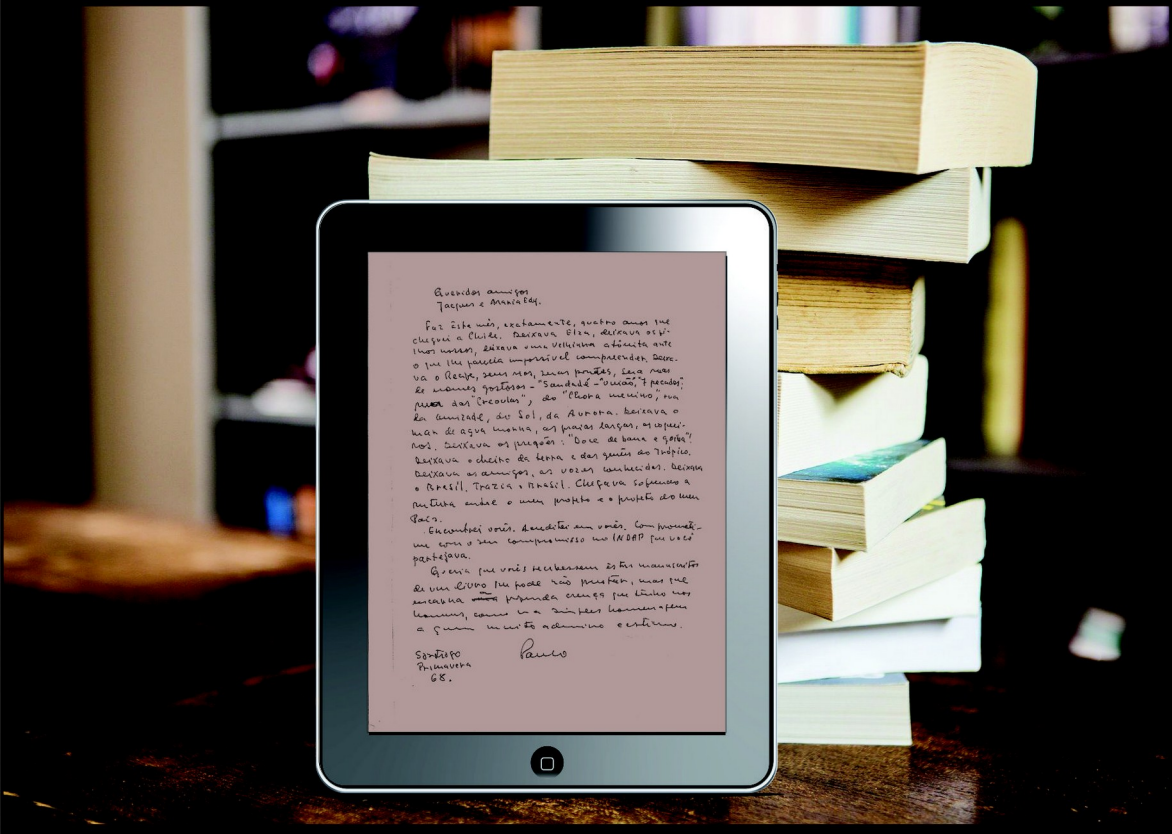
INCLUSÃO DIGITAL E EMPODERAMENTO FREIREANO

A formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral



Lucila Pesce
Organizadora

NAVEGANDO

INCLUSÃO DIGITAL E EMPODERAMENTO FREIREANO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E AUTORAL

Lucila Pesce
Organizadora

INCLUSÃO DIGITAL E EMPODERAMENTO FREIREANO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E AUTORAL.

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



Navegando Publicações

NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2020.

I374 – Pesce, Lucila (Org.) Inclusão digital e empoderamento freireano: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-00-0
10.29388/978-65-86678-00-0-0

Vários Autores

1. Educação. 2. Inclusão Digital. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370
CDU – 37

Revisão: Jonathan Emanuel Paulo de Oliveira / Lurdes Lucena
Capa: Alberto Ponte Preta
Imagem Capa - Perfecto Capucine por Pixabay
Diagramação: Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

NAVEGANDO
Navegando Publicações
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF - Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me –, Rep. Dominicana
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Un. of the W. I., St.Augustine – Trinidad & Tobago
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha

1.1.1.1.1 Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha

Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñes – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

Prefácio 11
Maria Helena Silveira Bonilla

Apresentação 15
Lucila Pesce

Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de uma formação continuada de professores em serviço "in loco" 19
Valter Batista - Lucila Pesce

As TDIC na educação de jovens e adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação 37
Bruno dos Santos Joaquim - Lucila Pesce

Dialogismo e empoderamento na formação docente continuada in loco 59
Geane Carneiro Santos Vieira - Lucila Pesce

Do currículo oficial do estado de São Paulo ao currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do ensino médio 81
Silvia Cristina Gomes Nogueira - Lucila Pesce

A formação docente, as tecnologias digitais da informação e comunicação e a inclusão digital nas escolas públicas: entre avanços e contradições 107
Fernando Dias de Oliveira - Lucila Pesce

Sobre os autores 121

PREFÁCIO*

Praticamente impossível hoje pensarmos a sociedade sem a presença, as interferências e as possibilidades abertas pelas tecnologias digitais, especialmente quando articuladas em redes. Enquanto socialmente cada vez mais pessoas vão adquirindo seus dispositivos digitais e se integrando às práticas culturais desencadeadas a partir de seus usos, nas escolas ainda encontramos uma série de dificuldades que impedem ou condicionam seu uso: falta de infraestrutura (equipamentos e conexão), formação de professores inexistente ou incipiente, modelo pedagógico fechado, concepção de educação tecnicista, entre tantas outras, todas elas consequências de um histórico de políticas públicas pontuais, desarticuladas, inconsistentes e que não criam as condições para a transformação requerida pela educação contemporânea.

Essa transformação da educação vem sendo apontada ao longo dos tempos por pesquisadores do mundo todo, e mais enfaticamente a partir do final do último milênio, por diferentes cúpulas e conferências mundiais, as quais também elaboram diretrizes a serem seguidas pelos países, visando à instituição de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005), destacando-se dentre elas o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a capacitação e treinamento dos sujeitos sociais. Nos documentos produzidos nesses eventos, também destaca-se a necessidade da redução da brecha digital e, para tal, as linhas de ação propostas visam ao acesso público e universal à informação, à criação de capacidade e aquisição de conhecimento sobre as tecnologias, através da educação, da formação de professores, da produção de conteúdo, documentação, preservação e socialização do patrimônio cultural local, combinação dos meios de comunicação tradicionais com as novas tecnologias (ONU/UIT, 2004). O Brasil participou dessas cúpulas, conferências e reuniões, com delegados representantes do governo, da sociedade civil e das empresas. Em consequência, as políticas públicas brasileiras para uso das TIC alinham-se com as diretrizes traçadas nesses eventos internacionais, e delas decorre o movimento feito nos últimos anos no sentido de incorporar em sua agenda política a universalização do acesso às tecnologias e a promoção da alfabetização digital da população, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento socioeconômico e diminuir a brecha digital com outros países, sem conseguir avançar em direção a uma formação mais crítica e autoral, que oportunize aos sujeitos sociais a compreensão do contexto tecnológico que marca a sociedade contemporânea. Mesmo quando os textos das políticas propostas avançam teoricamente, incorporando as discussões e os estudos mais contemporâneos sobre o tema, na prática, permanece a perspectiva do mero acesso e de um uso tecnicista e instrumental nos diferentes programas e projetos desenvolvidos.

