolvimento. Não é um atributo da personalidade de uma pessoa, mas um fenômeno relacional, portanto, ocorre no campo intersubjetivo.

Os dados na pesquisa narrativa podem ser obtidos de várias maneiras. Czarniawska (2004) identificou três abordagens básicas: registrar eventos narrativos espontâneos, obter histórias por meio de entrevistas e usar a Internet para obter histórias. Clandinin e Connelly (2000) apontam para uma ampla gama de fontes de dados para a pesquisa narrativa: diários, autobiografias, notas de campo elaboradas por pesquisadores, cartas particulares, conversas, entrevistas, histórias familiares, documentos diversos, fotografias e artefatos familiares pessoais. É importante considerar o aspecto da necessidade do pesquisador de coletar informações sobre o contexto da narrativa. É necessário situar a narrativa na formação familiar ou profissional dos participantes, na cultura vivenciada e no seu contexto histórico (GIL, 2022).

Nesta pesquisa, a entrevista, como técnica de coleta de dados, é compreendida como como a conciliação entre pesquisadores e objetos de pesquisa. Pode-se dizer que propicia um enriquecimento e ampliação da compreensão da situação-problema estudada pelo pesquisador. O campo da pergunta é o resultado de todas as informações que o pesquisador coletou, os fenômenos investigados e as teorias que sustentam seu trabalho de pesquisa. A entrevista não pode ser vista como uma simples conversa, nem pode acontecer de forma descuidada ou neutra, pois representa uma determinada realidade enfatizada na pesquisa (BATISTA *et al.*, 2017; SOUSA; CABRAL, 2015).

## 2.4 PESQUISA NARRATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Os dados relacionados às narrativas de professores há muito são considerados irrelevantes por pesquisadores de ciências humanas e sociais. Apesar da insistência dos professores em falar, mesmo quando questionados sobre o desenvolvimento curricular, o ensino de disciplinas e a gestão escolar por diversas vezes são ignorados (PAULO; ALMEIDA, 2009).

A pesquisa narrativa no Brasil começa a ganhar notoriedade a partir dos anos finais da década de 1980, mas passa a ser reconhecida como um método importante na pesquisa em educação apenas nos anos 2000. Essa ênfase nos métodos narrativos se deu, principalmente no contexto das ciências humanas e sociais, pela valorização do campo da subjetividade como questionamentos investigativos epistemológicos (BUENO, 2002; BUENO *et al.*, 2006; OLIVEIRA *et al.*, 2016).

As narrativas de formação baseiam-se nas memórias do narrador acerca de experiências importantes para sua aprendizagem, analisando material sobre sua evolução em jornadas socioculturais e suas representações de si e de seu ambiente natural. Portanto, o propósito fundamental da pesquisa narrativa é ouvir as vozes dos entrevistados para criar oportunidades de aprendizado, crescimento e desenvolvimento a partir de suas próprias experiências profissionais (REIS; OSTETTO, 2018). Diante disso, as pesquisas narrativas com grupos sociais específicos vêm sendo utilizadas para compreender as *práxis* profissionais em uma dialética entre o pessoal-profissional.

Uma das principais premissas norteadoras na pesquisa narrativa é a análise das histórias de vida e experiências dos sujeitos – tanto como expressões subjetivas quanto como experiências existenciais – contadas pelos próprios sujeitos, promovendo aproximações entre os processos de pesquisa e formação profissional e como sujeito. Em suma, para compreender as complexidades dos esforços de formação de professores, essas narrativas são legitimadas como uma visão de lógica epistemológica, representando uma forma de gerar conhecimento científico em educação, reiterando outras perspectivas sobre os percursos formativos (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Acredita-se, como método de pesquisa, a narrativa uma opção ideal para a pesquisar a formação de professores, pois insere-se na vertente da formação investigativa, ao permitir esses profissionais do ensino examinem atitudes e aprimorem sua formação, proporcionando aprendizado, reflexão, revisão do passado e questionamento do presente com um olhar perspectivo e prospectivo de crenças estabelecidas na prática docente (SOUSA; CABRAL, 2015).

Portanto, é uma abordagem teórico-metodológica que responde ao propósito da pesquisa interessada na formação de professores e é uma opção para grupos de pesquisa justamente por aproximar os pesquisadores do ambiente escolar, da vivência e da aprendizagem do processo de ensino/aprendizagem e das características da profissão docente (MARIANI, MONTEIRO, 2016).

## 2.5 O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Primeiramente, é preciso esclarecer sobre a nomenclatura adotada nesta pesquisa, pois há uma diversidade de termos em cada sistema de ensino. Na rede estadual de Minas Gerais, por exemplo, esse profissional é denominado de Especialista em Educação Básica; em diversas prefeituras é possível encontrar essa função com nome de Coordenador Pedagógico, Pedagogo, Professor Coordenador e Orientador Pedagógico. Essa diversidade traz prejuízos para a identidade profissional, além da confusão nas atribuições em cada sistema de ensino (MINAS GERAIS, 2004; MENEZES *et al.*, 2021). Na presente pesquisa, adotou-se o termo supervisor escolar, pois é a nomenclatura mais encontrada na literatura, seguida de coordenador pedagógico. Entretanto, na busca por trabalhos sobre a profissão foram utilizados todos os termos acima.

