

Construção de saberes: um estudo sobre a prática docente e a inclusão digital

Danieli Dias da SILVA¹
Marcia Helena Suaia Guimarães ROSTAS²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar como se constroem as relações com o saber entre o jovem professor (em formação inicial) e o professor com mais experiência (em formação continuada) que retorna aos bancos escolares. A pesquisa tem como base teórica os estudos desenvolvidos por Charlot (2000, 2005), Moran (2012), Nóvoa (1999, 2007, 2009), Pimenta (2012, 2014), Tardif (2013), entre outros que pesquisam a formação docente. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Os dados foram coletados e analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016). O resultado desta investigação apontou para a importância do curso em inclusão digital e revelou o quanto a formação inicial e a continuada podem estar dialogando e propiciando novos saberes.

Palavras-chave: Construção de saberes. Formação de professores. Inclusão digital.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9295-962X>. E-mail: dani.dias.silva@hotmail.com

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP. Professora Adjunta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul/Pelotas). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4949-0023>. E-mail: mroostas@pelotas.ifsul.edu.br

Construction of knowledge: a study on teaching practice and digital inclusion

Danieli Dias da SILVA

Marcia Helena Suaia Guimarães ROSTAS

Abstract

This article aims to analyze how the relations with knowledge are built between the young teacher (in initial training) and the more experienced teacher (in continuing training), who returns to the school benches. The research is theoretically based on studies developed by Charlot (2000, 2005), Moran (2012), Nóvoa (1999, 2007, 2009), Pimenta (2012, 2014), Tardif (2013), among others who research teacher training. This is a qualitative research. Data were collected and analyzed from Bardin's (2016) content analysis. The result of this investigation pointed to the importance of the digital inclusion course and revealed how much initial and continuing education can be dialoguing and providing new knowledge.

Keywords: Construction of knowledge. Teacher training. Digital inclusion.

Construcción de saberes: un estudio sobre la práctica docente y la inclusión digital

Danieli Dias da SILVA

Marcia Helena Suaia Guimarães ROSTAS

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se construyen las relaciones con el conocimiento entre el profesor joven (en formación inicial) y el profesor con más experiencia (en formación continua) que vuelve a los bancos escolares. La investigación se basa teóricamente en estudios desarrollados por Charlot (2000, 2005), Moran (2012), Nóvoa (1999, 2007, 2009), Pimenta (2012, 2014), Tardif (2013), entre otros que investigan formación docente. La investigación se caracteriza por ser cualitativa. Los datos se recopilaron y analizaron mediante el análisis de contenido de Bardin (2016). El resultado de esta investigación apuntó a la importancia del curso en inclusión digital y reveló el cuánto la formación inicial y continua deben estar dialogando y aportando nuevos conocimientos.

Palabras clave: Construcción de saberes. Formación de profesores. Inclusión digital.

Introdução

As abordagens que englobam a formação docente não são recentes, pois a educação está sempre em constante evolução técnica, científica e cultural. No mundo contemporâneo, a educação passa a ter um papel ainda mais decisivo sobre a sobrevivência, e é dela que se espera uma revolução (PIMENTA, 2012; NÓVOA, 1999; TARDIF, 2013). Desta forma, a preocupação com a prática docente desenvolvida em nossa sociedade é constante, pois é nela que repousam as esperanças de transformação em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, acredita-se ser importante abordar elementos referentes aos sistemas educacionais no que tange à questão da formação de professores. Essa formação, em tempos de mudanças cognitivas e de paradigmas, deve acompanhar as transformações tecnológicas que acontecem na sociedade.

Nesse viés, o presente trabalho emerge de observações realizadas no decorrer de uma formação em inclusão digital em que acadêmicos(as) do curso de Licenciatura em Computação, durante as aulas da disciplina de didática, ministraram aulas para docentes do Ensino Fundamental da Rede Básica de Ensino, por intermédio de um Programa de Capacitação, que contempla cursos de formação inicial tecnológica.

Ao observar o desenvolvimento da formação e inventariar as dificuldades dos(as) professores(as) no processo de atualização/formação e dos(as) acadêmicos(as) que, na condição de alunos(as), atuaram, naquele momento, como docentes é que surge a inquietação de como os(as) professores(as), que estão ingressando na docência, se constituem educadores(as) diante de professores(as) que exercem a função docente há anos, mas que, ao mesmo tempo, não dominam a área tecnológica.

Diante disso o objetivo deste estudo é o de analisar como se constroem as relações com o saber no campo da inclusão digital entre o jovem professor (em formação inicial que domina as tecnologias, porém não domina a didática) e o professor com mais experiência (em formação continuada que possui anos de prática docente, mas não domina as tecnologias) que retorna aos bancos escolares.

Formação de professores – Percursos profissionais

A educação e a formação de professores, partindo do viés do dia a dia das escolas, diferem, em muito, do que propugnam os programas de reforma educacional. Contudo, não é recente esta discussão em que se alia a qualidade da educação aos profissionais da área e à sua formação.

