

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

ANGELITA DA ROCHA OLIVEIRA FERREIRA

**ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: AMBIENTES MULTIPLICADORES
DO SABER**

**PORTO ALEGRE
2012**

ANGELITA DA ROCHA OLIVEIRA FERREIRA

**ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: AMBIENTES MULTIPLICADORES
DO SABER**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS.

Orientadora MS. Cíntia Nunes.

Porto Alegre

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Vladimir do Nascimento

Diretor do Centro Interdisciplinar de novas Tecnologias na Educação: Liane Margarida Rockenbach Tarouco

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Liane Margarida Rockenbach Tarouco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de ter sido aluna da UFRGS, meta de todos aqueles que investem na autoformação.

Agradeço aos meus colegas da escola, por mais uma vez me darem a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos, refletindo em sua companhia.

Agradeço aos professores e aos monitores que acompanharam as alunas do Balneário Pinhal neste período.

Em especial agradeço a minha orientadora, Cíntia Nunes pela paciência que demonstrou me guiando pelo caminho tortuoso do conhecimento.

RESUMO

O presente estudo traz para reflexão dois temas: formação continuada e uso das tecnologias e tem por objetivo contribuir na elaboração e desenvolvimento de propostas de formação continuada para o uso das TICs como recurso para o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa, desencadeada a partir do problema “que contribuições a formação continuada de professores no ambiente de trabalho traz para a prática docente apoiada pelas tecnologias?” A metodologia escolhida foi a da pesquisa participante uma vez que a pesquisadora encontra-se envolvida no processo descrito. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e observações realizadas com um grupo de quatro professores participantes do projeto de formação continuada de uma escola estadual de ensino médio do município de Osório, RS . As análises das entrevistas foram realizadas a partir da análise de conteúdo descrita por Bardin (1977). Dessa análise emergiram as categorias: as representações, o contato com as TICs, conhecimento e ação. Essas categorias permitiram o aprofundamento e a reflexão acerca de conceitos como formação continuada e aprendizagem colaborativa. Foi possível verificar com essa pesquisa que a formação no ambiente escolar pode ser vista como uma estratégia eficaz de formação, especialmente quando se trata da formação para a utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto a destacar é que essa modalidade de formação favorece o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas, experiência que posteriormente estes docentes levam à sala de aula.

Palavras chave: educação, formação continuada, aprendizagem colaborativa e TICs

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Termo de Consentimento	42
APÊNDICE B	Modelo de Entrevista	44

SUMÁRIO

	PALAVRAS INICIAIS.....	08
1	FORMAÇÃO DOCENTE.....	11
1.1	PROFESSORES: IDENTIDADE E FORMAÇÃO.....	11
2	PROFESSORES: FORMAÇÃO E TECNOLOGIAS.....	17
2.1	PROFESSORES: TECNOLOGIAS E APRENDIZAGENS.....	20
2.2	PROFESSORES: APRENDIZAGENS COLABORATIVAS.....	22
3	METODOLOGIA.....	25
3.1	PARTICIPANTES E AMBIENTE DE PESQUISA.....	26
3.2	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	26
4	ANÁLISE DE RESULTADOS.....	28
4.1	AS REPRESENTAÇÕES.....	29
4.2	O CONTATO COM AS TICS.....	31
4.3	CONHECIMENTO E AÇÃO.....	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
	REFERÊNCIAS.....	39
	APÊNDICES.....	41

PALAVRAS INICIAIS

A formação de professores é tema bastante discutido no meio acadêmico nos últimos tempos, especialmente no que diz respeito à formação inicial. Por outro lado, percebemos por parte dos governos uma constante preocupação em oportunizar possibilidades de formação inicial a todos os docentes. Haja vista o grande número de projetos e programas atuais com esse objetivo tais como: o Prodocência, a plataforma Paulo Freire, a Universidade Aberta do Brasil e programas de formação EAD oferecidos por universidades públicas. Porém quando se trata do tema formação continuada, percebemos pouca motivação para o debate, até mesmo entre os professores.

Pode-se destacar o Decreto nº 6675¹ assinado pelo presidente Lula em 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores. Esse decreto tem por finalidade “organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica”. São princípios da formação de professores, entre outros:

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente;

Considerando que a docência na contemporaneidade não se dá sem alguma interferência das tecnologias é que se considera oportuno trazer para essa reflexão esses dois temas: formação continuada e tecnologias.

Embora as tecnologias tenham se instalado como fenômeno social na era pós-industrial, no Brasil, somente nas últimas décadas do século passado é que chegam à escola. Segundo alguns estudos, inicialmente como apoio aos processos de gestão, otimizando tempo, cortando custos. É no final dos anos oitenta, início dos noventa que o MEC², por meio de um programa intitulado PROINFO³, começa a desenvolver programas no sentido de prover as escolas com computadores e outros equipamentos tecnológicos com o objetivo de transformar a tecnologia em recurso pedagógico

¹ <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2007-2010>

² Ministério da Educação e Cultura.

³ Programa Nacional de Informática na educação.

Paralelo às ações para informatizar as escolas começa um movimento pela formação dos docentes para o uso das mídias. São programas de formação continuada que ocorrem em várias regiões do país planejados e geridos por instituições de ensino superior, desenvolvidos em laboratórios públicos denominados NTEs⁴, utilizando-se da metodologia do professor tutor como formador de professores multiplicadores.

Como docente, acompanhamos todo esse processo: desde o envio de projetos para o MEC/PROINFO habilitando a escola para o recebimento de laboratórios de informática até a participação, junto com outros colegas dos cursos realizados no NTE local. No entanto, o que observamos é que apesar de ter participado, às vezes de até mais de um curso, muitos professores continuam afastados das tecnologias, ou seja, não trazem para o seu fazer docente possibilidades pedagógicas mediadas pela informática.

O que se vê ainda na maioria das escolas é o que Moran (2006) chama de uma “segunda etapa de gestão das tecnologias”: a criação da página de escola, a comunicação externa realizada com o apoio da internet e alguns projetos individuais realizados nos Laboratórios de Informática, porém, de maneira geral ainda não se observa nas escolas uma reformulação dos projetos pedagógicos com vistas a fazer da tecnologia importante aliado do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, observa-se que, embora venha aumentando o número de professores que possuem seus próprios computadores e fazem uso do mesmo como ferramenta para facilitar as suas tarefas individuais tais como digitar, pesquisar, apresentar, ainda assim o acesso dos docentes e das escolas às tecnologias é muito restrito. Ou seja, ainda há um número enorme de docentes e escolas para os quais a tecnologia é um sonho de difícil acesso.

Sendo assim, a reflexão que pretendemos desencadear diz respeito ao modelo de formação para o uso das tecnologias com recurso para o processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que não há um modelo pré-determinado de formação, especialmente porque toda formação constitui-se de uma trajetória muito pessoal em busca do saber. Segundo Ferreira (2010, p.117), trajetória essa que às vezes agrega ao saber o “saber para quê”, outras vezes o “saber ser”.

⁴ Núcleo de Tecnologia Educacional.

Sendo assim, esse trabalho traz como interrogante: que contribuições a formação continuada de professores no ambiente de trabalho traz para a prática docente apoiada pelas tecnologias?

Refletir sobre essa questão justifica esse estudo no sentido de contribuir para um debate a respeito dos processos de formação continuada dos professores que atuam na educação básica, vislumbrando construir possibilidades de formação que de fato alcancem o objetivo inicial destas que é a transformação das práticas docentes.

1 FORMAÇÃO DOCENTE

1.1 PROFESSORES: IDENTIDADE E FORMAÇÃO

Os processos de reflexão sobre a ação docente passam pela construção do significado de identidade profissional, sinalizando que os professores constroem sua imagem docente. Segundo Morosini, (2006, p. 370), essa identidade é o resultado do cruzamento das identidades social e pessoal. Para a autora, “a relação ação docente e realidade social justificam o caráter dinâmico, mutável e inconcluso da identidade profissional docente”.