O supervisor escolar tem um papel fundamental nas mudanças sociais nas instituições de ensino, para Oliveira (2011), hoje, o papel da supervisão escolar, é manifestado por profissionais maduros, capazes de implementar resolução de problemas e enfrentar os desafios da escola, uma perspectiva investigativa da supervisão escolar como um agente claro da política interna e externa da escola é indispensável. “O supervisor de hoje sabe que precisa ser um constante pesquisador e com isso poderá contribuir para o trabalho docente, pois essa equipe conta com a sua orientação e apoio” (OLIVEIRA, 2011, p. 03).

Nas escolas, os supervisores escolares são responsáveis pela formação continuada dos professores, num espaço dinâmico, o qual emergiu da prática vivenciada no dia a dia, facilitando a troca de experiências, discussão, reflexão e intervenções pedagógicas mais adequadas (MENEZES *et al.*, 2021). Portanto, o trabalho do supervisor escolar deve basear-se no diálogo e nas ideias teóricas que sustentam as práticas educativas que privilegiam as ideias individuais e coletivas do corpo docente.

O supervisor escolar, responsável pela formação continuada de professores, possui a possibilidade de mobilizar a experiência não apenas na dimensão pedagógica, mas também no arcabouço conceitual da produção do conhecimento. Portanto, é importante criar redes de

(auto)formação participativas permitindo a compreensão dos obstáculos presentes na instituição escolar, assumindo a formação continuada como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de conhecimentos solidificam o espaço de formação mútua, e cada docente é convidado a desempenhar o papel de formador e formando (NÓVOA, 1992).

Ademais, esse profissional é um indivíduo importante na formação continuada, pois “auxilia o (a) professor (a) a dar continuidade para sua formação, e é justamente na escola que a figura do coordenador(a) é essencial para promover estudos com os professores (as)” (MENEZES *et al*, 2021, p. 02). Esse profissional deve, ainda, ser capaz de encarar seu papel não apenas como “questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experiências, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)” (NÓVOA, 2019, 06).

Para Oliveira *et al.* (2016), a dimensão da prática pedagógica deve ser também considerada, pois a compreensão da prática docente se dá na materialização da subjetividade do ato de ensinar e no estilo de docência, assim em um movimento dicotômico de construção e reconstrução do conhecimento, conseqüentemente, problematizado na diversidade da cultura, seja ela o da escola ou o da sociedade. Em outras palavras, os supervisores devem compreender nessa problematização da diversidade cultural, o corpo docente e contexto da escola e da comunidade escolar para propor formações singulares no intuito de contribuir para uma instituição que forme cidadãos para a cidadania.

Neste contexto, supervisores escolares, a partir de pesquisas narrativas com professores, podem conhecer o grupo de professores no qual coordena o trabalho pedagógico e personalizar a formação continuada de professores, não somente pela superficialidade da verbalização, mas em uma materialidade mais profunda, ou seja, a “formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 31). Portanto, os métodos narrativos podem servir como problematizadores de uma formação continuada compartilhada e reflexiva entre seus pares.

A formação profissional perpassa a formação humana e, dessa forma, caracteriza-se como um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (GARCÍA, 1999, p. 144). Refletindo sobre a afirmação do autor, o supervisor escolar é um dos profissionais facilitadores dessa reflexão necessária para a aprendizagem do professor com suas experiências e trajetórias.

Imbernón (2010) destaca que qualquer proposta de formação continuada de professores deve ocorrer com a participação deles em todo processo de planejamento e execução, ou seja,

a opinião dos docentes deve ser considerada fundamental no processo. É preciso que as formações se aproximem da escola, em situação problemática vivida pelos professores, e não algo pensado apenas como fonte mercantilizada da profissão.

O supervisor escolar é responsável não só pelas práticas educativas, mas também pela formação continuada porque “para além de ser formador, é um aprendiz, devido ao seu espírito paciente em **ouvir o supervisionado**” (NICAQUELA; ASSANE, 2021, p. 10, grifo nosso). Portanto, dar voz aos professores e escutá-los de forma crítica pode proporcionar oportunidades de formação continuada, pois dessa forma poderá ser possível compreender o perfil e dificuldades dos professores da escola.

Em suma, a forma como as universidades e escolas vêm realizando a formação inicial e continuada de professores revela um grande insucesso para uma escola do século XXI. É preciso reconstruir esses ambientes e dar voz aos professores, pois muitos são aqueles que discutem educação, mas não possuem uma relação com a prática. É preciso mudanças nos ambientes de formação docente (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2019). Para uma formação de professores, os métodos narrativos se mostram eficientes, pois não há construção de “novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão” (NÓVOA, 2019, p. 10).

## 2.6 TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

A tecnologia na perspectiva da mídia-educação trata as tecnologias digitais em duas dimensões indissociáveis: (i) como *objeto de estudo*; (ii) *ferramenta pedagógica*. Os recursos digitais não podem ser trabalhados na escola de forma separada ou como vem sendo realizado como mero artefato pedagógico tampouco ser um modelo tradicional de ensino disfarçado como inovação pedagógica (BELLONI, 2001; FREIRE e GUIMARÃES, 2021).