Nóvoa (2007) destaca a importância de se refletir sobre os percursos profissionais, o modo como os docentes sentem a articulação entre o pessoal e o profissional e, ainda, a forma como foram evoluindo ao longo das suas carreiras. O autor destaca o anseio de pesquisas voltadas para esse campo na esperança de que contribuam para produzir um pensamento propriamente pedagógico (e não apenas antropológico, histórico, psicológico ou sociológico) sobre a profissão docente. Em suas palavras:

[...] esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2007, p.10).

Mostra-se importante, portanto, estar atento às mudanças que vêm ocorrendo no mercado de trabalho e na sociedade em geral. Muitas vezes, os discursos são excessivos e, como ressalta Nóvoa (1999, p. 13-14):

[...] esconde[m] a pobreza de práticas políticas. Neste fim de século, não se vê surgirem propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. [...] por um lado, os professores são olhados com desconfianças, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Nóvoa (1999, 2007, 2009) debate sobre o tempo docente, no que tange ao processo histórico de profissionalização do professorado, reportando-se ao passado que subsidia a compreensão de problemas atuais dos professores na contemporaneidade. Ressalta que estes profissionais atravessam um período de crise, isto é, de tomada de decisões fundamentais para o seu futuro.

Nessa perspectiva, Pimenta e Franco (2014) promovem uma reflexão sobre como ocorre a construção dos saberes dos professores, debatendo sobre como a formação é entendida e os conhecimentos são adquiridos. Oliveira-Formosinho (2014, p. 30) aponta que o conhecimento prático

Construção de saberes: um estudo sobre a prática docente e a inclusão digital “[...] é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida”.

Para Franco e Lisita (2014, p. 41), a formação é entendida como um:

[...] projeto de desenvolvimento humano, por meio do qual se trabalha para [...] produzir transformações no professor como pessoa. Concebemos o professor como um profissional que realiza um trabalho de natureza pública, que o compromete moralmente, pois o exercício de sua profissionalidade ocorre em um contexto de práticas institucionais e sociais.

De acordo com Pimenta (2012), ao investir na formação de professores é preciso entender que, na sociedade contemporânea, urge a necessidade de englobá-la enquanto mediadora dos processos constitutivos da cidadania dos acadêmicos, para que se supere o fracasso e as desigualdades sociais. Sendo assim, nesse contexto, é preciso empenhar-se para ressignificar os processos formativos, partindo de um viés que reconsidere os saberes necessários à docência, proporcionando aos alunos um exercício pedagógico e docente que os levem a analisar as práticas desenvolvidas, induzindo colocar a didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades docentes.

Tardif (2013) debate as relações entre os saberes e a prática, indicando que os saberes docentes são os conhecimentos advindos dos professores, procedentes das instituições de formação escolar anterior e de formação profissional. São os saberes oriundos dos dados pessoais, dos livros didáticos, utilizados no trabalho e da própria experiência cotidiana na profissão, na sala de aula e na escola. Assim, essas fontes possuem suas respectivas formas sociais de aquisição e têm um modo particular de relação com a profissão docente.

Os saberes construídos na experiência docente servem como alicerce da prática. Nessa ótica, de acordo com Tardif (2013, p. 21), “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Consequentemente, os saberes docentes não são construídos apenas na prática, ou seja, é preciso ter um embasamento teórico, pois o conhecimento procede de indiferentes momentos da carreira profissional. Portanto, as experiências cotidianas nos espaços de atuação, as relações construídas com os colegas de profissão, com os alunos e as respectivas histórias pessoais também são fontes de saberes indispensáveis na construção das identidades dos profissionais da educação. É preciso disposição para aprender, permanentemente, ao longo de uma formação que deve ser processual e continuada.

Neste viés, entende-se que a formação do professor é a base para o ensino, e que, devido a isso, a necessidade de atualização cresce não apenas no que se refere à disciplina, como também em relação

SILVA; ROSTAS.

às metodologias de ensino e às novas tecnologias. Isso ocorre pelo fato de que a formação básica do professor não dá conta das evoluções que têm ocorrido no campo educacional e considerando o contexto de mudança em que se está inserido, é importante que o professor oriente os educandos a transformar informação em conhecimento. Seguindo este pensamento, Moran (2012, p. 73) destaca a importância de que educadores acreditem “[...] no potencial de aprendizagem pessoal, na capacidade de evoluir, de integrar sempre novas experiências e dimensões do cotidiano [...]”, de modo simultâneo que compreendem e admitem seus limites, seu jeito de ser e sua história singular.

Na medida em que se reconhece que a sociedade se torna cada vez mais tecnológica, torna-se necessária a conscientização da necessidade de sua inclusão nos currículos escolares, uma vez que a sociedade do conhecimento exige uma abordagem diferente e que o componente tecnológico não pode ser ignorado seja qual for o ramo do conhecimento, especialmente na formação dos docentes.

As tecnologias são meio, apoio, mas, com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformaram-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação. [...] O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-os para melhorar o desempenho dentro de padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos (MORAN, 2012, p. 90).