Identidade profissional docente, a princípio, pode ser caracterizada como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal do professor. Essa identidade sofre influências provenientes da sua formação como pessoa, porém a identidade profissional está também ligada ao vínculo e ao sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, no caso dos professores, à categoria docente. Nesse sentido a identidade profissional pode ser caracterizada como processo que agrega a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido ao trabalho docente.

Essa identidade profissional não é construída sem considerar alguns aspectos sociais que permeiam o ambiente de trabalho do professor. Aspectos como a imagem que a sociedade tem do profissional da educação e da função da escola atualmente, a relação do professor com o saber e as funções atribuídas ao professor ao longo da formação da profissão docente são fundamentais para a compreensão da identidade do professor.

O professor, mais do que qualquer outro indivíduo, enfrenta a chamada crise de identidade. Por um lado tem que lidar com múltiplas identidades em formação ou em crise e por outro tem que compreender seus próprios processos identitários nos múltiplos papéis que desempenha.

Esteve (2006), diz que para entender a crise de identidade da profissão docente, é preciso compreender que as mudanças sociais mudaram profundamente o trabalho do professor, sua imagem social e seu valor na sociedade.

Por outro lado, essa crise pode ser vista como o resultado de um crescimento inesperado: a educação atingiu em pouco tempo metas nunca antes

imaginadas em termos de acesso, porém, ao mesmo tempo, aconteceram mudanças profundas nos modos de organização da sociedade, o que ocasionou um desconcerto individual nos professores.

Entre outros autores, Nóvoa (2004) discute o espaço ocupado pelo professor na sociedade contemporânea, situando-o no contexto atual como um executante (técnico). Sua autonomia está sendo retirada pouco a pouco pelo sistema, fazendo com que o mesmo deixe de ser protagonista de sua prática e passe a repetir programas que não foram pensados por ele, o que, segundo o autor, vem contribuindo muito para o desprestígio a profissão.

Com a perda de autonomia, perde-se o sentido de pertencimento a um grupo, cada um passa a individualmente a agir de acordo com as pressões externas, seja para garantir seu emprego ou galgar postos mais elevados. Dessa forma, fica-se enfraquecido enquanto grupo e, por medo ou ambição, submete-se às relações mais pérfidas. Não raro, assistimos passivamente profissionais de outras áreas apropriarem-se do trabalho do professor, opinando ou criticando de maneira ostensiva. Parece que qualquer um pode ser professor ou está habilitado a avaliá-lo, bem como os seus fazeres.

Nóvoa (2004, p. 9) defende que a formação contínua deve investir em três frentes: “investir na pessoa e na sua experiência, investir na profissão e seus saberes e investir na escola e seus projetos”, de forma que o professor passe a refletir sua prática, “pensar o trabalho”.

Por outro lado, Tardif (2005) vem nos dizer que os saberes transmitidos pela academia ou disciplinares são importantes, mas não os únicos responsáveis pela constituição do professor. Acrescenta-se a esses, os curriculares e os experienciais. Os curriculares correspondem ao discurso pedagógico que se apresenta sob forma de programas escolares e os experienciais àqueles que se adquire e se incorpora por meio do trabalho cotidiano.

Assim, o que o professor sabe hoje da sua profissão corresponde a saberes que foram sendo adquiridos antes mesmo dos bancos escolares e não se encerraram com os diplomas. Saberes que foram e estão sendo agregados e modificados pela prática cotidiana e pelas relações que são capazes de estabelecer com os demais sujeitos com os quais convivem. Para Tardif (2005, p.39), o professor

ideal é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Fundamentalmente, o professor ideal é aquele identificado com o seu “fazer”. Essa identificação não ocorrerá de uma hora para outra e sim, segundo Marchesi (2008, p.120) “com um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática”.

Esse autor afirma que grande parte da identidade profissional está relacionada com a valorização profissional percebida. Essa, em conjunto com a experiência pessoal, o sentimento de pertença ao grupo e a escola e as próprias trajetórias de aprendizagem, geram uma autoimagem positiva, eleva a autoestima e, conseqüentemente, interfere positivamente na ação docente.

Tardif (2005, p. 31) afirma que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Essa relação subjetiva sujeito/professor com objeto/aluno faz com que o trabalho docente tenha, segundo o autor, características incomuns a qualquer outro trabalho.

Para Tardif (2005, p. 35), “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores”. Muitos autores têm tentado em seus textos definir parâmetros de qualidade à prática docente, sem, contudo, obter êxito. Pois, por mais que se concorde com este ou aquele autor; logo, outra teoria suscita nova reflexão e aspectos novos são incorporados à descrição de “professor competente”. Perseguir a competência docente é o desafio dos profissionais da educação.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), resume em três capítulos os saberes necessários à prática educativa: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana.

Para compreender os princípios descritos por Freire (1996), precisamos realizar uma leitura atenta da cada um dos seus subtítulos. Quando afirma que não há docência sem discência, o autor quer ressaltar a importância do professor e do aluno e das interações estabelecidas entre eles para que de fato ocorra ensino

eficiente e aprendizagem de qualidade, ou usando suas palavras (p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A seguir Freire nos diz que é preciso que os professores saibam que ensinar não é transferir conhecimento porque conhecimento não é algo que possa ser transferido sem nenhuma alteração de um indivíduo para outro. Ensinar é antes de tudo, oferecer possibilidades para que o outro se sinta seduzido pela busca e, buscando, construa o seu próprio conhecimento.

Por fim, o autor lembra que precisamos saber que ensinar é uma especificidade humana. Os seres humanos evoluíram ensinando e aprendendo uns com os outros. Quando chegamos à escola, muitas coisas já nos foram ensinadas, outras tantas, já ensinamos ao próximo de maneira que a sala de aula é só mais um ambiente onde se estabelecerá esta relação. Portanto, o professor é alguém que necessita demonstrar maturidade e capacidade de estabelecer relações além de certa competência profissional. A maturidade lhe proporcionará a segurança necessária para exercer autoridade sem necessitar do autoritarismo, estabelecendo assim relações positivas e construtivas com os educandos e a competência profissional, diz respeito a sua capacidade de motivá-los e orientá-los na busca do conhecimento. Freire, no entanto ressalta: (1996, p. 103) “Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova.”.

Perrenoud (2000) em Dez Novas Competências para ensinar nos apresenta em dez capítulos um roteiro, segundo o autor, concreto para delinear a atividade docente. Dentre as competências descritas por Perrenoud (2000) algumas como organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos e enfrentar os dilemas éticos de sua profissão, estão muito próximas de alguns dos saberes descritos por Freire. Outras, como trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias e administrar sua própria formação continuada, são competências necessárias ao professor do terceiro milênio, ou seja, são competências que podem dar conta das atuais demandas escolares.

Para Perrenoud (2000), a autoformação é antes de tudo uma prática reflexiva resultante de um projeto pessoal ou coletivo e a responsabilidade pela formação continuada é dos interessados que ao buscá-la reafirmam sua disposição em profissionalizar cada vez mais a ação docente. Segundo o autor, a experiência faz com que os professores desenvolvam cadeias de raciocínios a partir de situações rotineiras e isso, gradativamente, vai trazendo segurança à docência, liberando o pensamento para agir de improviso, dependendo da situação e do momento de sala de aula.

O autor ainda acredita que certos esquemas mentais, certos saberes automatizam-se se tornando hábitos. Assim, a partir de experiências positivas o professor vai constituindo um “banco” próprio de recursos pedagógicos eficazes, capaz de dar conta de suas aulas. Muitas vezes o professor nem se dá conta desse recurso, está no seu inconsciente, e é comumente denominado de prática. Para Perrenoud (2001), as competências são construídas a partir da prática. Essa construção pressupõe certa “reflexibilidade”, ou seja, a partir do real é possível antecipar cenários, preparando-se para as experiências seguintes.

Marchesi (2008) apresenta as competências como o conjunto de saberes que orientam a prática docente. O autor concentra em seis grandes grupos as competências dos professores: ser capaz de favorecer o desejo de saber dos alunos e de ampliar seus conhecimentos, cuidar do desenvolvimento afetivo e social dos alunos, ser capaz de favorecer autonomia moral, ser capaz de desenvolver uma educação multicultural, estar preparado para trabalhar com os pais e ser competente para trabalhar em equipe.