Embora o sistema educacional brasileiro ainda não tenha um componente específico de estudos da mídia formalmente previsto no currículo, entretanto é crescente o número de professores e pesquisadores interessados no assunto. Assim, se dispõe a promover estudos de mídia com seus alunos, o professor enfrenta duas dificuldades: falta de proficiência de si e dos alunos adequada e falta de recursos educacionais específicos (SIQUEIRA, 2016).

Ainda que a BNCC não traz em seu corpo textual a cultura digital de forma mais significativa, o documento oficial que norteia sobre as habilidades essenciais traz entre as dez competências, a 5ª que ressalta a importância de:

“Compreender, **utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica**, significativa, reflexiva e ética nas diversas

práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018, p. 09, **grifo nosso**).

Como podemos perceber a Base Nacional Comum Curricular ressalta a necessidade da utilização e criação de tecnologias digitais de forma crítica corroborando com os ideais que a mídia-educação propõe. Demonstrando que em uma sociedade cada vez mais informatizada, os sujeitos não podem ser apenas consumidores, mas possuir uma *curiosidade epistemológica*<sup>4</sup>, desenvolvida durante a escolarização.

Portanto, a mídia-educação busca empoderar os sujeitos de forma crítica por meio de habilidades para exercer sua prática social em meio digital. A ideia é que os indivíduos tenham expertise que “incluem leitura e escritas verbal, visual, audiovisual, familiaridade com códigos e convenções, procedimentos para análise crítica e domínio técnico para lidar com equipamentos e sistemas [...]” (SIQUEIRA, 2016, p. 211).

No que se refere como ferramenta pedagógica, as tecnologias possuem potencialidade para auxiliar o professor, entretanto as “tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica. As Tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão progressista.” (MORAN, 1995, p. 05). Os educadores não podem ser anestesiados pelas implicações técnicas da reprodutibilidade técnica. Refletindo sobre esses aspectos, percebemos que não basta apenas informatizar as escolas, pois o conhecimento técnico evidencia a baixa proficiência leitora da população brasileira (CONTE; MARTINI, 2015).

É preciso compreender que a utilização do computador não garante uma inovação pedagógica tampouco extingue o abismo temporal existente dentro da escola em relação à sociedade da informação, pois isso dependerá da concepção que se tem sobre tecnologias dentro das escolas, o professor autoritário “utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa e participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação.” (MORAN, 1995, p. 05).

Para Belloni (2001) o importante não é aprender utilizar uma determinada tecnologia, pois esse campo a evolução dos recursos acontece de forma abrupta, o que é preciso reconhecer é sua potencialidade no processo de ensino/aprendizagem e focar no usuário, para que esse possa se apropriar das tecnologias e poder utilizá-la mesmo com as mudanças constantes. O foco no

---

<sup>4</sup> Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2017, p. 27).

usuário garante que os aprendizes terão capacidade de ter autonomia na aprendizagem com as máquinas e para as máquinas.

A tecnologia traz um novo fascínio às escolas, abrindo os muros da instituição para permitir que os alunos conversem e pesquisem no seu próprio ritmo com outros alunos da mesma cidade, país ou no exterior. Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e publicados instantaneamente na *web* para quem quiser. Alunos e professores encontraram uma extensa biblioteca eletrônica, revista online com muitos textos, imagens e sons que ajudam a preparar aulas, conduzir trabalhos de pesquisa e fornecer material de apresentação envolvente. Os docentes podem estar mais próximos dos alunos. É possível receber mensagens com perguntas e passar informações adicionais para determinados alunos, contribuindo para ajustar a aula ao ritmo de cada aluno (MORAN, 1995).

Neste futuro que já chegou, invadindo o presente, negar a noção de impacto das tecnologias sobre os processos sociais parece mais um artifício retórico para eludir o dilema com o qual a humanidade se defronta: o risco de se conformar com uma evolução simbiótica em que a máquina se confunde com o homem, e na qual o ser humano, sujeito criador se (con)funde com o artefato que ele criou e que, de certa forma, o conduz à guerra [...] (BELLONI, 2001, p. 19).

Agora, se as escolas são onde isso está acontecendo, parece-me que o que as escolas têm que fazer é abraçar a mudança. Devido à crescente presença das tecnologias, deve ser aceito a auto-revolução, essas ferramentas não necessariamente farão ou não o trabalho que fazem, em termos do sistema, mas sem ele, a escola compromete seu trabalho sistêmico (FREIRE; GUIMARÃES, 2021).

O que tenho visto mais vezes, no entanto, é que a função que se dá a esses instrumentos é a de utilizá-los como aparelhos de transmissão de mensagens pré-fabricadas. Reduz-se a isso, praticamente, a ação desses meios junto aos alunos, fazendo com que esses assumam o papel de meros consumidores de mensagens [...]. Como se, na introdução de um novo recurso, não estivesse também em jogo o lado ativo, criador, da participação dos alunos. (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 56).