Por mais que a inserção das tecnologias no campo educacional não seja nova, continua sendo necessário que professores repensem a sua formação, pois a dinâmica do mundo moderno exige profissionais que sejam flexíveis às mudanças e que se adaptem aos desafios que surgem no cotidiano.

Metodologia

Com o intuito de analisar como se constroem as relações com o saber entre o jovem professor (em formação inicial) e o professor com mais experiência (em formação continuada) que retorna aos bancos escolares. Essa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa que, como tal, “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]” (SILVEIRA & CÓRDOVA, 2009, p. 31). E foi esta a intenção, analisar as relações, entre os jovens professores e professores experientes, no que tange as relações com o saber. Além disso, de forma complementar, compreender em que medida estas relações influenciaram no desempenho intelectual, social e cultural.

Construção de saberes: um estudo sobre a prática docente e a inclusão digital

Destaca-se que os sujeitos participantes deste estudo, são: (I) duas professoras experientes, que participaram de uma formação sobre inclusão digital, e (II) dois jovens professores em formação inicial (acadêmicos), que ministraram aulas no curso de formação. Para estabelecer um critério para seleção do *corpus* de análise, foram revisitadas as anotações realizadas pelos pesquisadores durante o processo de observação. Como característica importante foi utilizada, como critério de escolha: a professora mais jovem e a com mais idade, a com menos idade e a com maior tempo de experiência docente. O mesmo aconteceu com os acadêmicos: o com mais idade e com maior experiência na área técnica, e o com menos idade e com menor experiência. Vale ressaltar que a identidade dos participantes foi resguardada, por esse motivo, no presente estudo identificou-se como: P1 (professora 1, idade 54), P2 (professora 2, idade 46), A1 (acadêmico 1, idade 36) e A2 (acadêmico 2, idade 22).

A respeito da coleta de dados, pensou-se em uma forma que pudesse permitir aos participantes relatar sobre as suas experiências. Dessa forma, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas.

Após a realização das entrevistas, os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo (AC) que, segundo Bardin (2016, p. 37), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. De acordo com a autora, este é o método

[...] das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. [...] A técnica consiste em classificar os diferentes elementos em diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (BARDIN, 2016, p. 43).

Com base nesta guisa metodológica, buscou-se, a partir da AC, fazer uma leitura dos dados coletados com o objetivo de organizar as unidades de análises, bem como categorizar, para que fosse possível agrupar os dados considerando a parte comum existente entre as entrevistas. Por conseguinte, a AC é a forma de análise que

[...] trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. [...] leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas [...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (Bardin, 2016, p. 49-50).

De acordo com Bardin (2016), a AC é composta por: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e, (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A seguir é apresentada uma breve descrição de cada uma destas etapas.

A fase de pré-análise permite um primeiro contato com as informações coletadas, momento em

SILVA; ROSTAS.

que se começa a conhecer os documentos que serão analisados. Esta etapa tem por objetivo a organização. A autora a denomina de leitura “flutuante”, momento em que a fluência ocorre em função de hipóteses emergentes (BARDIN, 2016).

A fase de exploração do material é a etapa em que o material coletado é tratado, além da classificação das informações, em categorias e subcategorias. Tratar o material é codificá-lo e “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das categorias pertinentes do conteúdo” (HOLSTI *apud* BARDIN, 2016, p. 133).

Neste viés, foi nesta fase de exploração do material que a distribuição e a organização dos fragmentos de cada entrevista foram distribuídas através de uma classificação inicial, na qual os pontos de maior relevância, elucidados pelos sujeitos das entrevistas, foram catalogados. A partir disso, foi realizada uma releitura do referencial teórico adotado nesta pesquisa, de forma a dialogar com as informações provenientes das entrevistas. Essa leitura permitiu que as relações com o saber apontadas pelos sujeitos nas entrevistas fossem identificadas, por meio das inferências, permitindo, assim, a categorização da análise.

A categorização organiza-se por meio de classificação de elementos em diferentes grupos. Para Bardin (2016, p. 147), as categorias são:

rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas [...]), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras [...]) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Nesse sentido, a organização das categorias elencadas, não são apresentadas nesse estudo, pois foram feitas para a análise de uma pesquisa mais abrangente, intitulada como: “Construção de saberes: relações entre o professor iniciante e o professor experiente”, porém nesse estudo discorreremos apenas sobre uma das categorias elencadas. A categorização facilitou a análise dos depoimentos coletados a partir das entrevistas. Para Bardin (2016, p. 148), “classificar elementos em categorias impõem a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

Por fim, a fase de tratamento dos resultados, de inferência e interpretação consistiu em captar, nas falas dos colaboradores, os destaques realizados por eles sobre a formação em inclusão digital. Nesse momento as partes das categorias encontradas foram reagrupadas, articulando fragmentos das entrevistas com conceitos teóricos.

As relações estabelecidas durante a formação – Analisando os dados

Charlot (2000, p. 78) defende a ideia de que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Destaca-se que é a partir deste conceito que o sentido de relação e de saber é compreendido, neste estudo.