Percebemos que há muitas formas de descrever a competência docente. Cada autor aqui apresentado identifica certos aspectos que a configuram, porém, alguns desses aspectos são frequentes em vários autores de forma que, a partir da síntese desses conceitos, aventuramo-nos a dizer que competência docente pode ser caracterizada pela justa articulação entre três compromissos: com o conhecimento, com a pedagogia e com o ser humano.

A pedagogia representa o compromisso do professor com o pensamento estratégico, ou seja, a constante busca pelo desenvolvimento de habilidades que qualifiquem a ação docente, isto é, as vivências de sala de aula; o conhecimento representa o compromisso em buscar sempre estabelecer o significado e o sentido

do saber; e o ser humano representa o compromisso com a qualidade e intensidade das relações dentro e fora do contexto escolar.

Portanto, a formação do docente competente é uma formação ampla e complexa porque não acontece em um único espaço e em tempo determinado. Necessita uma formação pedagógico-acadêmica que aproxime o docente das questões da educação e discuta o papel do conhecimento no desenvolvimento dos seres humanos e a formação da experiência, resultado das reflexões individuais que se processarão ou não ao longo dos anos de trabalho. O docente competente é resultado da soma dos processos institucionais de formação com os processos de reflexão sobre a ação, realizados individual ou coletivamente.

2 PROFESSORES: FORMAÇÃO E TECNOLOGIAS

Percebe-se que o computador já se instalou na sociedade, hoje já é visto pelas pessoas como mais um eletrodoméstico que rapidamente inseriu-se na maioria das residências. Atualmente, podemos afirmar que o computador, e todas as mídias dele derivadas, são objetos pessoais, acessíveis a grande maioria da população.

Portanto, pensar formação docente no século XXI implica necessariamente transitar pelas TICs⁵. A mais recente denominação de nosso período histórico é Sociedade do Conhecimento, isto se deve em muito a evolução e a revolução que as TICs trouxeram às relações sociais, especialmente na comunicação entre os indivíduos. Os recursos tecnológicos multiplicaram centenas de vezes as possibilidades de se acessar, processar e multiplicar as informações armazenadas em diferentes formatos e diversos espaços.

A partir dessa realidade, estudiosos começaram a questionar a importância e a presença das TICs nos espaços formais de formação: a escola. Dessa forma, no final do século passado, a partir dos anos 80, percebe-se que se desencadeia um movimento pela informatização da escola. Estudos indicam que esse movimento ocorre quase que simultaneamente nos países ocidentais, ou seja, tanto na Europa, quanto na América, o processo de entrada das mídias na escola acontece mais ou menos no mesmo período.

Ocorre que passados aproximadamente trinta anos desse movimento, o que se observa é que na prática a presença das TICs ainda não é realidade em cem por cento das escolas. Por outro lado, mesmo naquelas escolas em que a estrutura tecnológica está implantada, estudos apontados por Fernandes (2004) comprovam que seu uso está quase sempre aquém das possibilidades oferecidas. Ou seja, normalmente os professores quando usam as TICs, o fazem para simplesmente variar os velhos modelos metodológicos. Assim, as TICs aparecem mais como um instrumento ilustrativo ou de apoio às aulas convencionais do que como um recurso novo ao processo de ensino-aprendizagem.

⁵ Tecnologias da Informação e Comunicação.

Para Coll (2010), as TICs possuem um potencial inovador/transformador, porém esse potencial irá torna-se realidade em maior ou menor medida dependendo do seu contexto de uso.

Para esse autor, com o fenômeno social denominado Sociedade da Informação, “o conhecimento passou a ser a mercadoria mais valiosa de todas, e a educação e a formação são as vias para produzir e adquirir essa mercadoria”. (p 68) Dessa forma, a educação passa a ter outra visão estratégica por parte dos estados, passando a ser considerada “motor do desenvolvimento econômico social”. (p 68)

Nesse contexto, justifica-se o crescente investimento tanto na aquisição de laboratórios e equipamentos quanto na implementação de programas de formação para professores. As TICs possuem a capacidade de transformar os processos atuais de se fazer educação e, mais do que isso, fazem nascerem outros. As inúmeras possibilidades de formação a distância que se abrem após o advento da internet é uma confirmação disso.

Como se afirmou anteriormente, recentes estudos apontam que as TICs ainda são muito pouco utilizadas pelos professores e quando utilizadas, não representam inovação nas suas práticas pedagógicas. Esse é um dado sobre o qual recentes pesquisadores debruçam-se com o objetivo de vislumbrar as causas e apontar novas alternativas para a inserção das TICs na educação.

A leitura de alguns textos nos permite apontar alguns focos dos atuais estudos. Entre estes, Coll (2010) aponta o desconforto dos docentes perante as TICs, o espaço que as tecnologias realmente ocupam no currículo escolar e por último, a competência pedagógica para o das TICs como parte do processo ensino-aprendizagem.

Para a maioria dos docentes, a inserção das mídias como recurso didático, expõe sua incompetência tecnológica perante os alunos. Esses, por sua vez se não dominam totalmente a ferramenta ou o programa, sentem-se mais cômodos e arriscam mais a aprendizagem por tentativa e erro, ao passo que o professor inibe-se diante da situação com medo de perder sua autoridade frente ao não conhecimento. Por outro lado, percebe-se que as TICs não conseguem muito espaço no currículo escolar. Sua inserção no currículo é quase sempre acessória, marginal e temporária.

Não menos importantes são os estudos que focam na competência pedagógica, isto é muito mais do que saber o que fazer com o recurso ou programa, como os docentes inserem as TICs em seus planejamentos. Talvez esses estudos apontem a maior fragilidade do sistema: a incompetência pedagógica frente às TICs. Não se trata de culpar o professor pelo mau uso ou não uso das tecnologias, mas de se constatar que falta na sua formação o estudo das possibilidades da utilização das tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Falta-lhes de maneira geral, o profundo conhecimento de como se dá a aprendizagem nos mais diferentes níveis de desenvolvimento; das várias teorias que se relacionam aos processos de aquisição do conhecimento e, é claro das múltiplas possibilidades de ensino-aprendizagem que podem ser mediadas pelas novas tecnologias.

Dessa forma, a utilização mais ou menos eficiente das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem fica por conta do esforço individual de docentes adeptos às inovações seja por concepções pessoais ou pedagógicas.

Perrenoud (2000) ao incluir a utilização das novas tecnologias como uma das dez competências necessárias ao ensino desdobra essa competência em habilidades mais focadas e ao apresentar a maneira como essas habilidades devem se fazer presentes na prática docente, fica evidente a intrínseca relação da utilização eficiente das TICs no ensino-aprendizagem com formação docente qualificada.

Por exemplo, para saber utilizar editores de texto, pressupõe que o professor desenvolva a capacidade de identificar os múltiplos textos disponíveis sobre o assunto que deseja trabalhar, selecione dentre estes os mais adequados à ocasião, àqueles que pertencem a corrente pedagógica com a qual se identifica os recomendados a cada faixa etária, o tipo de linguagem utilizado, etc.,... Após, é necessário que tenha a capacidade de reunir e organizar registros diferentes (texto, imagens, vídeos), entrelaçando-os de maneira coerente e objetiva. Segundo o autor (2000, p.131) aqui “a competência requerida é menos técnica e, sobretudo lógica, epistemológica e didática”.

Em outras habilidades como explorar os programas e seu potencial frente aos objetivos do conteúdo e saber utilizar ferramentas multimídias para o desenvolvimento das aulas ou mesmo comunicar-se utilizando dos recursos tecnológicos mais uma vez a competência pedagógica se apresenta no centro. Ou seja, não basta que o docente saiba utilizar determinados softwares educativos ou

ferramentas multimídias se faz isso para reproduzir a mesma relação professor aluno dos métodos tradicionais: professor transmissor de conteúdo, aluno receptor.