No final das contas, o reencantamento não é tanto sobre a tecnologia - cada vez mais sedutora - mas sobre nós mesmos, em mundo que está mudando drasticamente, envoltos doutrinas do consumo nocivo. Tem sido importante desenvolver habilidades de se comunicar totalmente com tantas tecnologias digitais. Por outro lado, é frustrante que muitas pessoas usem essas tecnologias apenas no nível mais superficial, alienante ou autoritário. O reencantamento depende em grande parte de nós (MORAN, 1995).



### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo se estabelece como uma pesquisa teórica do tipo exploratória/bibliográfica com abordagem qualitativa, a qual pretende, por meio de entrevistas, analisar narrativas de professores do ensino fundamental II, da Escola Municipal Vereador Paulo Franklin, localizada na cidade de Coronel Fabriciano/MG, a fim de atingir os objetivos propostos. As narrativas serão analisadas de acordo com a teoria metodológica da Análise de Discurso Crítica, proposta por Fairclough (2001).

A pesquisa autobiográfica contempla histórias de vida, lembranças e percursos formativos de profissionalização. É pensada para contar com a memória apesar do uso de diferentes fontes como narrativas, histórias orais, fotografias, vídeos, filmes, diários, documentos em geral. Essa é uma parte essencial do caráter do narrador, com a qual o pesquisador é capaz de (re)construir elementos revelados em análise contribuindo para ajudá-lo a compreender determinado objeto de pesquisa (ABRAHÃO, 2003).

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que como objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Na presente pesquisa, a narrativa será a fonte abordada como dispositivo para que supervisores escolares utilizem-no no cotidiano da escola. Do ponto de vista metodológico, as narrativas podem constituir caminhos para a compreensão das representações sociais, pois trazem em si os significados que os sujeitos atribuem à sua experiência vivida. Como trajetórias, as narrativas – vistas coletivamente na perspectiva das representações sociais – constroem tendências interpretativas para os objetos representados “e permitem, dependendo do modo como são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes.” (ABRAHÃO, 2003, p. 81).

Analisar os lugares, os não-lugares e os entrelugares dos professores dos/nos processos de **formação continuada implicam dar voz aos professores**, buscando o sistema de signos que, engendrado nas relações de mercado, de saber e poder, em **sua materialidade discursiva, constitui as suas representações**. (CARVALHO, 2005, p. 98, grifo nosso).

A partir dessa pesquisa, pretende-se demonstrar a importância dos métodos narrativos na pesquisa com professores e como podem ser utilizadas por supervisores escolares para propor formação continuada mais direcionada. Propõe-se, ainda, problematizar situações reais dentro do seu contexto escolar e reposicionar os professores em um lugar de fala, participação e autonomia na sua formação. Diante disso, em uma pesquisa bibliográfica/exploratória buscando evidenciar a relação de formação de professores-narrativas-supervisão escolar.

Neste estudo, a estrutura analisada será a narrativa de professores do ensino fundamental II, anos finais, sobre o uso de tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem. Para atingir tal finalidade, os questionamentos direcionados a eles serão de cunho pessoal e profissional sobre o uso de tecnologias digitais para que se possa analisar a materialidade dos discursos no que se refere à visão dos docentes sobre tais tecnologias. Conforme citado no corpo textual deste trabalho, as práticas pedagógicas se dão por meio das crenças, valores e subjetividades do sujeito. Justificam-se as perguntas tanto de cunho pessoal quanto profissional pelo fato de que, a partir delas, os pesquisadores podem investigar com mais profundidade a relação entre professor(es) e tecnologia.

#### **4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Nos meses finais de 2019, verificou-se uma série de mortes em decorrência de uma doença ainda desconhecida na China, que mais tarde foi denominada de Covid-19, causada pelo novo Coronavírus. Em fevereiro de 2020, foi diagnosticado o primeiro caso de infecção respiratória por Coronavírus no Brasil. Em face da disseminação do vírus causador da Covid-19 e a alta taxa de mortalidade desse, a Organização Mundial da Saúde declarou a ocorrência de uma pandemia. Eles aconselharam o isolamento social como o método mais eficaz para lidar com o vírus, também sugeriram a suspensão de todas as atividades comerciais, de lazer, escolares, bem como o fechamento das fronteiras entre os países. Assim, muitos aspectos da vida cotidiana foram alterados para combater efetivamente o vírus (COUTO; COUTO, PORTO CRUZ, 2020).

Por consequência dessa pandemia, não foi possível e viável a aplicação da proposta pedagógica aqui apresentada. Pretende-se, no entanto, aplicá-la assim que cessarem todas as recomendações de distanciamento e essa atividade puder ser acrescentada no calendário da escola pesquisada.

Os professores, público-alvo do estudo, são docentes do Ensino Fundamental II que lecionam na Escola Municipal Vereador Paulo Franklin, localizada na cidade de Coronel Fabriciano/MG. O objetivo é fazer uma análise crítica da materialidade revelada nos discursos

dos professores, sob a perspectiva de tecnologia proposta por Belloni (2001) fundamentada em Freire e Guimarães (2021). Essa abordagem teórica aborda a tecnologia de forma crítica; por meio de duas vertentes: *ferramentas pedagógicas e objetos de estudo*<sup>5</sup>, conforme quadro 01 abaixo.