Nesse sentido, o sujeito constrói uma relação ativa com o mundo à medida que vai desenvolvendo suas relações com o saber e apropriando-se desse saber. Para Charlot (2000, p. 59), o sujeito está em constante aprendizado, sendo que aprender “[...] pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual [...]. Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade [...], ou entrar em formas relacionais”. Para tanto, as construções de saberes analisadas aqui perpassaram pelo campo do aprender e do conhecer, até que se percebesse as relações com o saber construídas antes, durante e após a formação em inclusão digital.

Foi possível constatar que A2, ao estabelecer suas relações com os colegas e com as professoras experientes, percebeu que houve muitas mudanças na educação desde que as professoras ingressaram na docência, até o momento em chegaram para fazer a formação. “Acho que o ensino, ele mudou, ele tem diferentes formas de tu aprenderes e não é questão de ser retrógrada, de elas estarem para trás, mas é questão de que se fazia necessário um novo conhecimento para elas” (A2, 2018).

Pode-se destacar a preocupação de A2 (2018) ao acentuar, em sua visão, que o ensino se transformou, pois, para ele, “[...] o ensino, [...] mudou, [...] tem diferentes formas de [...] aprender [...]”. Cada vez mais mudanças são instituídas no dia a dia escolar e os professores, muitas vezes, são levados a ter que se submeter as novas formas de ensino, sem passar por um processo de formação que contemple a nova realidade. Conforme, Woods *apud* Charlot (2005, p. 98),

as pressões sobre as capacidades de adaptação dos professores aumentaram, estão aumentando e continuarão provavelmente a aumentar [...]. Os professores não podem mudar nem de profissão, nem a ordem social, eles devem, então, se adaptar. Eles devem acomodar-se à situação. Lá, onde os problemas são numerosos e intensos, a adaptação prevalecerá sobre o ensino [...]. Os professores se adaptam desenvolvendo e utilizando estratégias de sobrevivência.

As “estratégias de sobrevivência”, ora em tela destacadas por Woods *apud* Charlot (2005) fazem com que se compreenda que, para A2 (2018), a falta de conhecimento tecnológico das professoras não é motivo para dizer que elas estão atrasadas ou que a forma de ensino é desatualizada. Visto que ele destaca: “[...] não é questão de ser retrógrada, de elas estarem para trás, mas é questão

SILVA; ROSTAS.

de que se fazia necessário um novo conhecimento para elas” (A2, 2018). A partir desse depoimento fica evidente que os distanciamentos que existem, muitas vezes, entre os discursos sobre inovação tecnológica escolar e o que de fato vem ocorrendo na formação continuada de professores, não vão ao encontro das necessidades docentes e estes têm que se adaptarem da forma que podem, tentando sempre buscar o novo conhecimento.

Ademais, ressalta-se a relevância de os acadêmicos poderem refletir sobre as suas práticas desde a formação inicial, buscando compreender que:

formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir essa tensão [entre a lógica das práticas e a do saber constituído em discurso], construir as mediações entre práticas e saberes através da prática de saberes e do saber das práticas. Para formar educadores, é preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gerir a mesma tensão. (CHARLOT, 2005, p. 98)

P1 (2018) aponta o conhecimento dos acadêmicos como um fator relevante na formação, relatando: “[...] a gente via que eles tinham um vasto conhecimento do assunto” (P1, 2018). Observa-se que, ao mesmo tempo em que os acadêmicos eram jovens professores, sem muita experiência didática e notavam a importância de as professoras estarem em formação (conforme apontado o depoimento anterior), buscando apropriar-se da tecnologia, as professoras experientes percebiam o conhecimento que os professores iniciantes tinham ao ensinar sobre as novas tecnologias.

Moran (2012) faz um adendo sobre o termo conhecer, destacando que “conhecer é aprender novos caminhos”, e nesse aspecto há uma concordância com o autor, pois as professoras estavam ingressando no mundo da tecnologia, aprendendo a conhecer as ferramentas e a observar no que poderiam auxiliar no seu desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional.

Conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, incorporar o que vem de fora. Conhecer é saber, desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é aprofundar níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior. [...]. O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno (MORAN, 2012, p. 41).

Assim sendo, as relações com o saber, no que tange ao conhecimento, permeavam aquele espaço de formação. Isso devido ao fato de que tanto os professores iniciantes, quanto os professores experientes ressaltaram as relações construídas no decorrer do curso em inclusão digital. A2 (2018) revela, mais uma vez, que no decorrer do curso algumas intranquilidades foram surgindo e que, aos poucos, esses anseios foram sendo evitados, na medida em que iam se envolvendo no processo de interação com as diferentes gerações.

Construção de saberes: um estudo sobre a prática docente e a inclusão digital
Muitas vezes ficamos inseguros frente a elas, porque não sabíamos como elas iriam reagir. Porém, se fazia necessário, esta troca de aprendizagem. Acredito que é preciso que os professores, já formados, com uma longa carreira, façam um curso de aprendizagem diferente ou se especializem de outra forma (A2, 2018).