Para o autor, algumas habilidades garantirão às TICs um tratamento adequado: sem colocá-las no centro do currículo com fim em si mesmo, mas colocando-as a serviço do currículo e para que isso se torne realidade a competência requerida é mais didática do que tecnológica. Para Perrenoud (2000, p.128)

É formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação e a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Conclui-se então que para a utilização das TICs na promoção do ensino e construção do conhecimento o docente necessita, antes de tudo de formação pedagógica qualificada, que lhe dê suporte didático-metodológico para o exercício da criação, da inovação e da experimentação de múltiplas possibilidades de organizar o seu ofício, em contraponto à pedagogia da repetição.

Porém, as TICs são compostas por ferramentas físicas e virtuais, por instrumentos e programas que precisam ser operacionalizados, desvendados, portanto, a utilização eficiente das tecnologias passa também pela formação para o uso, para o correto manuseio desses equipamentos o que trará ao professor a segurança mínima para aventurar-se num universo que para seus alunos é natural.

2.1 PROFESSORES: TECNOLOGIAS E APRENDIZAGENS

Como já se identificou anteriormente, as tecnologias prometem novas possibilidades para a educação, no entanto exigem que o professor domine as funções básicas da informática e as possibilidades de organizar suas aulas utilizando-se desses recursos, seja para uma mera transposição didática diferenciada ou para introduzir inovações nesse processo. A questão que se faz é: como construir essa competência no professor, considerando que esse conhecimento até bem pouco tempo não fazia parte da formação inicial de professores? E continuando: qual é a metodologia mais eficaz quando se trata da formação continuada de docentes para o uso das tecnologias?

Fernandes, (2004) apresenta dados que indicam que os professores possuem mais preocupação com a prática do que com a teorização. Nesse sentido a autora afirma que na formação continuada de professores, o caminho mais eficaz é o da “epistemologia da prática”, ou seja, os resultados são mais promissores quando se organiza a produção do conhecimento a partir da prática. Esse é um dado confirmado pelas teorias de formação de adultos. Segundo alguns estudos apresentados em Fernandes (2004) a didática mais eficiente quando se trata da formação de adultos, é aquela cuja aprendizagem está centrada na vida. Aprende-se melhor aquilo que será imediatamente útil para o nosso trabalho ou que facilitará o nosso dia a dia.

Portanto, os programas de formação continuada de professores, para Fernandes (2004), precisam estar centrados no conhecimento do conteúdo, do aluno e das TICs, pois é na confluência desses saberes que repousa a competência pedagógica. Ou seja, mais do que trabalhar algumas funções da microinformática, a formação docente precisa tratar também das características do conteúdo e das possibilidades de transposição didática que se apresentam para o mesmo, bem como as características psicossociais dos educandos do atual momento histórico.

Nesse sentido é que a formação continuada na escola pode ser mais eficiente quando se trata da inclusão das TICs no processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo Fernandes (2004), a aprendizagem de professores pode ser motivada por orientação interna quando vão em busca de um novo saber por conta própria ou externa, quando são motivados apresentados a novas possibilidades de aprendizagem. Essa motivação pode vir de um livro, uma troca de experiências, um projeto de formação desenvolvido na escola ou até mesmo de algum desafio apresentado pelo coordenador pedagógico. Sem contar que é na escola, entre os pares que acontece com mais frequência o exercício da escuta e da troca de experiências.

Quando se define o conhecimento como uma rede de conexões entre um fato e outro, percebe-se que o conhecimento docente gerado a partir da prática/reflexão/prática vai gradativamente transformando o professor num problematizador da prática e num mediador na rede de conhecimentos. Conforme Fernandes (2004, p.37) “a informática se apresenta como uma aliada no desenvolvimento do senso crítico, do pensamento hipotético-dedutivo e a capacidade de observação, pesquisa e memorização” dos alunos-professores.

A autora ainda destaca que o ensino de informática se desdobra em três tipos de conhecimento. Primeiro é procedimental, pois implica num aprender a fazer, ou seja, esse conhecimento gera ação concreta de uso das TICs; segundo é um conhecimento conceitual, pois a prática se dá a partir do domínio de princípios e regras próprias da microinformática e por último, é atitudinal, uma vez que o mesmo está inserido no contexto social. Dessa forma, a formação para o uso das TICs pode representar um excelente momento de crescimento teórico-profissional para os docentes.

2.2 PROFESSORES: APRENDIZAGENS COLABORATIVAS

Os termos aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa são frequentemente utilizados como sinônimos, isso se dá porque embora etimologicamente diferentes, os vocábulos colaboração e cooperação apresentem significados muito próximos. Conforme Ferreira (1986, p.237 e 275),

Colaboração- s.f. 1- Ato ou efeito de colaborar. 2-Trabalho em comum com uma ou várias pessoas. 3- o trabalho é feito pelos colaboradores. 4- contribuição, ajuda.
Cooperação – s.f. 1- ato ou efeitos de cooperar.
Cooperar_ v.t. operar conjuntamente com alguém.

Na educação alguns autores procuram definir um e outro termo como posturas pedagógicas distintas. A cooperação é definida como a aproximação de sujeitos para a realização de uma atividade ou proposta compartilhada. Quase sempre essa proposta é originada fora do grupo e existe a presença de uma estrutura hierárquica atuando no grupo. Já a colaboração é descrita como uma metodologia de ensino-aprendizagem na qual o grupo se une em torno de um objetivo comum. Aqui não existe uma definição hierárquica, todos os membros do grupo são igualmente responsabilizados pela atividade.

Embora como atividade educacional a aprendizagem colaborativa esteja sendo descrita e estudada desde o final séc. XIX (Torres, 2004), no Brasil, é o movimento escola novista, inspirado pelas ideias de Dewey que propunham a construção do conhecimento centrado nos relacionamentos e na linguagem, que introduz a concepção de aprendizagem colaborativa como possibilidade metodológica para promover o ensino-aprendizagem.

Posteriormente essas ideias vão se reforçar com Piaget (1982) e sua teoria de construção do conhecimento. Segundo Piaget (1982) o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos se dá na interação e intercâmbio entre os sujeitos. Resumidamente a principal característica da aprendizagem colaborativa é a ruptura de consensos. A atividade colaborativa promove a ruptura para, por meio da argumentação, buscar novo equilíbrio. Esse equilíbrio, sempre provisório, podemos chamar de novo conhecimento, o conhecimento gestado pelo grupo.

Na aprendizagem colaborativa, segundo Rogers (apud, Dias 2001) encontram-se presentes três princípios que a caracterizam: o envolvimento mútuo, a partilha, a iniciativa conjunta. O envolvimento mútuo diz respeito à construção da identidade do grupo. Para que a colaboração de efetive, todos os membros do grupo devem sentir-se corresponsabilizados com a atividade a ser desenvolvida. A partilha é o princípio da construção do discurso o grupo. Pela argumentação os horizontes teóricos individuais alargam-se dando espaço a novas concepções consolidadas pelo grupo, e por fim, a iniciativa conjunta. Essa pode ser definida como o plano de ação compartilhado, ou seja, com o novo conhecimento construído, abre-se para novas práticas sociais em sintonia com o grupo.

Sendo assim, outro aspecto importante a destacar é o caráter colaborativo da formação para o uso das TICs por docentes em exercício, uma vez que representa a possibilidade de desenvolver a habilidade de trabalhar colaborativamente tanto com colegas quanto com alunos. As aprendizagens na área das tecnologias dificilmente se dão sem a colaboração e troca entre sujeitos. Sendo assim, ao trabalhar em conjunto com seus pares e seus alunos o professor estará acrescentando outros valores a sua ação pedagógica. Torres (2004, p.12), afirma:

É na heterogeneidade que se estabelece novas formas de relação entre os pares. Ao desenvolver atividades em grupo é preciso gerenciar conflitos sócio-cognitivos, propor alternativas, rever conceitos, discutir posições, repartir cargos cognitivos, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e, muitas vezes, executar um processo de mútua regulação.

Em resumo, a aprendizagem colaborativa nada mais é do que o processo humano de aprender uns com os outros. Processo esse que vivenciamos desde a mais tenra idade até o final de nossas vidas. A aprendizagem humana se dá no convívio com humanos. Esse processo pode se dar de maneira aleatória ou intencional, como no caso da escola. A escola, pode se dizer, é o local onde os

processos de aprendizagem colaborativa podem evoluir para níveis mais significativos na formação integral do ser humano.