Quadro de 01: Cronograma de atividades da presente pesquisa.

<b>Atividade</b>	<b>Data</b>	<b>Descrição</b>	<b>CH Presencial</b>	<b>CH EaD</b>
Coleta de dados: entrevistando professores	A definir	Entrevistar professores sobre o uso de tecnologias em ambientes escolares.	20h	0h
Transcrição e Organização dos Discursos	A definir	Transcrever as entrevistas e organizá-las	40h	0h
Análise dos discursos de acordo com a ADC	A definir	Analisar os discursos coletados.	40h	0h
Escrita dos resultados	A definir	Escrever os resultados encontrados	80h	0h
Carga Horária EaD			0h	
Carga Horária Total			180h	

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

O contato com o diretor escolar foi o primeiro passo desta pesquisa para explicação da investigação e todas as suas etapas. Após esse contato e com todos os documentos assinados pela direção escolar, realizou-se o convite aos professores para as entrevistas e, posteriormente, assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A primeira etapa consiste na coleta de dados que será realizada com aparelho celular *Smartphone Xiaomi Redmi 9A* por meio do aplicativo *Gravador*, nativo do sistema Android/Google. Todas as entrevistas serão coletadas e depois transcritas pelo pesquisador. As perguntas serão de cunho pessoal e profissional com a devida identificação do participante e de acesso restrito aos pesquisadores. Os encontros ocorrerão em momentos de coordenação, nomeado na rede municipal de Coronel Fabriciano ao momento em que o professor realiza

<sup>5</sup> Maria Luiza Belloni, *O que é mídia-educação?* (2001, p.11).

planejamentos e tarefas relacionadas ao seu cargo dentro da escola. Todo processo ocorrerá com professores do turno matutino coordenados por 01 supervisora.

Conforme nos aponta Gil (2022), as entrevistas podem ser abertas, fechadas ou semiestruturadas. Na presente pesquisa, as perguntas serão abertas, pois será na materialidade dos discursos que será possível analisar as narrativas dos professores.

A segunda etapa consiste nas transcrições das entrevistas e a terceira, na análise e agrupamento, conforme nos aponta o quadro 02 teórico-metodológico proposto por Thompson (1995, p. 81-89) *apud* Resende e Ramalho (2019, p. 52) abaixo.

Quadro 02: Modos de Operação da Ideologia.

<b>MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA</b>	<b>ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA</b>
<b>LEGITIMAÇÃO</b> (Relações de dominação são representadas como legítimas)	<b>RACIONALIZAÇÃO</b> (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações)
	<b>UNIVERSALIZAÇÃO</b> (interesses específicos são apresentados como interesses gerais inseridos em histórias do passado que legitimam o presente)
	<b>NARRATIVIZAÇÃO</b> (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente)
<b>DISSIMULAÇÃO</b> (Relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas)	<b>DESLOCAMENTO</b> (deslocamento contextual de termos e expressões)
	<b>EUFEMIZAÇÃO</b> (valoração positiva de instituições, ações ou relações)
	<b>TROPO</b> (sinédoque, metonímia, metáfora)
<b>UNIFICAÇÃO</b> (Construção simbólica de identidade coletiva)	<b>PADRONIZAÇÃO</b> (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado).
	<b>SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE</b> (construção de símbolos de unidade e identificação coletiva)
<b>FRAGMENTAÇÃO</b> (Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante)	<b>DIFERENCIAÇÃO</b> (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo)
	<b>EXPURGO DO OUTRO</b> (construção

	simbólica de um inimigo)
<b>REIFICAÇÃO</b> (Retratação de uma situação transitória como permanente natural)	<b>NATURALIZAÇÃO</b> (criação social e histórica tratada como acontecimento natural)
	<b>EXTERNALIZAÇÃO</b> (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes)
	<b>NOMINALIZAÇÃO/PASSIVIZAÇÃO</b> (concentração da atenção em certos temas em detrimento de outros, com apagamento de atores e ações)

Fonte: Thompson (1995, p. 81-89) *apud* Resende e Ramalho (2019, p. 52).

Para Resende e Ramalho (2019) a organização da proposta de Thompson (1995) contribui para uma análise mais fidedigna e estruturada dentro dos estudos em ADC em construções discursivas revestidas em ideologia para manter uma estrutura dominante, as quais, na presente pesquisa, constitui-se nas narrativas de professores sobre o uso das tecnologias e sua importância no ato de ensinar.

A quarta etapa consiste em um curso direcionado sobre o uso de tecnologias na escola de forma mais direcionada. A formação será de modo presencial em encontros extraturnos previstos no calendário escolar. O objetivo desta formação, de forma geral, é apresentar uma perspectiva das tecnologias digitais na escola a partir de duas dimensões: (i) como ferramenta pedagógica e (ii) como objeto de reflexão crítica (BELLONI, 2001) por meio da perspectiva da mídia-educação, conforme quadro 03 a seguir.

Quadro 03: Grade de conteúdos abordados no curso de formação a partir dos resultados analisados.