O depoimento de A2 (2018) indica que, para os acadêmicos, estar diante de professoras experientes gerou instabilidade, mas, em contrapartida, foi importante as trocas experienciadas para ambos. Ao apontarem a questão da insegurança entende-se que esta faz parte do processo de formação, ainda mais quando se está diante de professores experientes. Seguindo esta lógica, Tardif (2013) aborda que, independentemente do tempo de atuação, o professor é considerado o sujeito da sua prática, independente de quanto tempo de docência ele possua. De acordo com o autor, “ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores” (TARDIF, 2013, p. 232). Assim, ao se deparar com algumas realidades da prática docente, A2 (2018) tenta buscar, na sua singularidade, os meios para superar obstáculos, como a insegurança diante de professores experientes.

As palavras de A2 (2018) revelam a certeza de que é preciso que o professor esteja sempre se atualizando, pois, de acordo com o acadêmico, “[...] é preciso que os professores [experientes] [...], façam um curso [...] e se especializem”. Contudo, observa-se, na sua fala, certa angústia frente à falta de formação continuada dos professores. Tardif (2013, p.16) aponta que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”. Portanto, compreende-se que os cursos de formações são importantes para viabilizar as condições profissionais que configuram o seu saber-fazer docente.

Nesse viés, nota-se que P1 (2018) concorda com A2 (2018) quanto este ressalta a importância de os professores realizarem formação continuada. Identifica-se, assim, um elemento implícito na cultura de formações, uma vez que os docentes afirmam a importância de se manterem em constante aprendizado, mas também difundem a ideia de que nem sempre as formações são voltadas para impulsionar os seus conhecimentos.

P1 (2018), em seu depoimento, revela que “[...] explicar como [o computador] funciona da origem, [...] foi muito importante, porque [...] tínhamos [...] medo”. Corroborando, assim, com o discurso proferido por A2 (2018), quando alerta que “[...] se fazia necessário, esta troca de aprendizagem [entre os sujeitos que dominam a tecnologia e os que não dominam]”.

Voltando ao curso, gostaria de dizer que o fato deles partirem de conteúdos que queríamos aprender foi muito significativo, pois eles perceberam as nossas necessidades e começaram bem do início mesmo, então a metodologia deles aquela

SILVA; ROSTAS.

coisa de explicar como funciona da origem, para nós foi muito importante, porque nós tínhamos um medo. Eu tinha e eu sei que tinham colegas, ali, que compartilhavam este sentimento, elas tinham medo de perder tudo, de estragar tudo, de estragar a máquina, então isso tudo foi sanado (P1, 2018).

Nota-se que P1 (2018) se encanta com a maneira como os acadêmicos gerenciaram a formação, pois partiram da realidade do que elas queriam aprender. Ela aponta que “[...] o fato deles partirem de conteúdos que queríamos aprender, foi muito significativa, pois eles perceberam as nossas necessidades e começaram bem do início [...]” (P1, 2018). Além disso, A2 (2018) frisa que só foi possível iniciar a formação a partir do que elas de fato gostariam de aprender porque eles haviam solicitado, no primeiro encontro do curso, o preenchimento de um formulário online, que tinha como objetivo averiguar o que as professoras conseguiam fazer no computador. Cabe ressaltar que a maioria delas necessitou de auxílio dos acadêmicos para realizar esse preenchimento.

P1 (2018), ao dizer que sabia: “[...] que tinham colegas ali que [...] tinham medo de perder tudo, de estragar tudo, de estragar a máquina, então isso tudo foi sanado”. Percebe-se que responsabilidade e conhecimento tecnológico são questões relevantes, para a participante, os acadêmicos não foram meros repetidores de informações, uma vez que buscaram entender as dificuldades das professoras e mediaram a aprendizagem de forma significativa.

Neste viés, Charlot (2000) aponta que o desejo é a força que produz a educação e alimenta o processo do ensinar e do aprender. Esta força atrai e estabelece o desejo em apropriar-se do conhecimento. O que se percebe, então, não só através da fala, mas também pelos gestos e pelas (inter)ações que permeavam aquele ambiente, era o desejo de ensinar, que aflorava dos acadêmicos (professores iniciantes) e, o anseio, muitas vezes exacerbado, de aprender, que emanava das professoras (experientes). P2 (2018) compartilha do pensamento de P1 (2018) e realiza algumas complementações. “A gente só tem que aprender o que é, para onde ir, sem medo de errar. Porque eles nos ensinaram e nos permitiram tentar, errar e tentar sem medo” (P2, 2018).

No seu depoimento, P2 (2018) expressa que: “[...] tem que aprender [...], sem medo de errar.” Mais uma vez, aparece o “medo” como um indício de receio para a não utilização da tecnologia, bem como P1 já havia ressaltado dizendo que: “[...] tinham medo de perder tudo [...]”. Tanto a professora P1, como a professora P2 nutriam sentimentos de receio, de incertezas e de ansiedade com relação a aprendizagem com o computador e demais aparatos tecnológicos. Conforme o curso em inclusão digital ia viabilizando novas aprendizagens para os envolvidos, as dúvidas e angústias iam sendo sanadas.