Considerando que o professor ideal é aquele identificado com o seu “fazer”. Essa identificação não ocorrerá de uma hora para outra e sim, segundo Marchesi (2008, p.120) “com um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática”. Nesse sentido é que a formação para a utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem se apresenta com grandes possibilidades de sucesso se realizada a partir dos princípios aprendizagem colaborativa, ou seja, professor aprendendo com professor, extrapolando a lógica tradicional da formação na qual há o aprendente e o ensinante para o exercício da aprendizagem em espiral, todos aprendendo e ensinando num movimento contínuo e crescente.

No entanto, é preciso destacar que de maneira geral, como seres sociais, não estamos preparados para agir colaborativamente. Os indivíduos da sociedade ocidental são competitivos, preferem agir de maneira isolada e possuem dificuldades de compartilhar conquistas. Por outro lado, o grau de autonomia desses indivíduos é relativamente baixo. Sentem-se mais confortáveis agindo dentro de estruturas hierárquicas definidas.

Sendo assim, a aprendizagem colaborativa é uma conquista a ser construída. Requer planejamento e metodologia bem estruturados que visem à construção de uma cultura colaborativa.

Quando se trata de aprendizagens colaborativas para a implementação do uso das TICs como recurso de ensino-aprendizagem é fundamental que se tenha um plano pedagógica e estrategicamente elaborado com vistas a organizar aprendizagens relevantes com os sujeitos envolvidos. Pedagogicamente estruturado em torno das necessidades do docente. Se num primeiro momento é preciso apresentar possibilidades de uso das Midas como apoio pedagógico e sensibilizar o docente para esse uso, num segundo momento é necessário ouvir suas necessidades para que a formação seja focada.

Por outro lado, mais do que apresentar programas ou ferramentas ou ensinar o manuseio da máquina, é preciso que a proposta de formação tenha um olhar para o currículo escolar e o seu planejamento para que efetivamente a formação se materialize em ação.

3 METODOLOGIA

Segundo Santos (2005), em termos científicos ainda vivemos no século XIX, pois os grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do séc. XX.

Diante desta constatação o autor afirma que em termos científicos o séc. XX ainda não havia começado e talvez nem começasse antes de terminar. Por outro lado, o séc. XXI aproximava-se ameaçado por catástrofes ecológicas ou nucleares, forçando-nos a refletir sobre os limites do rigor científico. Santos (2005) com essas colocações introduz uma reflexão sobre a dialética do paradigma dominante/tradicional X paradigma emergente/ qualitativo.

O paradigma tradicional não categoriza como conhecimento científico o produto de estudo das humanidades. Com o desenvolvimento dos saberes nessas áreas, pouco a pouco foi se estabelecendo uma crise no paradigma tradicional, pois o que se observa é que “os fatos observados cada vez mais tendem a escapar do regime de isolamento prisional que a ciência sujeita” (SANTOS,2005 p. 56).

Dessa forma surge o paradigma emergente/qualitativo que segundo Santos “é um conhecimento que se funda na superação das distinções até então consideradas insubstituíveis: natural/artificial, vivo/inanimado, observador/observado.” (p. 64). O conhecimento produzido no paradigma emergente é o conhecimento com características analógico-descritivas. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana.

Por acreditar que a educação, enquanto ciência, não deve resumir-se a quantificações e conclusões unilaterais, é que a investigação realizada está embasada pelo paradigma qualitativo, com a abordagem metodológica da pesquisa participante. Esse estudo foi desenvolvido a partir do cruzamento teoria& prática. Ou seja, inicialmente foram abordadas as teorias e os estudos já realizados sobre a temática formação continuada de professores em serviço (aquela que ocorre no local de trabalho) e posteriormente trata da aplicabilidade desses estudos numa situação real de aprendizagem colaborativa no ambiente escolar.

A referida pesquisa terá contornos de pesquisa-participante uma vez que, a autora da presente pesquisa atua na coordenação pedagógica, inserida no contexto

estudado, como responsável pelo planejamento e organização dos momentos de formação.

3.1 PARTICIPANTES E AMBIENTE DE PESQUISA

O grupo de pesquisa é constituído pelos professores da Educação Profissional de uma escola pública do município de Osório, RS, um grupo de dez profissionais. Esse grupo reúne-se semanalmente há quatro anos. Nesse encontro semanal realizamos o projeto de formação continuada em serviço. Estudamos e refletimos a nossa prática buscando apoio em autores e teorias conceituados no meio acadêmico, além de realizar os processos de planejamento e avaliação de forma colaborativa.

Ao longo desses momentos de formação continuada, diversos foram os momentos em que ocorreu de maneira planejada ou acidental a aprendizagem colaborativa para o uso das mídias. Essa é a vivência sobre a qual pretendemos teorizar. Os dados serão coletados através de questionários e entrevistas semiestruturadas com quatro professores que participam desses momentos de formação desde o seu início, no ano de 2009.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

As pesquisas qualitativas, segundo Moraes (2003), têm cada vez mais se utilizado de análises textuais, especialmente as realizadas no campo da Educação.

Bardin, (1977) define a análise de conteúdo como a descrição do conteúdo de mensagens a partir de um conjunto de técnicas de análise.

A análise de conteúdo, segundo Moraes in Engers (1994), pode ser ampliada para além do texto, permitindo ao pesquisador realizar inferências em relação ao contexto, permitindo uma abordagem mais conceitual. Essas análises podem levar o pesquisador a realizar uma leitura dos dados a partir de suas crenças, já que nenhuma interpretação é neutra. Ou seja, a indução e a intuição são estratégias utilizadas pelo pesquisador na compreensão do fenômeno estudado, uma vez que na comunicação textual os sentidos muitas vezes não estão dados e os significados podem variar dependendo do receptor, do contexto e de outros elementos externos à mensagem.

Por outro lado, é uma técnica que proporciona diferentes possibilidades de uso, entre essas: permite a análise de conteúdos latentes; procura compreender o fenômeno; pode ser ampliada de uma análise de significados para a análise de significantes; expande-se da descrição para a interpretação; permite a análise de aspectos subjetivos.

Nesse estudo pretende-se utilizar a análise de conteúdos como metodologia de análise de dados. A técnica aplicada seguirá os passos descritos por Moraes (1999): preparo das informações, desdobramento do conteúdo em unidades, categorização, descrição e interpretação.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Nóvoa (2004, p. 9) defende que a formação contínua deve investir em três frentes: “investir na pessoa e na sua experiência, investir na profissão e seus saberes e investir na escola e seus projetos”, de forma que o professor passe a refletir sua prática, “pensar o trabalho”.

Os princípios apresentados por Nóvoa (2004), citados acima orientam o projeto de formação continuada da escola na qual foi realizado esse estudo.

Esse projeto é desenvolvido desde 2008 com o grupo de professores que atuam nos cursos técnicos da escola: Técnico em Agropecuária e Técnico em Meio Ambiente. Esse grupo é formado por docentes licenciados e por bacharéis, destes alguns possuem formação pedagógica, outros não.

O encontro de formação continuada ocorre semanalmente e está dividido em duas partes: na primeira tratamos do planejamento das atividades curriculares de forma interdisciplinar e das experiências ocorridas na semana que passou, a segunda parte reservamos ao estudo, pesquisa, aprofundamento de temas que tenham desafiado o grupo na sua prática docente. Assim, os assuntos vão se substituindo ou alargando-se conforme a necessidade do grupo.

Já no início das atividades percebeu-se que em relação ao uso das mídias na sala de aula o grupo apresentava características diversas: alguns totalmente à vontade com as ferramentas outros que nem sequer percebiam a necessidade de saber operar um computador, por exemplo.

Nesse contexto é que a aprendizagem colaborativa para o uso das TICs começou a ocorrer. Primeiro incidentalmente na troca de experiências uns com os outros, após com a inserção do assunto entre os temas de estudo.