<b>Dia</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Responsável</b>
A definir	O que é mídia-educação?	Allisson Roberto Isidorio
A definir	Como trabalhar tecnologias de forma crítica?	Allisson Roberto Isidorio
A definir	Possibilidade do uso das tecnologias nas áreas do conhecimento.	Allisson Roberto Isidorio
A definir	Inserindo as mídias em uma perspectiva crítica em sala de aula.	Allisson Roberto Isidorio

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) fundamentado em Belloni (2001) e Freire e Guimarães (2021).

Para a ADC, a partir da constatação da manutenção de uma estrutura social que prejudica algum grupo, é sua função revelar essa relação para que sirva de fundamentação para a derrubada dessa relação. Nesta investigação, essa relação se dá na resistência de professores na utilização de tecnologias digitais, ocasionando um ensino tradicional e, conseqüentemente, uma escola desproporcional e atemporal à sociedade, não cumprindo sua função social de formação cidadã para agir e modificar o mundo.

Portanto, a partir dessa análise, é esperado, enquanto resultado, que as narrativas de professores revelam uma descrença em relação às tecnologias na educação e uma exaltação do ensino tradicional como método único dentro das instituições. É esperada também uma visão instrumentalizada acrítica das tecnologias, ou seja, a ótica dos professores sobre as tecnologias ainda se limita ao uso de recursos digitais como mero instrumento, sem haver qualquer reflexão crítica sobre seu uso como ferramenta pedagógica, pois “o domínio e acesso às novas tecnologias tornam-se indispensáveis para o novo modelo de trabalhador.” (AZEVEDO, 2015, p. 19), o qual hoje é aluno nas escolas.

Entretanto, não é intenção deste trabalho desprezar a realidade da falta de proficiência dos alunos em relação ao manuseio de computadores e outros recursos tecnológico, mas o de demonstrar que essa problemática se encaixa no contexto da dimensão pedagógica, cabendo à escola inserir no cotidiano na escola a aproximação dos alunos com a tecnologia.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Historicamente, a função do supervisor escolar foi modificada – de vigiar, policiar para de problematizar o trabalho do professor, auxiliando-o na busca de um trabalho pedagógico eficiente. Este estudo evidenciou a essencialidade do supervisor escolar na formação continuada de professores, ao propor temas/assuntos que se relacionam com situações reais do cotidiano.

Na conclusão de seu trabalho, Oliveira (2011) aponta a análise das narrativas como potencializadora da reflexão sobre a prática na formação continuada dos professores, mas exige acompanhamento instrucional da supervisão escolar para alcançar melhores resultados, para não ficar no campo do desabafo e repetição de pressupostos explicativos sobre ações e insucessos inexplicáveis e oferecer alternativas aos desafios encontrados. O papel do supervisor é de problematizar as práticas pedagógicas dos professores.

Para Aguiar (2020), a supervisão escolar pode se beneficiar de relatos narrativos de professores, os quais devem ser incentivados a falar para refletir sobre a prática, contribuindo

para melhorar a maneira de entregar os ensinamentos necessários, principalmente porque tal atitude reflete em um mundo onde o nosso modelo educativo é ainda do século XIX, os métodos de ensino são do século XX e os alunos do século XXI.

Nos estudos de Nóvoa (1993; 2019), Imbernón (2010), compreendem as narrativas como importantes para formação de professores em uma concepção em que a formação perpassa a formação humana e não é possível realizá-la sem a participação efetiva do professorado desde o planejamento à execução. Portanto, quando docentes narram sua trajetória, podem propiciar material para uma reflexão sobre o objeto de estudo.

Para Abrahão (2003; 2009), confirma-se que não são (e não podem ser) as narrativas cópias fiéis da realidade nem tampouco podem ter atribuição de valor absoluto entre verdadeiro ou falso, pois elas são verdades de ponto de vista do narrador em período histórico-temporal, portanto se fazem necessárias nas pesquisas sobre formação de professores, pois se ocupam de trajetórias de vida e de formação.

Como pode-se observar, os métodos narrativos têm se mostrado uma importante ferramenta na condução de investigações qualitativas, fornecendo aos pesquisadores dados que geram conhecimento científico comprometido com a compreensão confiável dos relatos daqueles que narram e a originalidade dos dados apresentados à medida que aprofundam as investigações, conectando histórias de vida a contextos sócio-históricos que se combinam para permitir a compreensão das implicações das mudanças nas crenças e valores que motivam (e justificam) o comportamento do informante (MUYLAERT, 2014).

Pode-se mencionar, por exemplo, Mariani e Monteiro (2016) em cuja pesquisa ficou evidente que as narrativas são um método importante para pesquisadores que buscam investigar formação de professores, uma vez que foi possível, por meio delas, observar a relação de licenciandos em Física à sua profissão, e constataram que os futuros docentes vivenciaram dois momentos interessantes na construção do que é “ser professor”: o primeiro caracterizado pela incerteza, negação e dificuldade em se assumir como professores do futuro; o segundo marca uma redescoberta de sua percepção de ser professor. Além disso, foi possível identificar no grupo pesquisado que a experiência como aluno na educação básica e o contato com escolas e discentes durante o estágio supervisionado foram imprescindíveis para o ingresso e permanência no curso de licenciatura.