Construção de saberes: um estudo sobre a prática docente e a inclusão digital

Charlot (2000, p. 69) afirma que “aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais passar da não-possesão a posse de um objeto (o “saber”), mas sim, do não domínio ao domínio de uma atividade”.

Pois, acredito que elas pensavam: “somos professoras formadas há tantos anos, precisamos estar atualizadas, hoje em dia precisamos estar inseridas no meio das tecnologias.” E foi esse pensamento que elas nos transmitiam que nos motivava, isso foi muito legal. E ao mesmo tempo em que elas aprenderam a utilizar a tecnologia, a gente aprendeu um pouco do que é ser professor com elas, isto contribuiu muito para a nossa formação (A2, 2018).

Assim como P1 e P2 (2018), as demais cursistas da formação demonstraram entusiasmo e interesse pelo que estavam aprendendo. A2 (2018), além de perceber o ânimo das professoras, reforça o que ele, enquanto aluno/professor ponderava sobre os pensamentos delas: “[...] acredito que elas pensavam: “[...] somos professoras formadas há tantos anos, precisamos estar atualizadas, hoje em dia precisamos estar inseridas no meio das tecnologias”. O que ele revela, em seu depoimento, é que os professores experientes devem buscar, a todo o momento, aprimorar os seus conhecimentos, ou seja, para A2 (2018) os professores experientes, que atuam na docência há um tempo, devem estar sempre à procura de novos conhecimentos, de novas formações, na busca constante por novas aprendizagens, para que assim aprimorem as suas técnicas de ensino e aprendizagem.

Esse aspecto entra em concordância com Pimenta (2012, p. 35), quando diz que “é preciso repensar os processos de formação, “[...] de modo [que estes] propiciem a formação de professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”. No discurso de P2 (2018) se observa a relevância de (re)pensar os processos de formação e o quanto a troca de experiências, entre gerações distintas, se mostra importante. “Uma troca de experiência inigualável, porque nós trocamos nossa paciência, nossa calma e eles a juventude deles, a criatividade deles, o aprendizado deles, a tecnologia, os atalhos da tecnologia. Como eles mesmos nos diziam: “tem que colocar a tecnologia para trabalhar para gente” (P2, 2018).

A professora reforça o quanto a troca de experiência é marcante quando manifesta que no curso ocorreu “uma troca de experiência inigualável [...]” (P2, 2018). Entende-se, portanto, que ao construírem as suas relações de aprendizagem, durante o processo de formação, os acadêmicos e as professoras tiveram a honra de participar de momentos únicos e singulares que aquele espaço proporcionou. Para Tardif (2013, p. 21) a experiência docente é fundamento do saber e para o autor ensinar é:

SILVA; ROSTAS.

[...] mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Com isso, fica evidente a importância de poder experienciar a prática docente, pois os acadêmicos foram os principais mediadores da formação em inclusão digital, e tentaram, assim, ensinar e mobilizar as professoras da Rede Básica de Ensino a empregar os saberes tecnológicos em consonância com suas práticas diárias. É notável que uma gama de relações foram tecidas nesse espaço, como é possível observar na fala de P1 (2018) “O que eu posso dizer é que há uma professora antes de saber usar as ferramentas e outra depois de aprender a utilizar. Eu não só consigo fazer coisas para mim, que melhora o meu fazer pedagógico, mas também faço trabalho para as crianças, eu faço pesquisa na internet”.

Diante disso, pode-se constatar que P1 (2018) construiu saberes em conjunto com os acadêmicos, pois relata que “[...] há uma professora antes de saber usar as ferramentas e outra depois de aprender a utilizar”. Deduz-se, assim, que foi o desejo de aprender que mobilizou P1, P2 e as outras professoras a participarem e alcançarem seus objetivos com relação ao curso em inclusão digital. Nas palavras de Charlot (2000, p. 54) “[...] há força de atração: o desejo sempre é ‘desejo de’ [...] construir-se [...]” enquanto um ser novo, diferente. Apropriar-se, neste caso, do recurso tecnológico, e provocar mudanças, em si e em seu entorno.

Mais uma vez, P1(2018) ressalta o quanto a tecnologia contribuiu para a sua vida e para o seu trabalho, quando diz que “[...] me ajuda a resolver problemas que eu teria que ir para os livros procurar ou conversar com alguém que soubesse mais, eu já resolvo ali mesmo, no computador”.