O presente estudo trata-se da análise e descrição do discurso de quatro participantes desse grupo quanto às suas experiências e vivências com as tecnologias e as aprendizagens ocorridas no espaço de formação. Essas falas estarão identificadas por P1, P2, P3, P4, representando cada um dos entrevistados.

Para um aprofundamento reflexivo elegemos três categorias de análise: as representações das TICs para os sujeitos, o contato e a interação desses sujeitos com as TICs e conhecimento para a ação.

Na primeira descrevem-se quais as representações que estes docentes construíram ao longo de suas vidas para as TICs e que lugar elas ocupam no seu cotidiano; na segunda destaca-se as maneiras como esses sujeitos tiveram o primeiro contato com as TICs e como eles interagem com as mesmas e por último apresenta-se as experiências de formação vivenciadas pelos mesmos.

4.1 AS REPRESENTAÇÕES

Todos os professores entrevistados descrevem as tecnologias como algo vinculado a conhecimento e facilidades. *“Tecnologia para mim representa o conhecimento aliado a um instrumento com a especial finalidade de facilitar uma tarefa”.* (P1)

“..as ferramentas e as máquinas que ajudam a resolver problemas ou facilitata a solução dos mesmos”.(P2)

“...o que torna a vida mais segura, mais fácil, melhor”.(P3)

“Representa para mim uma sucessão de transformações, de desenvolvimento técnico”.(P4)

Porém percebe-se nestas falas que o conhecimento é algo condicionante ao uso das tecnologias, ou seja, não descrevem as tecnologias como recurso na busca de conhecimento, mas a necessidade de se possuir um conhecimento técnico prévio para se tiver condições de acessar essas facilidades proporcionadas pelas tecnologias. *“... tecnologia é um termo que envolve o conhecimento técnico e científico e dependendo do contexto, a tecnologia tem a sua função”.* (P2)

Esses professores não se sentem totalmente competentes para o uso das tecnologias.É como se as tecnologias não pertencecem a sua geração, percebe-se um certo medo, receio, já que as ações mediadas pelas tecnologias normalmente não produzem elementos materiais. *“Na minha vida pessoal aproveito pouco do que ela pode oferecer, uma vez que tem avançado muito, tenho medo,por exemplo, de realizar pagamentos ou compras pela internet.”* (P2)

No entanto, todos reconhecem que a sua vida pessoal está imersa num ambiente altamente tecnológico dizer que não sabemos lidar com as tecnologias parece um absurdo. Lidamos com as mais variadas invenções tecnológicas sem mesmo nos darmos conta disto. No nosso dia a dia as tecnologias representam

facilidade, comodidade, segurança e rapidez: *“Na vida pessoal, ela encontra-se na segurança de minha casa, na comunicação entre minha família, no bem-estar, na comodidade e na facilidade de realizar atividades domésticas”*. (P3)

Outro ponto a destacar é que os sujeitos, são impelidos ao uso das tecnologias em seu dia a dia e vão aprendendo conforme a necessidade *“no inicio parece muito difícil tudo que é novo, usar o controle remoto da televisão, o computador, a internet, o forno de micro-ondas, etc... mas aos poucos se aprende, sempre surgindo desafios novos, que aos poucos vou dominando”*. (P4)

Porém, na escola não há essa urgência. Pouco ou nenhum artefato tecnológico entrou de maneira definitiva na sala de aula. As TICs entram nas salas de aula muito mais pelas mãos dos alunos do que pelas por políticas administrativas.

Se na vida pessoal, mesmo inseguros, os sujeitos vão se acostumando com o uso das tecnologias. Na vida profissional, ou seja, na docência, preferem protelar o máximo a entrada das tecnologias nos seus planejamentos: *“...na profissional estou aprendendo, aos poucos, a usufruir dos recursos que a tecnologia pode oferecer, mas também muito pouco”*.(P4)

Outro fato importante a destacar refere-se ao estágio de vida profissional e pessoal em que estão esses sujeitos. Para alguns, aqueles que estão na fase descrita por Nóvoa (1992) como a fase da serenidade e do distanciamento, a inclusão das mídias no seu dia a dia e as aprendizagens sobre as mesmas, ocorre de maneira muito seletiva *“Estou numa fase da vida que só quero aprender o que me interessa e vou usar, portanto domino o mínimo”*. (P3)

Esse professor, na docência a mais de vinte anos e com mais ou menos 45 anos de vida, já viveu fases de intensa produção e de questionamentos profissionais. No entanto o tempo e as vivencias encarregaram-se de forjar-lhe uma personalidade menos sensível às inovações. Por outro lado esse profissional encontra-se numa fase pessoal mais serena e seletiva, ou seja, se decide por construir determinada aprendizagem o faz com muito afinco e responsabilidade. É possível inferir essa afirmativa nas falas citadas anteriormente.

4.2 O CONTATO COM AS TICS

Os professores deste estudo possuem entre 40 e 50 anos de idade. Portanto, todos tiveram um primeiro contato com as TICs já na vida adulta, contato esse que descrevem como traumático: *“...foi um tanto traumático este contato ou a sua introdução no meu cotidiano, uma vez que deparei com uma gama de informações que somente após muito tempo consegui diferenciar informação de conhecimento”*.(P3)*“Foi tudo tão confuso e difícil se for comparar com um curso hoje. A tela do monitor nem colorida era. Quando iniciei no magistério como professora nomeada pagava uma pessoa para digitar as provas, era uma coisa muito doida, pois não existia acesso a computadores”*. (P2)

Talvez esse choque inicial determine o receio que carregam quanto a aventurar-se no uso de novas tecnologias. Por outro lado, o acesso às tecnologias no ambiente escolar é algo bem recente, especialmente na rede pública como relata P2 na fala acima e mesmo hoje as condições tecnológicas são precárias na maioria das escolas: os laboratórios de informática são insuficientes e desatualizados, o acesso à internet quando há, é limitado e de baixa qualidade, enfim toda sorte de dificuldades que vão desmotivando o docente para vislumbrar as tecnologias como recurso didático de aprendizagem.

Cabe frisar que dentre várias impressões de primeiro contato narradas pelos professores, o manuseio das ferramentas e suas funções são as experiências mais angustiantes: *“Lembrando-me das primeiras experiências com as novas tecnologias, posso afirmar que não foi de todo fácil, tive e ainda tenho algumas dificuldades, como: manuseio de aparelhos, assimilação de tantas funções que alguns aparelhos oferecem”*. (P1)

4.3 CONHECIMENTO E AÇÃO

Há aproximadamente quatro décadas o computador iniciou sua entrada no ambiente escolar. Inicialmente os docentes vislumbravam apenas uma via para essa inclusão. Na lógica tradicional dos currículos até então vigentes, a informática devia constituir-se como mais uma disciplina.

Com o tempo, percebe-se que a informática deve superar a concepção disciplinar do conhecimento. O computador e outras mídias começam a ser vistos como ferramentas capazes de favorecer o estabelecimento de um currículo mais integrado e interdisciplinar. Nessa nova visão, contudo, aumenta significativamente as dificuldades referentes à formação. Se no modelo disciplinar bastava um professor dominar os recursos da informática e repassá-los aos alunos, pelo novo paradigma é necessário que todos os professores apropriem-se destes recursos e sejam capazes de desenvolver metodologias que favoreçam dos conhecimentos de sua área mediados pelas TICs.

Para Freire (1996, p.3),

...as questões que envolvem a formação do professor são cada vez mais prementes. Os problemas educacionais não poderão ser resolvidos adquirindo-se computadores, incluindo-se novas disciplinas no currículo ou, ainda, "maquiando" e rotulando a prática do professor em sala de aula. Repensar a educação não significa acatar propostas de modernização mas, sim, repensar a dinâmica do conhecimento de forma ampla e, conseqüentemente, o papel do educador como mediador desse processo. Por esta razão, torna-se fundamental e necessário investir na qualidade reflexiva do professor.

O que ora descreveremos aqui é como os professores deste estudo envolveram-se neste processo de formação e como as aprendizagens para o uso das TICs no processo didático ocorreram.