Azevedo (2015) concluiu, ao analisar narrativas de professores sobre tecnologias na escola, que a escrita autobiográfica se configura como um ato capacitador de autorreflexão e autoinvenção, uma imersão na imanência facilitada pelas ações educativas de pesquisa. A escrita de si com o propósito de relatar a prática revela experiências e processos de formação e

traz lições da profissão docente que explicitam saberes, crenças, desafios e barreiras; além de possibilitar motivação, comprometimento e compromisso social para a ação docente a compreensão do significado torna-se visível, eventualmente, revela as oportunidades que podem existir.

Dentre os inúmeros motivos, Gadelha (2013) argumenta que é preciso vencer a frieza das pesquisas que tornam pessoas números. Com as narrativas, é possível conhecer cada sujeito pesquisado e suas experiências ao longo da vida, pois há uma contribuição significativa das narrativas para a formação e, em especial, para o amadurecimento metodológico dos sujeitos entrevistados. Para o autor, as narrativas e as entrevistas foram de fundamental importância para compreender a relação dos professores com as tecnologias digitais.

Uma análise de narrativas com base na abordagem autobiográfica, com foco na narrativa de histórias de vida pessoal/profissional de professores, pode revelar a composição de vários aspectos de interesse da investigação educacional. Portanto, a escolha dessa abordagem qualitativa que vai além dos métodos qualitativos tradicionais permite o diálogo, a análise e a discussão sobre diversos aspectos que podem auxiliar na formação docente (SANTOS; GARMS, 2014).

Entende-se que essa abordagem proporciona um espaço privilegiado para a aprendizagem investigativa e profissional que os professores passam durante o processo de formação inicial e continuada em sua formação. As contribuições teóricas, discutidas neste artigo, implica que a compreensão da narrativa é fundamental para a evolução profissional e pessoal, pois proporcionam reflexões sobre as ações docentes porque os percursos formativos estão relacionados diretamente com as experiências pessoais (SOUSA; CABRAL, 2015).

Ainda convém lembrar que pensar a forma como se aprende e ampliar o significado da prática pedagógica pode ocorrer quando uma pessoa considera suas experiências formativas e autoconhecimento em escritos autobiográficos. A abordagem autobiográfica e a escrita de uma autobiografia de formação podem fazer com que uma pessoa considere a si mesma e suas experiências de aprendizagem como sujeito e ator de sua história e obter uma ótica crítica sobre os fatos narrados (FREITAS; GHEDIN, 2015).

Em suma, pode-se citar sua dimensão como campo de estudos. Em sua consolidação e expansão no Brasil, a pesquisa (auto)biográfica se firmou notadamente em suas linhas e grupos de pesquisa pela diversidade e modalidades singulares empregadas nos cursos de pós-graduação. Dada a riqueza de vincular biografia e educação, especialmente no contexto da formação de professores, essa diversidade vem ampliando os princípios teóricos do método



para compreender as dimensões da formação, as condições de trabalho e formação e os aspectos relacionados à história ocupacional (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Em virtudes dos fatos mencionados, a entrevista é concebida como coleta de dados ideal para obter os dados narrativos, conforme Cunha (2007), que aponta a entrevista como um dos métodos de coleta de dados mais antigos e mais utilizados na pesquisa qualitativa, sendo uma negociação entre o entrevistado e o entrevistador na busca da representação do pensamento do docente. Na conclusão de sua pesquisa com professores de Educação Física, ficou evidente que os resultados encontrados sobre a percepção deles sobre formação inicial/continuada só foi possível pela profundidade que as narrativas podem oferecer quando obtidas por meio das entrevistas.

Para Oliveira *et al.* (2016), ao entrevistar e analisar narrativas de professores iniciantes, algumas indagações que os professores têm em relação à escola e seu papel, tais como a função da escola e dos professores na atualidade e a relação desses com o desenvolvimento do ensino de qualidade, os elementos históricos e sociais que marcam a trajetória pessoal e profissional dos professores, interferem diretamente na interação professor-aluno e esses percursos formativos podem ajudar ou dificultar a aprendizagem do discente.

Neste contexto, a entrevista como coleta de dados de narrativas e análise posterior dessas verbalizações torna-se um importante recurso para supervisores escolares a partir da significação dos relatos de professores sejam ouvidos criticamente dentro do ambiente escolar, principalmente, para compreender os anseios e percepções dos docentes sobre sua prática pedagógica e social na instituição educativa.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As pesquisas realizadas com aplicação da metodologia aqui abordada destacam a eficiência do método, pois podem revelar a importância de dar voz a professores para que assim possam ser compreendidos criticamente. Que a verbalização de narrativas de professores não sejam apenas palavras, mas objeto de estudo. Os artigos citados demonstram que o método narrativo se tornou um potencializador para formação de professores mais direcionada.

Entretanto, esses métodos não podem ficar apenas no campo da teoria e/ou distante das instituições de ensino, pois precisam ser aplicados por gestores e supervisores escolares em cada corpo docente. Destaca-se, assim, que os discursos que ocorrem nas academias devem transcender o campo teórico na busca de uma formação de professores em que haja a participação ativa deles.