Nesse movimento em torno dos projetos e programas propostos pelos governos, pelas universidades e pela sociedade civil, a partir do início deste milênio, surge e se consolida o termo "inclusão digital". O termo, por seu forte

*DOI – 10.29388/978-65-86678-00-0-0-f.11-14

apelo midiático, provocou um movimento da sociedade em prol da universalização do acesso às TIC e foi incorporado às políticas de diferentes áreas, inclusive às educacionais, de forma que se tornou quase uma obrigatoriedade o incluirmos em nossas agendas de pesquisa. No entanto, dado as ambiguidades que o atravessam, por ser uma positivação de uma problemática social, a da exclusão, implicar o entendimento da questão social a partir de uma concepção dual (o dentro e o fora), ser redutor, pois significa "colocar dentro" de um modelo instituído e excludente, limitar a análise e bloquear a percepção da complexidade dos processos (BONILLA; OLIVEIRA, 2011), os mais diferentes grupos de pesquisa brasileiros têm feito um esforço no sentido de conceituá-lo e enquadrá-lo no seu repertório teórico, de forma a qualificá-lo para que possa expressar os objetivos e fins dos processos educacionais.

É a busca por uma conceituação que podemos perceber nesta obra – *Inclusão digital e empoderamento freireano: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral* – organizada pela professora Lucila Pesce e demais pesquisadores de seu grupo. Ao longo de todos os capítulos, podemos perceber o tensionamento e a crítica à perspectiva instrumental que tão bem tem caracterizado as políticas públicas de incorporação das tecnologias digitais nos processos educacionais no país. A perspectiva anunciada e discutida pelo grupo vai em direção a uma postura crítica e autoral, buscando a constituição de uma fluência em tecnologias pelos sujeitos da educação, com inserção plena na cultura digital, valorizando a participação democrática e a emancipação dos sujeitos.

O foco da análise está na formação de professores para o uso das TIC, uma vez que são eles os responsáveis pelas práticas desenvolvidas nas escolas, portanto, um tema sempre recorrente e fundamental para a tão esperada transformação na educação. A partir de pesquisas realizadas junto a professores em processo de formação inicial e em serviço, discute-se tanto a formação inicial quanto a continuada. Enquanto os processos de formação inicial se mostram insuficientes, com fortes lacunas nos currículos e nas discussões sobre o tema, os processos de formação continuada apresentam indicadores bastante promissores, já que cursos realizados no próprio contexto de atuação possibilitam a troca de experiências e a discussão entre pares, a partir da realidade vivida, dos saberes, inquietações e das demandas coletivas dos docentes, bem como dos limites e possibilidades presentes em cada contexto, o que pode levar à construção de uma prática pedagógica autoral.

Dentre esses indicadores, os pesquisadores apresentam a organização de ambientes dialógicos, a constituição do professor como sujeito de seu fazer pedagógico, o que é discutido numa perspectiva de empoderamento do professor, a reflexão na prática e sobre a prática, a constituição de redes de colaboração, a construção da fluência tecnológica pelos docentes a partir de uma perspectiva crítica, ou o letramento digital dos professores, constituindo-se a escola como um *locus* formativo privilegiado. A potencialidade de tais indicadores está no fato de que os problemas enfrentados pelos professores, em seu cotidiano, requerem tomada de decisões únicas e singulares e exigem soluções específicas

que só podem ser construídas coletivamente por profissionais conscientes, críticos e criativos, que compreendem a realidade a partir de uma perspectiva complexa, perspectiva que cursos instrumentalizantes de formação continuada não oportunizam.

Em vista disso, a obra constitui-se como uma grande contribuição para pensarmos a formação de professores no país, em diferentes áreas, sem assujeitar-nos aos modelos prontos que têm invadido nosso cotidiano, seja a partir das políticas centralizadas do MEC, que não dão conta da diversidade da realidade brasileira, seja a partir das propostas das grandes empresas e fundações, como *Google*, Instituto Natura, Fundação Lehmann, Fundação Airton Senna, que condicionam os processos formativos dos professores à lógica do mercado. Convido, então, a todos os interessados na temática a dialogar com os autores e autoras e continuar tecendo essa rede reflexiva sobre a formação de professores e a inclusão digital.

Uma boa leitura!

Maria Helena Silveira Bonilla[1]

Referências

BONILLA, M. H.; OLIVEIRA, P. C. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H.; PRETTO, N. (Orgs.). **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. Salvador: Edufba, p. 23-48, 2011.

ONU/UIT. **Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) Genebra – 2003 e Tuniz 2005**. Plan de Acción. Documento WSIS-03/GENEVA/5-S, 12 de mayo de 2004. Disponível em: <http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0005!!PDF-S.pdf.> Acesso em: 01 jun. 2018.

UNESCO. Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014. **Documento final do esquema internacional de implementação**. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf.> Acesso em: 01 jun. 2018.

[1]Doutora em Educação, professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC/UFBA).

APRESENTAÇÃO*

A obra "Inclusão digital e empoderamento freireano: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral" apresenta dados da pesquisa "Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores", iniciada em 2013 sob minha coordenação.

Com o objetivo de investigar como as políticas de inclusão digital têm se materializado no contexto paulista de formação de professores/as, pesquisa ampara-se em um quadro teórico de referência que engendra dois campos conceituais: formação de professores; educação e linguagens hipermidiáticas da cibercultura.

A obra está estruturada em três eixos temáticos: a) formação continuada em serviço *in loco* de professores/as da educação básica; b) formação continuada em serviço de professores de língua inglesa; c) formação inicial de professores/as de educação física.

Partindo do estudo das normativas legais sobre formação de professores/as da educação básica para integrar as linguagens hipermidiáticas da cibercultura ao cotidiano professoral, os textos ora apresentados revelam dados de cinco investigações integradas ao projeto supracitado, que foram desenvolvidas em nível de mestrado acadêmico em Educação, na Universidade Federal de São Paulo, sob minha orientação. Como todos os capítulos foram escritos em coautoria comigo, ao apresentá-los farei referência aos primeiros autores de cada um deles.