Inicialmente percebe-se que não veem as novas tecnologias como recurso imprescindível ao seu fazer pedagógico. Eles reconhecem a necessidade da inclusão das mesmas em alguns momentos, com fins específicos como, por exemplo, chamar a atenção dos alunos para determinado tema ou assunto: *“principalmente do quesito de obter a atenção e o interesse de todos”*. (P1)

Porém, percebe-se uma preocupação quanto ao espaço das mídias em suas aulas: *“... devemos preservar os limites, a importância do docente e de seu conhecimento, e principalmente o acesso às informações relevantes ao assunto em aula”*. (P2); *“... embora tenha que ser dosado com outras metodologias”*. (P2)

As falas descritas acima permitem duas possíveis leituras: a) a preocupação com a perda do espaço e importância dos docentes frente às mídias, b) a preocupação com um projeto didático rico e diversificado, com a utilização de múltiplas metodologias e tecnologias. Optando pela primeira leitura pode-se inferir que esses docentes apresentem uma postura mais resistente quanto à formação

para o uso das mídias como recurso de ensino-aprendizagem. Na segunda, o que prevalece é o desejo de uma ampliação de conhecimentos com o objetivo de alargar as possibilidades docentes.

Quando questionados sobre suas maiores dificuldades para inserir as tecnologias em suas aulas, as falas revelam situações diferentes que passam pela insegurança, dificuldade com manuseio das ferramentas, desconhecimento das possibilidades e inovações na área da educação relacionada às mídias até a inabilidade pedagógica para conciliar tecnologias e planejamento didático:

“Minha maior dificuldade é ligar todos os fios. Hoje, mais adaptada com as ferramentas, esta dificuldade vem diminuindo”. (P1)

“O aprofundamento teórico e a aplicação do tipo oficina das metodologias apropriadas para a educação profissional”. (P2)

“Sei que existem muitos programas que facilitam a vida do professor, para utilização na sala de aula, mas eu não conheço quase nada”. (P3)

Apontadas às dificuldades, o próximo questionamento deste estudo versava sobre os processos de formação para o uso das TIC. Se esses docentes participaram de algum e como foi essa experiência. As falas confirmam que todos, sem exceção, em algum momento de suas carreiras foram submetidos a formações com o objetivo de preparar docente para o uso das tecnologias em sala de aula.

Contudo, são unânimes em afirmar a ineficácia dos programas. Nenhum dos entrevistados afirma ter mudado suas práticas docentes após esses cursos. *“... gostei do curso embora não tenha aproveitado muita coisa como recurso em sala de aula. Na época era tudo muito novo, difícil, poucos colegas usavam, a escola tinha poucos computadores”.* (P4)

Outro descreve ainda a metodologia utilizada nessa formação como sendo *“uma palestra sobre metodologia aplicada, o foco era a evolução das tecnologias”.* (P3). Essa fala aponta para uma metodologia desmotivadora pouco eficaz quando se trata de formar para o uso das tecnologias.

Para Perrenoud (2000), a autoformação é antes de tudo uma prática reflexiva resultante de um projeto pessoal ou coletivo e a responsabilidade pela formação continuada é dos interessados que ao buscá-la reafirmam sua disposição em profissionalizar cada vez mais a ação docente. Segundo o autor, a experiência faz com que os professores desenvolvam cadeias de raciocínios a partir de situações

rotineiras e isso gradativamente vai trazendo segurança à docência, liberando o pensamento para agir de improviso, dependendo da situação e do momento de sala de aula.

Nesse viés é que descrevemos a forma como os sujeitos desta pesquisa relatam suas experiências e descrevem o projeto de formação continuada na escola e a contribuição deste no seu processo de aprendizagem para o uso das mídias em sua prática pedagógica.

A aprendizagem significativa aqui ocorre, segundo esses docentes, da troca com seus pares. É no convívio e no diálogo que os horizontes do grupo ampliam-se: *“...a troca de ideias e de informações entre os participantes sempre agregam os nossos conhecimentos. Dando alguns um exemplo disso: Mostrando uma aula em slides para um colega, abre-se um leque de possibilidades de melhorias.”* (P1) *“oportunidade de fazer trocas, sempre que um colega não sabe algo pergunta a outro do grupo. Já me vi em situação em que tive de realizar algo, que era necessário naquele momento e tive que encontrar o melhor caminho, aí entra o saber do outro”.*(P2)

“o outro fator de grande relevância para mim é a grande capacidade de diálogo que existe entre os participantes e o conhecimento acumulado no grupo, isso para mim aconteceu de forma muito tranquila e equilibrada.” (P3).

Essa e outras falas descrevem, sem dúvida, a experiência da aprendizagem colaborativa. Segundo Freire (1996, p.4),

Aprender com o outro não é uma atividade puramente intelectual, impessoal. A troca cognitiva precisa se dar de forma *amigável*. Estabelece-se, através da ação conjunta, uma sincronia, no tempo e no lugar, entre as pessoas. A constituição de um grupo de trabalho a partir desses princípios garante o crescimento intelectual e pessoal de modo geral. Existe aceitação e confronto de pontos de vista. Busca-se, através do trabalho coletivo, um sentido real para sua realização destacando-se a importância da contribuição e do envolvimento de cada integrante do grupo.

O fato de pertencerem um grupo pequeno, que se encontra semanalmente há muito tempo faz com que esses docentes tenham entre si muito mais do que um laço profissional. Existe amizade, cumplicidade enfim, um ambiente favorável para exporem suas dificuldades e desconhecimentos em relação às mídias e seu uso. Num espaço de formação fora do ambiente escolar e com grupos heterogêneos muitas dificuldades são ocultadas pelo medo da exposição.

Outro ponto de destaque é o fato de nesse espaço abrirem-se possibilidades múltiplas de aplicação imediata do conhecimento em suas aulas: *“quando compartilhamos o assunto que queremos ou que estamos abordando em aula, e um colega sugere um programa específico que poderá ser trabalhado com este assunto, exemplo: HQ’S com o programa Hagaquê, Mapas Conceituais com o programa Cmaptools e outros”*.(P1)

A experimentação da aprendizagem colaborativa com seus pares trouxe a este docente maior segurança para vivenciar situações de aprendizagens semelhantes com seus alunos. Hoje ao propor aulas com o uso das novas tecnologias e de metodologias amparadas pelas TICs, esse professor está aberto a aprender com seu aluno sem o medo de perder autoridade. *“...não tenho nenhum desconforto em perguntar e nem eles em me explicar. Posso dizer que a expectativa é saber o bastante para formar adequadamente meus alunos”*.(P2)

Para Tardif (2005, p.39), o professor ideal é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Essa experiência possibilita que professores e alunos aproximem-se construindo outros ambientes de ensino-aprendizagem com características mais próximas do aprender conjuntamente do que propriamente do ensinar. Assim, alunos e professores vão se constituindo como aprendentes, seja na idealização de projetos ou atividades multidisciplinares amparadas pelas TICs. Nesse sentido Bonna (2011, p.4), afirma: “As tecnologias digitais favorecem a contextualização das diferentes áreas do conhecimento e proporcionam um aprender a aprender coletivo”.

Freire (1996) nos diz que é preciso que os professores saibam que ensinar não é transferir conhecimento porque conhecimento não é algo que possa ser transferido sem nenhuma alteração de um indivíduo para outro. Ensinar é antes de tudo, oferecer possibilidades para que o outro se sinta seduzido pela busca e, buscando, construa o seu próprio conhecimento. Parece que esse é o princípio norteador dos ambientes colaborativos de aprendizagem. Todos aprendem com todos na medida em que são desafiados, desacomodados no seu saber. Por outro lado, Freire (1996) ainda nos lembra de que ensinar é uma especificidade humana. Os seres humanos evoluíram ensinando e aprendendo uns com os outros. Quando chegamos à escola, muitas coisas já nos foram ensinadas, outras tantas, já

ensinamos ao próximo de maneira que a sala de aula é só mais um ambiente aonde esta relação irá se estabelecer.