Esta concepção evidencia o quanto as professoras (experientes), envolvidas neste processo, reconhecem a sua dificuldade com a tecnologia e o desejo, como aponta Charlot (2000), que possuem, em buscar uma formação continuada. A relação professor versus tecnologia suscitou novas aprendizagens, provocando o interesse em aprender, construir e produzir em conjunto com o aparato tecnológico. Esse pensamento vai ao encontro do pronunciamento materializado por A1 (2018),

Quanto ao que essa experiência acarreta na minha formação, eu digo que: com certeza essa oportunidade contribuiu para a nossa formação porque quando tu não tem experiência ou tem pouca experiência, qualquer experiência é relevante, eu acho que na vida... para a vida, eu sempre valorizo ter experiências novas, essa é uma experiência nova, porque nenhuma aula é igual à outra, nenhum momento é igual a outro, nenhum aluno é igual a outro (A1, 2018).

Construção de saberes: um estudo sobre a prática docente e a inclusão digital

A1(2018), assim como os demais, também comenta o quanto participar do curso em inclusão de digital cooperou para a sua formação e de seus colegas. Compreende-se que a experiência que a disciplina de didática proporcionou aos acadêmicos vai ao encontro da ideia sustentada por Pimenta (2012, p. 20), que ao realizar pesquisas sobre cursos de formação, esta defende a ideia de que “mobilizar os saberes da experiência, é, pois, o primeiro passo no curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidades dos futuros professores”.

Percebeu-se, ainda, que muitas dúvidas que os acadêmicos apresentavam sobre o ser docente foram debatidas nas aulas, e que, conforme o curso ia se desenvolvendo, eles tinham a oportunidade de ir construindo as suas identidades, ao mesmo tempo em que iam realizando práticas de ensino e aprendizagem. Entende-se, assim, que os acadêmicos conseguiram compreender o papel de ser professor e que, além de irem se constituindo docentes no desenvolver do curso, conseguiram alcançar o primórdio da docência, que é o de ensinar seus alunos. P1 (2018) faz com que essa afirmação seja verdadeira quando relata sobre o que já consegue fazer após o que os acadêmicos lhes ensinaram. “Eu posso fazer os meus documentos pedagógicos, eu já tenho como fazer um trabalhinho para eles mais elaborado, enfim isso tudo eu tenho como fazer, os meus trabalhos para direção que antes era tudo escrito agora é tudo digitado, então isso mudou com certeza” (P1, 2018).

Ao analisar a fala de P1 (2018) percebe-se que, para ela, ter conhecimento sobre os recursos tecnológicos sinaliza um aperfeiçoamento de seu trabalho, tanto no que tange ao planejamento, quanto nos documentos burocráticos. É notável que ela estabeleceu relações entre o seu cotidiano escolar antes e depois do curso em inclusão digital, quando aponta que “[...] antes era tudo escrito agora é tudo digitado, então isso mudou [...]”. Houve uma inserção dos recursos tecnológicos no seu processo relacional com a escola, e, portanto, essa relação trouxe benefícios à professora no sentido de que fez com ela tivesse segurança e autonomia ao utilizar a tecnologia.

Acredita-se que é com esse intuito que Charlot (2005) destaca, em suas pesquisas, que as relações com o saber estabelecidas entre o professor e o aprendiz se dão pela construção de relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento relacionados ao aprender e ao saber é uma relação com o tempo com os outros e consigo mesmo que o faz capaz de aprender tal coisa, em tal situação

A2 (2018) discorre sobre os motivos pelas quais as relações construídas no curso foram importantes.

Então foi importante, é importante que se tenha cada vez mais essa formação com professores já formados e nós, futuros professores, e aquela troca de experiência e aquela conversa boa. E isso acho que cada vez mais tem que ter, e teve uma transformação, sim! Didática II foi importante porque aqueles que não sabiam agora

SILVA; ROSTAS.

têm a certeza de que querem ser professores ou querem largar o curso, eles têm a certeza, porque ali eles tiveram experiência de dar aulas, de ver como é que é, de fazer o plano de aula, de construir junto com os colegas e ali eles tiveram a certeza do que eles querem, o curso de inclusão digital foi bem isso aí: revolucionário e transformador” (A2, 2018).

O depoimento de A2 (2018) demonstra a importância de trazer o curso de formação (inicial) de professores para dentro da profissão. Nóvoa (2009) destaca a relevância de interligar os cursos de formação com a experiência docente, chamando isso de passar a formação de professores para dentro da profissão, indicando que, “ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas” (NÓVOA, 2009, p. 17). O autor faz, ainda, um comparativo com os hospitais-escolas em que alunos têm a oportunidade de conciliar prática e teoria, indicando que, assim, “a preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço [...] [podendo] servir de inspiração” (p. 18).

A2 (2018) complementa, indicando que “[...] ali eles tiveram experiência de dar aulas, de ver como é que é, de fazer o plano de aula, de construir junto com os colegas e ali eles tiveram a certeza do que eles querem [...]”. Com isso, observa-se que os acadêmicos não só puderam experienciar as práticas docentes na sala de aula como puderam, também, praticar como se constrói todo o processo que antecede uma aula, como os momentos de planejamento e de discussões teóricas. Para Charlot (2000), o fundamento dos saberes profissionais está interligado com os processos de formação, onde a reflexão da prática ajuda no desenvolvimento da atividade docente. Para o autor “uma aula “interessante” é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 73).