Antes, porém, é oportuno observar que, em pesquisa anterior (PESCE, 2019) sinalizei que Freire (1981; 1992; 1997) visa ao empoderamento de um grupo social, que se torna capaz de realizar mudanças que o fortaleçam, promovendo, assim, transformação cultural. É nesse contexto que Freire (1986) assevera o papel fulcral da Educação, na ampliação cultural de grupos sociais economicamente desfavorecidos e, por conseguinte, no exercício pleno da cidadania. A acepção freiriana do termo empoderamento e a utilização das linguagens hipermidiáticas da cibercultura em uma perspectiva culturalista (em refuta à visão instrumental) são conceitos basilares nas pesquisas ora apresentadas.

Os três primeiros capítulos compõem o eixo temático "formação continuada em serviço *in loco* (na escola) de professores/as a educação básica".

Valter Batista assina o capítulo "Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de uma formação continuada de professores em serviço *in loco*". Nele, o autor desenvolve o relato analítico do curso "Cibercultura e prática docente", ofertado em uma escola pública estadual de São Paulo, em horário de trabalho pedagógico coletivo. A pesquisa investiga as contribuições e os desafios dessa formação continuada em serviço *in loco*, para o empoderamento (freireano) dos/as professores/as, como autores/as da sua prática docente, no contexto da cibercultura.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-00-0-0-f.15-18

Bruno dos Santos Joaquim apresenta o capítulo intitulado "as TDIC na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação". O capítulo relata uma pesquisa, cujo objetivo é compreender se e como o curso formação de continuada em serviço in loco, desenvolvido em horário de trabalho pedagógico coletivo em um Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) e intitulado "Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos", contribuiu para o repensar da prática docente, em uma perspectiva autoral.

No capítulo "Dialogismo e empoderamento na formação docente continuada *in loco*", Geane Vieira apresenta uma pesquisa acerca de um curso de formação continuada em serviço *in loco* desenvolvido em horário de trabalho pedagógico coletivo de uma escola pública municipal de São Paulo. A investigação aponta que o Professor Orientador de Informática Educativa (POIE) é um profissional colaborador, que pode e deve contribuir para formação do grupo, estudando junto com seus pares e os ajudando a superar inseguranças, ao integrar as linguagens hipermidiáticas da cibercultura à prática pedagógica.

No capítulo sob o título "Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do ensino médio", Silvia Nogueira busca compreender o modo como os/as professores da rede pública estadual de São Paulo, em especial os de língua inglesa do ensino médio, estão conseguindo utilizar em suas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, que envolvem tecnologia educacional e a "Plataforma Currículo+". Nesse movimento, é dado destaque a um curso em especial, com o intuito de analisar em que medida esse curso contribuiu para o repensar da prática docente, em uma perspectiva autoral.

Por fim, Fernando Dias, no capítulo "A formação docente, as tecnologias digitais da informação e comunicação e a inclusão digital nas escolas públicas: entre avanços e contradições", discorre sobre a frágil formação inicial do/a professor/a e educação física para integrar os estruturantes tecnológicos ao cotidiano docente. Ao fazê-lo, o pesquisador aponta, no âmbito da formação de professores, a importância de situarmos o uso das TDIC de forma emancipatória (e não instrumental), se o que se pretende é empoderar este grupo social.

É imperioso observar que todas as pesquisas são implicadas, uma vez que os/as investigadores/as tiveram participação direta nas ações de pesquisa e de formação; os quatro primeiros, desenvolvendo cursos de formação continuada junto a seus pares professores/as, nas escolas ou em um Núcleo Pedagógico de uma Diretoria de Ensino de São Paulo (capital); o quinto, conversando com professores de educação física que à época eram seus colegas de disciplina na mesma rede pública municipal. O *status* de pesquisa implicada aufere aos estudos ora relatados relevância não somente científica, mas também social, pela contribuição direta à formação de docentes da educação básica.

No âmbito da formação de professores/as, o atual cenário educacional brasileiro tem se mostrado marcadamente eivado pela tendência de utilização

das linguagens hipermidiáticas da cibercultura em íntima relação com a perspectiva neoliberal de economia de custo. Assim sendo, tem sido muito frequente a imposição de um viés tecnicista, que, ao cindir conceptores e executores, acaba por excluir professores/as e estudantes dos papéis centrais no processo educacional. A perspectiva tecninista também apresenta a tendência de trabalhar os estruturantes tecnológicos como meras ferramentas. Boa parte das ações de formação acaba por se restringir a ensinar a trabalhar com um *software* X e/ou com uma linguagem de programação Y. Apesar da boa intenção, pois a aposta incide sobre o investimento na autoria de professores/as, focar a formação no *software* ou na linguagem de programação, não garante, *per se*, a utilização das linguagens hipermidiáticas da cibercultura sob um enfoque culturalista. Em uma perspectiva ainda mais calamitosa, são inúmeras as situações em que o professor é instado a trabalhar com pacotes prontos. Em refuta a essa racionalidade instrumental (HABERMAS, 1998), as pesquisas acadêmicas ora apresentadas apostam no acento à perspectiva autoral dos/as professores/as, asseverando a noção de que as políticas de inclusão digital só poderão agregar valor ao campo educacional se assumidas em uma acepção culturalista (BONILLA, 2010), que põe atenção às circunstâncias econômicas, sociais e culturais de cada escola, se o que se pretende é contribuir para o desenvolvimento de práticas sociais que corroborem com o empoderamento de professores/as e estudantes.

Em refuta aos pacotes prontos, os três primeiros capítulos põem às claras a relevância do horário de trabalho pedagógico coletivo, que integra a jornada docente nas escolas, enquanto vertente de formação docente atenta aos determinantes circunstanciais das escolas. Novamente em refuta aos pacotes prontos, o quarto capítulo acena para a potência da formação continuada ofertada por órgãos educacionais centrais – no caso os Núcleos Pedagógicos das diretorias de ensino – quando é dada atenção às especificidades do trabalho dos docentes, em face dos desafios que lhes impõem à prática professoral autoral. A obra se encerra com a lúcida reflexão sobre as lacunas presentes na formação inicial dos/as professores/as de educação física, no que se refere à incorporação da mídia televisiva e de outros estruturantes tecnológicos às práticas educativas, apesar das normativas legais sinalizarem para essa questão.

Em meio ao cenário educacional conflituoso que ora vivenciamos, nós autores, ao apresentarmos textos dialogais, que de modo algum se pretendem propositivos, esperamos que a presente obra possa dar sua singela contribuição ao necessário debate no campo.