Portanto, são muito importantes para o professor a segurança e a competência profissional. A segurança vai lhe permitir exercer autoridade sem necessitar do autoritarismo e a competência profissional diz respeito à sua formação teórico-científica. Os professores desse estudo especificamente estão preocupados em ampliar a utilização dos recursos tecnológicos em sua prática docente sem perder o foco da disciplina ou da área de conhecimento pela qual são responsáveis.

As respostas ao questionamento sobre o modelo ideal para o projeto de formação ratificam as afirmações acima: *“O importante na formação é: conhecimento das Metodologias: as ferramentas tecnológicas adequadas para as referidas metodologias, conhecimento sobre planejamento pedagógico, maior ênfase nos processos de ensino aprendizagem”*. (P3), *“Saber adaptar cada conteúdo às diferentes metodologias e tecnologias, sempre dosando com coerência, criatividade e bom senso, sem exageros”*. (P4)

Apontam, pois a necessidade de que a formação aproxime conhecimentos pedagógicos, metodologias com as possibilidades de utilização das mídias para qualificar/facilitar a aprendizagem. Esse, pois é o grande desafio da coordenação pedagógica como gestora deste processo. As tecnologias por si só não devem ocupar o centro da formação, os prática docente não deve estar a serviço das tecnologias. Elas precisam inserir-se no contexto das práticas docentes a partir de outro paradigma: o das tecnologias a serviço da aprendizagem, como parceira na construção da competência mais importante para os cidadãos do séc.XXI “aprender a aprender”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou esse estudo, havia muitas dúvidas e uma única certeza: a formação continuada para a docência seria o tema do projeto. Muitas razões podem explicar essa escolha, porém nenhuma mais contundente do que essa: acredita-se na formação continuada na escola como sendo a melhor forma de qualificar a docência e a educação de maneira geral.

Sendo assim, a investigação sobre as contribuições que a formação continuada traz ao uso das tecnologias como recurso metodológico foi o caminho escolhido para aproximar o foco de interesse com as aprendizagens ocorridas no curso de Especialização em Mídias na Educação.

A realização do estudo foi motivo de grandes descobertas e reflexões. Algumas foram sistematizadas ao descrever os dados obtidos por meio das categorias: representações, contato, conhecimento e ação, outras extrapolam os dados. São as reflexões que se vai realizando ao longo do processo, quando se percebe determinado fato ou acontecimento de outros pontos de vista.

Por exemplo, em certos momentos percebe-se o grupo desmotivado para a formação. As leituras realizadas apontam para uma motivação maior por parte dos professores quando a formação vem ao encontro de seus interesses e necessidades. Dessa forma, o motivar-se para aprender mais sobre a utilização dos recursos tecnológicos irá ocorrer na medida em que o professor conseguir estabelecer um elo entre o novo conhecimento e sua prática imediata.

Outra grande aprendizagem a destacar é a importância da realização de experiências de aprendizagem colaborativa com o grupo de professores. Uma prática que, mais do que conhecimento, favorece o fortalecimento do sentimento de pertença, da construção de uma identidade de grupo. Fortalecido e amparado por seus pares, o docente sente-se seguro para aventurar-se em novas experiências pedagógicas, inclusive no uso das tecnologias em sua prática.

Percebe-se que essa vivência amplia ainda outras competências docente tais como o diálogo e a negociação. Por outro lado, a elaboração de projetos coletivos favorece o desenvolvimento da expressão escrita, algo tão carente em alguns grupos de professores.

Enfim, a realização desse estudo confirmou mais uma vez as ideias defendidas por teóricos como Pimenta (2006) Perrenoud (2002) e outros a respeito da importância de se imprimir no professor um espírito reflexivo, bem como as nossas convicções pessoais a respeito da importância do espaço de formação na escola. Acreditamos que é o ambiente escolar o lugar mais rico para o desenvolvimento de programas de formação continuada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições. 70. 1977

BRASIL, Decreto federal nº6675 /09 de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de professores. Brasília, 2009.

BONNA, Aline Silva de. **A cooperação e/ou a colaboração no Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática**. Revista Remote, V. 9, nº 2, dezembro, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/25163>. Acesso em 20/10/2012.

COLL, César, MONERO, Charles. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre, Artmed, 2010.

DIAS, Paulo. **Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa**. Comunicação apresentada no Seminário redes de aprendizagem, redes de conhecimento. Lisboa, 2001. Disponível em <http://www.prof.2000.pr/users/mfflores/teorica6>. Acesso em 22/10/2012.

ENGERS, Maria Emília Amaral. (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNANDES, Natal Lania Roque Fernandes. **Professores e computadores**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2004.

FERREIRA, Angelita da Rocha O. **Professores da Educação Profissional: sujeitos (re) inventados pela docência**. Porto Alegre: PUC, 2010.139f. Dissertação Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ºed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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

FREIRE, Fernanda M .P. . **Professores construcionistas: a formação em serviço**. Núcleo de Informática aplicada a Educação. Universidade Estadual de Campinas.

Campinas, SP. Brasil. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1996>. Acesso em 02/11/12.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Trad. Naila Tosta de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José Manoel. **Caminhar com segurança na mesma direção**. In: Liderança, Gestão e Tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil. São Paulo, 2006.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. V. 2. Brasília: Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, Antonio: entrevista. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.8-9.

_____, (org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J, **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 3º ed., São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, M., LESSARD. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, et all. **Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem**. Revista Diálogo Educacional, vol., 4, num. 13, setembro-dezembro, 2004, p.1-17, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná.

APÊNDICES

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação
Curso de Especialização em Mídias na Educação – Pós-graduação *Lato Sensu*

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Angelita da Rocha Oliveira Ferreira, aluna) regular do curso de **Especialização em Mídias na Educação** – Pós-Graduação *lato sensu* promovido pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, sob orientação da Professora Cíntia Nunes, realizará a investigação **“Espaços de Formação Continuada: ambientes multiplicadores do saber”**, junto ao grupo de professores dos cursos técnicos da E. E. E. M. Ildelfonso Simões Lopes, de Osório, RS no período de agosto a novembro de 2012. O objetivo desta pesquisa é estudar os processos de formação continuada no ambiente escolar como um espaço propício para que se desenvolvam aprendizagens colaborativas no âmbito do uso das tecnologias como recurso nos processos de ensino-aprendizagem.

Os participantes desta pesquisa serão convidados a tomar parte da realização de entrevistas semiestruturadas e observações de campo.

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético. Não serão mencionados nomes de participantes e/ou instituições em nenhuma apresentação oral ou trabalho acadêmico que venha a ser publicado. É de responsabilidade da pesquisadora a confidencialidade dos dados.

A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, a qualquer momento, o (a) participante resolver encerrar sua participação na pesquisa, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 9252-7981 ou por e-mail angorochoa@yahoo.com.br

.....

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:



EU _____, inscrito sob o no. de RG _____, concordo em participar esta pesquisa.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Osório, _____ de _____ de 2012.

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Curso de Especialização Lato Sensu em Mídias na Educação – Ciclo Avançado – 2ª ed.

CAPES/UAB - SEAD/UFRGS – CINTED/UFRGS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1- Para você, o que representa a palavra tecnologia?
- 2- Que lugar hoje tem a tecnologia na sua vida pessoal, e profissional?
- 3- Você poderia narrar como foi a sua primeira experiência com as tecnologias na vida em geral?
- 4- E com o computador?
- 5- Você sabe lidar com o computador? Como e com quem aprendeu?
- 6- Como você vê o uso do computador e outras tecnologias na sala de aula?
- 7- Quais são as suas maiores dificuldades para inserir as metodologias em suas aulas?
- 8- Você participou de alguma formação específica para a utilização das tecnologias em sala de aula? Caso a resposta seja positiva, como foi essa formação? o que mudou na sua prática a partir da mesma?
- 9- Em algum momento, o grupo de formação na escola contribuiu para ampliar seus conhecimentos em relação ao uso das tecnologias? Como isso aconteceu?
- 10-Quais são as suas maiores expectativas e medos em relação ao uso das tecnologias em sala de aula?
- 11-O que você considera fundamental saber para de fato realizar um planejamento pedagógico em que as tecnologias estejam presentes para apoiar o processo de ensino e aprendizagem?