A partir deste estudo, foi possível reconhecer que supervisores escolares possuem uma função importante em relação à formação continuada de professores e que a escuta é parte fundamental desse processo. Portanto, os métodos narrativos devem constituir-se como parte indissociável da relação supervisor-professor.

Os ambientes educacional e escolar possuem uma série de fatores, características e condições entrelaçadas que constituem um conjunto de dinâmicas, complexidades e antagonismos. Diante desse quadro quase caótico, o principal é corrigir o descompasso, não apenas entre o que as escolas ensinam e o que os alunos aprendem, mas também entre o que as escolas ensinam e como ensinar, e entre o que os alunos aprendem e como os alunos aprendem na sociedade da informação.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Actualidades Pedagógicas**, v. 1, n. 54, p. 13-28, 2009.

AGUIAR, Fabiano Sales de. Gestão escolar e formação docente: o papel do supervisor escolar na formação continuada dos professores, *In*: ANDRADE, Aparecida de Lourdes Pedrosa de; MARIHAMA, Diego Kenji de Almeida; NEVES, Miranilde Oliveira; SALVADOR, Wanderlei (org). **Gestão educacional e formação docente**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020, p. 60-72.

ALCÂNTARA, Anelise Montañes; VESCE, Gabriela Eyng Possolli. As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa. *In*: **Congresso Nacional de Educação**. 2008. p. 2208-2220.

AZEVEDO; Adriana Barroso de. Narrativas das experiências: o uso de meios digitais para a troca de experiências bem sucedidas entre professores da educação básica. *In*: AZEVEDO; Adriana Barroso de; PESSEGGI, Maria da Conceição (org). **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015.

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III, 2017. ISSN 1980-7031.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. Campinas: **Autores Associados**, 2001.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com a história de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Narrativas e representações sociais: professores de ensino fundamental e fracasso escolar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 66, p. 1144-1161, 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; PORTO CRUZ, Ingrid de Magalhães. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 1191-1207, 2015.

CUNHA, António Camilo. Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: Um exemplo prático. Lisboa: **Magnólia**, 2007. Disponível: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/68950>. Acesso em: 25 jul. de 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e Mudança Social. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: **UNB**, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 55ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: **Paz & Terra**, 2017.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação. 4ª ed. Rio de Janeiro: **Editora Paz e Terra**, 2021.

FREITAS, Lilliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: Origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista contemporânea de educação**, v. 10, n. 19, p. 111-131, 2015.

GADELHA, Alex Carlos. **O sujeito professor e sua trajetória (auto) biográfica para o processo de inclusão digital na escola**. Orientador: Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro. 2013. 185f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Acesso em: jun. de 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7ª ed. São Paulo: **GEN - Atlas**, 2022.

GOMES, Gláucia de Assis. Profissão docente, vida decente: um estudo sobre o uso do tempo no cotidiano do magistério dos anos iniciais. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura - Pedagogia) – **Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho**, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

LIMA, Ana Maria Freitas Dias et al. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020.

MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 109-133, 2016.

MELLO, Dilma Maria de. Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, 2004.

MELO, Iran Ferreira de Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 05, n.11, 2009.

MENEZES, Lilian Cristina Fonseca et al. A importância do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) para a formação de professores (as) na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 14, 2021.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação (SEE). Lei 15.293 de 05 de agosto de 2004. **Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado**, 2004. Disponível: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=original>. Acesso em 24 de julho de 2022.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro**, v. 23, n. 126, p. 24-26, 1995.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

NICAQUELA, Wilson Profírio; ASSANE, Adelino Inácio. A supervisão pedagógica e a formação contínua: mitos e percepções por meio de narrativas dos professores do Distrito de Monapo. **Práxis educativa**, v. 16, p. 1-17, 2021.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: **Dom Quixote**, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato et al. Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 60, p. 631-656, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Formação de professores: subjetividade e práticas docentes. **Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito**, 2009.

PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. As narrativas de professores e profissionais da educação. **Revista de Ciências da Educação**, p. 161-179, 2019.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

RESENDE, Viviane de Melo.; RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica. 2ªed., 3ª reimpressão. São Paulo: **Contexto**, 2019.

RESENDE, Viviane de Melo.; RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica: uma reflexão acerca dos desdobramentos recentes da teoria social do discurso. **ALED/Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 5, n. 1, p. 27-50, 2005.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane Cristina Vieira Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 5, n. 1, p. 185, 2004.

ROCHA, Rosineide de Andrade; FISCARELLI, Sílvio Henrique; RODRIGUES, Rodolfo Augusto. Caminhos para a inovação no contexto educativo e escolar: o papel da mídia-educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 270-284, 2020.

ROLIM, Ronnielle Cabral. Impactos do ensino tradicional durante a retomada das aulas presenciais. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 3, n. 4, p. e341363-e341363, 2022.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. *In: Congresso Nacional de Formação de Professores*. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2014. p. 4094-4106.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 24. ed. São Paulo: **Cortez**, 1991.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. O impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. *In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2018.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Materiais didáticos de mídia-educação. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 209-227, 2016.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lucia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes (Bragança Paulista)**, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.