Lucila Pesce
Organizadora da obra e coordenadora da pesquisa

Referências

BONILLA, M. H. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, Ano XXII, Florianópolis, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135.> 30 dez. 2020

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HABERMAS, J. **On the pragmatics of communication**. Cambridge: The MIT Press, 1998.

PESCE, L. **Educação e linguagens hipermidiáticas da cibercultura:** desafios à formação inicial do/a pedagogo/a. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-lucila>. 30 dez. 2020

CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO "IN LOCO"*

Valter Batista
Lucila Pesce

"*Sem a curiosidade que me move,*
que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino".
Paulo Freire (1921-1997)

Introdução

No presente capítulo apresento a trajetória e resultados provenientes de uma pesquisa em educação realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, na Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos. Durante as ações formativas realizadas em serviço, no espaço das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola pública da rede estadual de São Paulo, intencionou-se a investigação acerca das contribuições e dos desafios de tais ações, voltadas ao empoderamento freireano desses professores, como autores da sua prática docente, no contexto da Cibercultura. A supracitada formação foi denominada curso "Cibercultura e prática docente".

A revisão de literatura foi desenvolvida como condição para a composição do panorama no qual o trabalho se insere em diálogo com outras produções acadêmicas do campo. A contextualização do tema de pesquisa emerge da trama teórica acerca de quatro campos conceituais: políticas educacionais e formação de professores no Brasil; educação e Cibercultura; formação de professores (com destaque para a formação continuada em serviço *in loco*); empoderamento (na acepção freiriana do termo).

Este quadro teórico de referência, somado à caracterização do *corpus* de investigação, dos sujeitos da pesquisa e da metodologia de investigação, melhor contextualiza a análise. A discussão dos resultados apontam para desafios que precisam ser enfrentados para melhorar as condições objetivas do exercício docente, promovendo seu empoderamento e prática autoral.

Revelando o panorama da pesquisa

A pesquisa[1] remonta ao que se descortinava desde os idos de 2011, em uma escola pública da rede estadual paulista, onde muitos alunos estavam conectados aos seus celulares e pareciam não se vincular com o espaço escolar e

*DOI – 10.29388/978-65-86678-00-0-0-f.19-36

[1] Dissertação de Mestrado intitulada "Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo", de autoria de Valter Pedro Batista (Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIFESP, 2016).

com as ações ali desenvolvidas. E é justamente diante desse cenário que foi percebida a possibilidade de mobilizar ainda mais os alunos aos estudos, se pudéssemos ir onde estavam. Assim, a implantação da plataforma Moodle[2] para utilização da mesma como um espaço virtual de aprendizagem, gerando o Projeto EVA, foi percebida como inovação tecnológica capaz de atrair a atenção dos alunos às ações formativas engendradas no interior da escola, se bem que essas ações ultrapassaram os muros escolares.

Mas como tudo o que é apresentado como novidade pode também provocar resistências, aqui não foi diferente entre os docentes, por isso se tornava imprescindível aquebrantar tais resistências, e a melhor forma foi assumir essa temática durante as ações formativas que aconteciam nas ATPC. Essa ação, necessária naquele momento, teve como base garantir aos docentes o debate aberto, sem o tom professoral que geralmente cercam as ações formativas, mas criar um ambiente dialógico, tal como Pesce (2004) nos adverte ao construir sua percepção acerca da dialogia digital, não como panaceia para os problemas relativos à formação docente em ambientes telemáticos, mas como contribuição à interação capaz de promover uma ruptura com o isolamento na atuação docente e lançá-lo à aquisição da autonomia profissional, tornando-o sujeito de seu fazer pedagógico.

Assim, a necessidade de empreender a tarefa de situar a pesquisa entre tantas outras já realizadas e posicioná-la como propulsora de novas inquietações que porventura pudessem contribuir para o avanço das investigações científicas do campo, indubitavelmente, nos leva a afirmar que a revisão da literatura deflagra a relevância acadêmica da pesquisa e se constituiu como ponto de partida. A delimitação temporal volveu o nosso olhar para uma década atrás. A busca concentrou-se na década, a partir de 2004, tornando-se foco de atenção, pois data dessa época o surgimento da Web 2.0, na qual o internauta passa de mero leitor a coautor das informações veiculadas no ciberespaço.

A revisão de literatura assenta-se nas seguintes bases de dados: Banco de Teses – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), Periódicos, Domínio Público, Artigos SCIELO - *Scientific Electronic Library Online* - (Biblioteca Eletrônica Cientifica Online), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (GT 08, Formação de Professores; GT 16, Educação e Comunicação). Notadamente, a formação de professores é tema recorrente nas pesquisas na área da educação. À esteira do pensamento do filósofo Gaston Bachelard (1996), nos colocamos nesta mesma direção: estamos em um processo de construção teórica, no confronto com ideias plurais.

> Como a experiência comum não é construída, não poderá ser, achamos nós, efetivamente verificada. Ela permanece um fato. Não pode criar uma lei. Para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la

[2] Moodle (acrônimo de modular object-orienteddynamiclearningenvironment) é um software livre originalmente desenvolvido por Martin Dougiamas, para ajudar educadores a criar cursos online com foco na interação e na construção colaborativa de conteúdo e está em contínua evolução. A primeira versão do Moodle foi lançada em 20 de Agosto de 2002.

> com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial (BACHELARD, 1996, p. 14).

Dado o limite do presente texto, sem entrar em pormenores, a revisão de literatura sobre formação docente aparece relacionada a uma área do conhecimento e/ou a algum componente curricular, a aspectos da prática docente em sala de aula, ao cargo e/ou à função na estrutura organizacional escolar ou, ainda, vinculada a alguma política pública implantada ou em implantação, em atendimento a preceitos legais. A recorrente temática sobre a formação de professores nas pesquisas em educação não é sem razão, uma vez que o professor é fundamental para todo esse processo, que se mostra complexo, pelo entrecruzamento de aspectos conceituais, de abordagens metodológicas e de análises nas pesquisas sobre o fenômeno educação. Isso nos permite inserir novas reflexões sobre a formação continuada em serviço dos professores.

Colocada nesses termos, a formação inicial e continuada do professor torna-se atual e urgente, ainda mais, face à mudança paradigmática em que estão envoltas as relações entre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e a contemporaneidade. Tal cenário sócio-histórico nos leva a pensar a formação docente de forma contextualizada, ou seja, construída a partir da realidade em que atua o professor, bem como nos adverte Nóvoa (1995, p. 28), pois:

> Trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).