Por fim A2 (2018), destaca que “[...] o curso de inclusão digital foi [...]: revolucionário e transformador”. Demonstrando que tanto o acadêmico que está se constituindo docente como o professor experiente é preciso estar em constante busca de novos conhecimentos. Sendo assim, os anseios encontrados pelo professor iniciante, ao se deparar com a realidade docente, são de extrema importância, pois proporcionam, ao acadêmico do curso de licenciatura, a força e a vontade de superar as dificuldades de início de carreira, uma vez que precisa pôr em prática estratégias de socialização com os professores mais experientes, proporcionando, ainda, a este futuro professor, mais segurança para que possa exercer a sua profissão e que consiga conquistar confiança de si mesmo

Em contrapartida, considera-se que seja pertinente que as professoras participantes da formação repensem sobre o contexto escolar em que estão inseridas, bem como sobre as suas relações com as novas formas de alcançar o conhecimento, uma vez que se percebeu que elas estavam limitadas aos saberes digitais. Ressalta-se a importância de que as professoras fiquem atentas e observem a

Construção de saberes: um estudo sobre a prática docente e a inclusão digital
necessidade de continuar a praticar a utilização das tecnologias e não se deixem levar pelo comodismo
frente aos novos saberes construídos, levando-as às práxis antigas.

Considerações Finais

Ao delinear as considerações finais desta pesquisa, buscou-se um enunciado de Charlot, autor que serviu de inspiração para este estudo. O ser humano, o tempo todo, está envolvido em relações (inter)pessoais, envolvendo outras pessoas, o mundo e o seu eu interior e, portanto, constitui a si e aos outros a partir das interações e das relações, tecendo sentidos, se construindo e se metamorfoseando no mundo e para o mundo. Destarte:

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado de educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Desse modo, ao analisar os dados, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), os novos saberes sobre os processos de identidade docente e de construção de saberes foram consolidados, uma vez que este trabalho colabora para repensar as práticas de curso de formação inicial e continuada.

As observações durante o curso levam a perceber que os envolvidos se demonstraram satisfeitos com a forma como ocorreu a formação em inclusão digital. Ficou evidente que os acadêmicos ficaram encantados com a oportunidade de experienciar a docência e as professoras com as possibilidades de uso das tecnologias, não somente na escola, mas principalmente no seu dia a dia.

Diante disso, percebe-se a carência que há nos cursos de formações, tanto inicial quanto continuada, pois assim como urge a necessidade de proporcionar aos acadêmicos de licenciatura a experiência com a docência desde muito cedo, percebe-se que professoras experientes precisam de apoio e de atenção às suas necessidades e dificuldades, não só ao que tange às tecnologias, mas também referentes a outras áreas do saber.

Não importa qual seja o grupo de professores (iniciantes ou experientes), todos precisam estar inseridos nas novas mudanças educacionais, e não devem se inserir por causa de cobranças ou críticas que acabam os desmotivando e os desanimando na busca por mudanças, necessita-se de espaços onde os professores se sintam mobilizados a buscar o conhecimento.

Nesse viés, professores (iniciantes e experientes) precisam de incentivos para se modificar e se permitirem ir além, recebendo apoios que os levem a ter novos olhares, novas percepções e novos

SILVA; ROSTAS.

conceitos de ensino e aprendizagem. Ademais, é preciso que os espaços nos quais ocorram os cursos de formações mostrem novos meios de construir saberes contextualizados com as transformações da sociedade do conhecimento

A presente pesquisa vai ao encontro dos estudos de Pimenta (2012), que tem desenvolvido suas pesquisas sobre formação inicial, numa busca constante de refletir sobre a prática docente dos acadêmicos e como estes vem constituindo as suas identidades como professores. “[...] estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 2012, p. 16).

Ressalta-se, assim, a relevância da formação em inclusão digital e o quanto a formação inicial e a continuada podem estar dialogando e propiciando novos saberes, tendo em vista que a formação foi relevante tanto para os acadêmicos que estão em formação inicial como para as professoras experientes que naquele momento buscavam uma formação continuada tecnológica. As professoras deixaram claro nos seus depoimentos que os acadêmicos se demonstraram professores ótimos e que souberam ensiná-las. Por outro lado, os acadêmicos aprenderam com as situações (reais) de dificuldades apresentadas pelas professoras.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. M. S. S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. IN: PIMENTA, S. G. FRANCO, M. A. S. (Orgs.) Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. Volume 2. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. – 5º ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, p. 11-20. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797021999000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 out. 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) Vidas de professores. Porto: Porto, 2007.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<http://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/Professores%20imagens%20do%20futuro%20presente%20%20Leitura%20Congresso%202015.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. IN: PIMENTA, S. G. FRANCO, M. A. S. (Orgs.) Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. Volume 2. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e a atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.) Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. Volume 2. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa Científica. In: ENGEL, Tatiana G. SILVEIRA; Denise T. (Orgs.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 29/06/2021
Aprovado em: 14/06/2022