É de capital importância admitir um novo um olhar na direção de se reinventar o cotidiano da escola, onde a práxis docente seja orientada pela compreensão do ser professor no tempo atual. Isso, por si só, justifica a relevância da análise do problema da formação do professor no ambiente de mudanças provocadas pela Cibercultura, que tem causado impactos na sociedade e nas novas relações que estabelecemos com o tempo e o espaço.

A revisão de literatura aponta a necessidade de que haja políticas públicas específicas para a formação continuada dos professores e que essas sejam pensadas a partir das experiências dos docentes, face às múltiplas vozes que ecoam nos mais recônditos lugares e, sobretudo, que as políticas públicas permitam processos contínuos de formação, que não sejam limitados e atrelados aos mandos e desmandos de governo. Ao contrário, que sejam implantadas políticas de Estado.

Em direção à reflexão sobre formação docente continuada em serviço, este artigo pretende contribuir para os estudos do campo, em uma perspectiva

que situa a materialidade histórica da escola, como instância fundamental, no delineamento das políticas de formação dos professores. Essa investigação conecta-se à reflexão sobre as possibilidades e as limitações da Cibercultura, na prática pedagógica, na construção do conhecimento, na constituição da docência emancipada e autoral.

Revelando o quadro teórico

Atualmente, as políticas de formação de professores estão na pauta das discussões quando o assunto é educação; isso se confirma no levantamento que realizamos na revisão de literatura. Especificamente, nesse ínterim aplica-se o adágio: "o pior cego é aquele que não quer ver", pois o tratamento dado a essa temática é a percepção de que o uso indiscriminado das TDIC seja o remédio para os problemas da execução de orçamentos diminutos, por parte do poder público, quando o assunto é formação continuada dos professores em serviço. Formação essa que deveria ser pensada não como resposta ao mercado produtivo capitalista, mas como capaz de favorecer a autonomia dos professores, no exercício da profissão, desbaratando o temeroso processo de precarização, no exercício desse trabalho. E é nesse sentido que tomamos por empréstimo as palavras de Marin (1995), para situarmos a amplitude conceitual de educação continuada como propulsora de empoderamento e docência autônoma, provocando a evolução da consciência profissional ingênua para a consciência crítica.

> Parece que a terminologia *educação continuada* pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objeto específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizada (MARIN, 1995, p. 19).

Ainda, focalizando a contextualização teórica, o artigo traz à tona o ideário neoliberal como pano de fundo para a concepção de políticas públicas educacionais vinculadas às orientações de organismos multilaterais, nomeadamente as provenientes das reuniões promovidas pela UNESCO[3] e capitaneadas pela CEPAL[4], com objetivo de mapear os problemas relativos à educação e planejar

[3] A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Disponível em: www.nacoesunidas.org/agencia/unesco/

[4] A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é uma das cinco comissões regionais da Organização das Nações Unidas (ONU), que tem como mandato o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de sua região, especialmente estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos. Os países requerem um organismo com a capacidade de compilar informação, analisá-la e fazer recomendações. Desde 1948 a CEPAL contribui para o debate da economia e da socieda-

ações para o enfrentamento dos mesmos. No contexto do neoliberalismo, já no início da década de 1990, erguem-se concepções pedagógicas conservadoras, que conjugam concepções clássicas e sua argumentação ideológica, apresentando-se como jargões, no âmbito da educação, tais como: aprender a aprender, culpabilização do indivíduo pelo sucesso ou infortúnio, responsabilização do sujeito pela própria sobrevivência. Diante do que, Saviani (2008) nos admoesta a uma reflexão e tomada de decisão, em prol de uma educação para todos:

> Nesse contexto, seria bem vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda população brasileira (SAVIANI, 2008, p. 451).

Dalila Oliveira (2004) traz informação importante sobre essa temática e nos auxilia a pensar acerca da precarização do trabalho docente:

> As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar […] Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

A pesquisadora chama atenção para um novo processo, relativo às demandas educacionais, que ergue-se na década de 1990:

> […] nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização (OLIVEIRA, 2004. p. 1129).

Assim sendo, preparar o indivíduo com as competências e habilidades indispensáveis para o mercado de trabalho surge como finalidade do sistema escolar, em consonância com o "imperativo da globalização" (OLIVEIRA, 2004), atingindo em cheio a estrutura e a gestão das redes públicas de ensino.

> Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que tem se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

---

de latino-americana e caribenha, apresentando alertas, ideias e propostas de políticas públicas. Disponível em: www.onu.org.br

A atuação docente, a partir das reformas educacionais da década de 1990, bem como a ampliação da oferta da educação básica, como alternativa à erradicação das desigualdades sociais e a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, deveria sofrer mudanças significativas. Nesse movimento, a dilatação do processo de precarização do trabalho do professor extrapola sua área de formação. E essa avalanche vai sendo operada pela implantação de políticas públicas que visam à pasteurização dos processos administrativos e pedagógicos e que se tornam a chave para o controle do trabalho docente. Nas palavras da autora:

> São, [os professores] em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. […] Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. […] Desta maneira, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p. 1131 e 1132).

Nas décadas de 1980 e 1990, as reuniões denominadas PROMEDLAC (Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental na análise do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe) – vide quadro abaixo – foram oportunidades para, em várias frentes, dinamizar as políticas públicas para a educação.

Quadro 1 - Síntese do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe – PROMED-LAC	
Reunião/Local /Ano	**Síntese da Reunião/Recomendações**
PROMEDLAC I México (1984)	Momento de diagnóstico da situação da educação nos países-membros, resultando num Plano Regional de Ação com prioridade em 03 metas: oferta entre 08 e 10 anos de escolarização de crianças e jovens; eliminação do analfabetismo com maior oferta de educação aos adultos, e; a melhora da qualidade e eficiência da educação.
PROMEDLAC II Bogotá (1987)	Teve essa reunião por objetivo central intensificar os esforços para reverter a situação de queda dos investimentos públicos no setor social. Assim buscou-se incentivar os Estados-membros a alcançarem nos 05 anos seguintes, significativos avanços na efetivação dos objetivos do PPE, renovando o compromisso de maior mobilização no que se refere a conquista das metas antes do fim do século.
PROMEDLAC III Guatemala (1989)	Não obstante aos esforços apontados para alcançar a concretização dos objetivos estabelecidos nas reuniões anteriores, nessa 3ª reunião acentua-se a preocupação em aumentar esses esforços, pois foi a reunião que congregou o maior número de representantes dos Estados-membros, o que lhe confere um caráter especial para a renovação e formulação do segundo Plano de Ação do PPE. Assim, evidenciou-se a necessidade de alargar as cooperações horizontais entre os Estados-membros.
PROMEDLAC IV Quito (1991)	Essa reunião aconteceu após um ano da Conferência Mundial da Educação Para Todos (1990) em Jomtien, na Tailândia, momento de reconhecimentodos esforços empreendidos pelas nações presentes à Conferência, mas também momento de reafirmação do exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos: "toda pessoa tem direito à educação". Há fortemente a vinculação da profissionalização da gestão como condição para o êxito na solução dos problemas anteriormente apontados, se fazendo necessário planejamento e administração eficientes dos recursos disponíveis, otimizando-os. É mais uma vez aqui reforçada a ideia de cooperação horizontal, bem como se apontou a transformação pedagógica como complemento dessas, pois

	melhorar a qualidade implicava pensar a profissionalização docente.
PROMEDLAC V Santiago (1993)	Reunião em que a necessidade de políticas públicas deveria caminhar para a profissionalização das estruturas educativas. O que, por sua vez, culminou num volver o olhar para a profissionalização docente.
PROMEDLAC VI Kingston (1996)	É nesse momento que os pilares da Educação contidos no Relatório Delors[5] - aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas), aprender a ser (via essencial que integra as três precedentes em razão da autonomia)" – far-se-ão presentes como valores a serem promovidos na região, em razão das transformações educativas necessárias ao cultivo da democracia.
PROMEDLAC VII Cochabamba (2001)	Aqui a recomendação aos países membros foi, novamente, quanto aos cuidados com a profissionalização docente como eixo estruturante do processo educacional, incorporando especial atenção à formação inicial e continuada, introdução de inovações tecnológicas no rol das atividades educacionais, reestruturação curricular que incorporasse as necessidades do mundo do trabalho.

Fonte: Batista (2016)

No tocante a essas reuniões, a que aconteceu na cidade boliviana de Cochabamba (2001) recomendou aos países membros cuidados com a profissionalização docente como eixo estruturante do processo educacional, com especial atenção à formação inicial e continuada, à introdução de inovações tecnológicas no rol das atividades educacionais e à reestruturação curricular que incorporasse as necessidades do mundo do trabalho. As orientações e recomendações contidas nos documentos das reuniões PROMEDLAC são facilmente percebidas no Brasil. De fato, os acordos realizados nas várias reuniões tiveram impacto na formulação de políticas públicas educacionais brasileiras. Destacamos o capítulo dedicado à educação, na Carta Magna de 1988, Art. 206 e nas Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB 9394/96), em que já despontam a ideia de gestão democrática e participativa. Notamos no Brasil, desde então, um crescimento acentuado dos usos das TDIC, na forma-

[5] O "Relatório Jacques Delors" – RJD – é resultado dos trabalhos desenvolvidos entre 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro.

ção inicial e formação continuada em serviço dos professores. Formação essa massiva e balizada pelos custos reduzidos, levando-nos a questionar se esse tipo de formação propicia a construção de uma educação de qualidade, conforme argumentam Gatti e Sá Barreto (2009):

> Todo o aparato legal montado para dar suporte inicial à criação de um sistema nacional de formação docente, concebido fundamentalmente por meio da integração das instituições públicas e para fazer face à preponderância da iniciativa privada na oferta de ensino superior no país, não impediu o crescimento acelerado e desordenado de EAD, tanto no setor público, quanto no privado. Ao contrário, é possível admitir que o crescimento decorre justamente dessa forma de regulação (GATTI e SÁ BARRETO, 2009, p.112).

Vivemos em um momento de grandes mudanças, mudanças que se fazem notar pela avalanche de usos das tecnologias digitais, que trazem ebulição aos processos sócio-econômico-político-culturais vigentes, que também vão repercutir nos processos de educação de modo geral – como acabamos de ver acima, segundo as indicações da CEPAL – e aqui se instaura a preocupação e a necessidade de levarmos os professores a se prepararem para mais esse desafio, no exercício da docência. Nessa perspectiva, o uso das TDIC torna-se fator crucial na formação do docente, se desenvolvida em uma perspectiva que refute a racionalidade instrumental subjacente às políticas públicas oriundas das recomendações dos organismos multilaterais, como vimos anteriormente, mas, ao contrário, busque empoderar a classe docente, situando a formação desse profissional, em uma perspectiva autoral.

Para tanto, a formação continuada dos professores deve alicerçar-se na Cibercultura: ambiente cultural contemporâneo, fortemente marcado pelas tecnologias digitais, onde as relações sociais se engendram numa nova forma de comunicação e de aproximação entre as pessoas de todo mundo, o que provoca uma séria reflexão por parte dos docentes frente ao cotidiano da escola, fazendo-os buscar a ressignificação da sua prática e, nesse movimento de resistência, pensar nos limites e nas possibilidades de uma didática respondente às demandas dos sujeitos sociais desse novo tempo. Na medida em que, na Cibercultura, a constituição das subjetividades é perpassada pela complexa realidade universal não totalizante, esse movimento é imprescindível, como assinala Lévy (1999), pois o universal abriga o aqui e o agora da espécie, seu ponto de encontro, um aqui e agora paradoxais, sem lugar nem tempo claramente definíveis.

Isso posto, podemos imaginar a gama de possibilidades e de incremento nas relações humanas com o conhecimento. Decorrente dessas preocupações que Lévy (1999) indica, há necessidade de revisão e reformas dos sistemas de educação, da formação continuada do professor e ressignificação de suas práticas.

A formação contextualizada e continuada do professor torna-se imprescindível nos dias atuais, ainda mais face à mudança paradigmática em que está envolta, face às relações entre tecnologia e contemporaneidade. Urge em-

poderar-se, no universo do letramento digital, para poder assumir uma postura crítica e adotar uma utilização dos recursos tecnológicos, que vão ao encontro da vivência plena da cultura digital (BONILLA, 2011) e, portanto, das diversas práticas sociais contemporâneas.

Também é importante manter no horizonte uma das características que suscita aos docentes a autonomia no exercício da docência: a tomada de consciência da natureza reflexiva de sua prática. Não há como protagonizar a docência, sem que a reflexão constante sobre a prática esteja na pauta de qualquer formação continuada de professores. Nóvoa (1999) assim declara:

> Pela minha parte, gostaria de perceber como é que os professores refletiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram "profissionais reflexivos". E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência (NÓVOA, 1999, p.18).

Urge pensar a formação dos professores numa dinâmica que acentue a construção da autonomia docente, pois, segundo Nóvoa (1999), essa é uma característica fundamental para a promoção da dignidade e da valorização social desse profissional. Nessa perspectiva de valorização social, assumimos a ideia de empoderamento freireano, à contramão do empoderamento individual, que pode resultar em isolamento competitivo. Isso porque a conscientização envolvida no processo de empoderamento, defendido por Freire e Shor (1986) e acolhida nessa pesquisa, funda-se na atenta leitura de mundo, que afasta a ingenuidade e colabora para a construção de um diálogo crítico com a realidade, para que nela possamos agir e transformá-la.

> Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula (FREIRE e SHOR, 1986, p. 207).

O empoderamento freireano concentra-se em um processo coletivo, em um movimento em que a interação dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo transponha a consciência ingênua em crítica. As palavras de Baquero (2012) corroboram com nossa visão.

> Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder (BAQUERO, 2012, p.181).

Revelando a Metodologia

O método é um modo de captação do desenrolar das realidades e é parte integrante dessas realidades aquele que observa, aquele que verbaliza tal realidade, aquele que apreende tal realidade e lhe dá significado. Portanto, o método qualitativo de investigação no caso específico da pesquisa aqui relatada mostra-se mais adequado a esse intento: o de adentrar na experiência vivida, vivendo-a, interpelando-a, tentando chegar à essência, ultrapassando a barreira das aparências.

> A Ciência como prática social esclarece a ideia de que, na escolha do processo de pesquisa, a construção de conhecimento vale-se da compreensão e da interpretação dos significados construídos socialmente pelo investigador. Ou seja, a construção do conhecimento ocorre em condições historicamente datadas das teorias e métodos, assim como da temática de pesquisa (PESCE e ABREU, 2013, p. 25).

A pesquisa aqui relatada assumiu a abordagem qualitativa, a qual, segundo André (1983), visa a apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. Trata-se de um estudo de caso educacional, uma vez que nos interessa a compreensão da ação educativa (STENHOUSE, 1988, *apud* ANDRÉ, 2005).

Nossa atenção recai sobre os docentes e sua prática, particularmente a partir da formação continuada em serviço *in loco,* realizada nas reuniões de ATPC de uma escola pública da rede estadual paulista, voltada ao desenvolvimento do curso "Cibercultura e prática docente".

A coleta de dados contemplou as atas das reuniões das ATPC, as respostas ao questionário estruturado aplicado aos docentes participantes do curso e os discursos provenientes das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes que aderiram à investigação, tornando-se os informantes-chave da pesquisa.

A análise documental proveniente das atas das ATPC não se configura como escopo central do estudo, mas coloca como pano de fundo a intencionalidade do grupo gestor, no tocante ao processo de sensibilização dos envolvidos nas ações formativas, para que percebam a necessidade do diálogo como condição de construção de um caminho coletivo, em convergência com as características da formação dialógica, inerente ao empoderamento freireano do grupo.

Da análise estatística descritiva das respostas ao questionário estruturado, realizada mediante levantamento e interpretação de gráficos e tabelas, emerge com força a realidade da estabilidade do corpo docente na unidade escolar, como fator facilitador da interação entre os profissionais. Dessa interação, o diálogo é a face mais proeminente, em direção ao empoderamento freireano e à autonomia docente. Na análise temática de conteúdo (LAVILLE e DIONNE, 1999) emanada das falas dos professores entrevistados, a opção foi pela técnica de emparelhamento, na qual os dados recolhidos são associados, por meio de

comparação, levantamento de convergências e divergências e, sequencialmente, categorizados.

Revelando a análise dos dados e discussão dos resultados

Palco desta pesquisa, a escola pública investigada tem características peculiares, para além de sua localização privilegiada. Conta com longevo grupo gestor, com professores, em sua maioria, efetivos e com cerca de 80% deles com pós-graduação *lato sensu.* Apresentado aos docentes um questionário estruturado, entre os respondentes selecionamos, por critério de adesão, os participantes da entrevista semiestruturada, que se consubstanciou em material para a análise, que segue.

Como tentativa de revelar a realidade instaurada pelas ações formativas do curso "Cibercultura e prática docente", a análise temática de conteúdo amparou-se em duas categorias: A) Cibercultura e formação docente continuada em serviço; B) Cibercultura, empoderamento freireano e prática docente autoral.

No que se refere a categoria A, os entrevistados apontam o espaço da ATPC como importante espaço formativo, vejamos o que nos fala a Profª Mathilde [6]:

> Durante os ATPC, sempre a gente tinha trabalho efetivo de orientação por parte da coordenadora. Então isso baseando em textos, em vídeos, trabalhando com vários autores. Era um trabalho que sempre levava a discussão do grupo, geralmente a gente lia esse material ou assistia na própria ATPC e isso suscitava discussões entre as práticas de todos os professores. […] Das necessidades. Exatamente, dos alunos da escola, que vão surgindo, e individualmente você às vezes não sabe trabalhar com aquilo. Então é quando se traz para o grupo e claro, a questão das coordenadoras e até dos professores colaborando com a pesquisa de material. Então isso acrescenta a uma reflexão, a uma prática mais produtiva a partir desse conhecimento gerado. (Profa. Mathilde)

O curso analisado provocou um diálogo fecundo capaz de promover a socialização entre os pares, como processo para o aprendizado da profissão docente se coaduna às ideias defendidas por Tardif (2000).

> Na verdade, eles (*os professores*) terminam sua formação sem terem sidos abalados em suas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente re-

[6] Em obediência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que anuncia a garantia de confidencialidade das identidades dos entrevistados, os nomes dos sujeitos de pesquisa seguem identificados com o primeiro nome de alguns dos fundadores da Academia Paulista de Educação. Os nomes dos fundadores da Academia Paulista de Educação, utilizados para identificação dos sujeitos de pesquisa são: Aquiles Archero Junior, Zenaide Vilalva de Araujo, Mathilde B. d'Almeida Bessa, Alberto Rovai e Maria do Carmo Godoi. No corpo do texto são citados apenas os primeiros nomes.

> forçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2000, p.20).

A falta de fluência tecnológica também foi citada e as ATPC se constituem como momentos propícios à formação que eleve essa fluência, de modo gradual:

> Eu vejo que muitos professores deixam de realizar cursos oferecidos pelo Estado, pela Escola de Formação - a EFAP - justamente por não terem esse domínio pleno da utilização do computador. Quando fala que é um curso a distância, muitos professores já são arredios com relação a isso, deixam de fazer o curso por causa disso. […] Então é uma característica dos professores da rede estadual a dificuldade de acesso a essa tecnologia. Eu acho que quanto mais a gente tiver essa formação na prática, mais benéfico vai ser. (Prof. Alberto)

A percepção da formação continuada em serviço *in loco* situa-se como instância respondente às circunstâncias da escola onde atuam e foi comparada com a formação continuada em serviço promovida pela Secretaria da Educação. Pelo escopo macro, essa segunda instância de formação não responde às circunstâncias da escola como a primeira. Daí os professores terem apontado a formação continuada em serviço *in loco* como importante aspecto na formação continuada. Portanto, que as políticas públicas atendam às demandas da materialidade histórica dos docentes, levando em conta as peculiaridades das escolas em que atuam.

> Acredito que há uma relação[…] O [curso, grifo nosso] feito pela Secretaria de Educação traz algumas sugestões de atividades de como você deveria trabalhar. E aqui [ATPC na escola, grifo nosso] também, favorece como trabalhar com tecnologias, então dá para relacionar os dois. Aqui mais com aspectos de ensino aprendizagem de modo geral e aqui usando tecnologia, tentar usar os dois para haver essa relação. Agora o que falta um pouco seria talvez, como você falou, mais tempo para se reunir em grupo horário para discutir, como fazer essas integrações talvez, esses momentos de integração seriam muito importantes se fosse possível. (Prof. Aquiles)

Entre os respondentes há a percepção clara de que a formação continuada tem sido ofertada majoritariamente pela Secretaria da Educação de São Paulo, na modalidade a distância, uma vez que essa modalidade, quando cooptada pela racionalidade instrumental que ampara o neoliberalismo, situa-se como importante estratégia econômica, em convergência com as recomendações da PROMEDLAC VII. Vemos claramente a importância demandada às políticas públicas, no que se refere à formação continuada *in loco*.

> Uma vez que o professor tem essa formação, dentro da sua própria unidade escolar, dentro do seu período de trabalho. Ele pode usar tanto essa

> nova sabedoria, esse novo saber para fazer os cursos da EFAP, ou seja, consumirem entre muitas aspas aí, as formações oferecidas pela rede estadual de ensino, que se eu não me engano, a totalidade ou quase a totalidade é fornecido através desse modelo – EAD. São pouquíssimos os cursos presenciais para rede estadual do Estado de São Paulo. (Prof. Alberto)

> Teve, teve encontro presencial? Claro. Mas o desenvolvimento de todo curso foi online, foi a distância. (Profa. Maria)

Em relação à categoria B, as entrevistas fazem emergir o conceito de empoderamento freireano, pois citam a troca de experiências e a ampla discussão entre os pares, como elementos favorecedores da construção de uma prática pedagógica mais autoral. Assinalada essa perspectiva autoral, notamos, como adverte Pretto (2012), a percepção do empoderamento dessa classe trabalhadora, como instância fundamental para situar o professor no centro do processo educativo. Estar no centro do processo educativo, por sua vez, é se colocar como autor de sua prática.

> Ela me possibilitou trabalhar mais efetivamente com os alunos, me possibilitou isso trabalhar mais efetivamente com os alunos. As físicas de uma maneira mais cidadã, entre aspas aí. Porque através do curso eu obtive aí ferramentas, para poder disponibilizar um vídeo para o aluno. Disponibilizar um texto, disponibilizar uma matéria de jornal, coisas que antes daria para fazer, mas não de uma maneira tão profícua. (Prof. Alberto)

> Eu acho que sim [houve melhoria na compreensão dos problemas vividos por ela ou por seus alunos, grifo nosso], porque a partir do momento que está em sala de aula e usa só a lousa e o giz, você limita o conhecimento do aluno, e também limita o seu conhecimento. Uma vez você ampliando isso, através da tecnológica auxilia o aluno, complementa o aluno porquê de repente, você está dando uma aula e ele a recebe de uma forma. E entrando com o auxílio da multimídia, auxilio do Moodle, ele vai complementar aquilo que talvez você tenha se dispersado no momento de dar aula. […] Nós que abastecíamos [o ambiente virtual de aprendizagem – Moodle - utilizado na escola, grifo nosso] com figuras, com vídeos, com videoaulas, com exercícios complementares, onde também tinha essa parte de interagir aluno. (Profa. Zenaide)

Ainda tratando da categoria B, o conceito de empoderamento freireano e a ideia de autoria surgem com força nos respectivos depoimentos:

> Só vou frisar a questão do grupo, que eu acho que é muito importante também, quando existe um grupo coeso que tem um objetivo, que quer melhorar, que tem essa disposição que leva realmente o trabalho a sério. Que você quer fazer um trabalho, bem feito com os alunos, que um quer ajudar o outro, eu acho que isso ajuda muito. Então eu sinto isso aqui na escola, com vários colegas de várias disciplinas, a gente tenta fazer o me-

> lhor com essa colaboração mútua. Vamos discutindo, trazendo coisas novas. Não é? (Profa. Mathilde)
>
> Acho que um dos maiores desafios [da professora, ao longo do curso, grifo nosso] é você não mostrar medo ao aluno, se você tem a humildade de dizer assim, me ajude, eu estou com dificuldade de trazê-los aqui. Com certeza, eles vão a frente, eles também te ajudam, que é o que acontece hoje. A gente dá seminário, eles dão aula de seminário na lousa interativa para nós, eu acho isso muito valioso. (Profa. Zenaide)

Considerações finais

O artigo relata uma pesquisa acadêmica que buscou verificar a contribuição, ou não, do curso "Cibercultura e prática docente" para o empoderamento (freireano) de um grupo de professores de uma escola da rede estadual paulista, como autores da sua prática docente.

Os achados da pesquisa confirmam a suposição de que o curso contribuiu para o aprimoramento da formação continuada em serviço *in loco* dos professores, situando-os como autores de sua prática docente e para a constituição de uma frente de resistência, face ao rolo compressor das políticas públicas neoliberais de formação de professores.

No que diz respeito aos limites da pesquisa, há que termos clareza quanto aos determinantes circunstanciais a que o grupo se vincula. O grupo possui características *sui generis*, pois exercem a docência numa mesma escola, com situação funcional estável, como efetivos que vão além de contarem com longo tempo de exercício profissional na mesma unidade. A porcentagem de titulação dos docentes (80%), em nível de pós-graduação *lato sensu*, está acima da média nacional: 29,2%. Esse conjunto de características possibilitou forte engajamento dos docentes no curso, tornando esse grupo, em particular, como um campo muito fecundo às ações formativas. Tomado o mesmo curso em outra escola, com outro grupo de docentes, com distintos determinantes circunstanciais de trabalho e de formação acadêmica, os resultados provavelmente não seriam os mesmos.

Os achados da pesquisa apontam, ainda, dois grandes desafios. O primeiro refere-se à necessidade de se ampliar a fluência tecnológica e a leitura crítica dos estruturantes tecnológicos, pelos docentes. Outro desafio diz respeito à importância de se ampliar o tempo de formação continuada dos docentes. Sabemos que tal desafio extrapola o âmbito de ação imediata das escolas, por resvalar nas políticas públicas de formação de professores. Justamente aí incide a convergência do presente estudo com um dos apontamentos da revisão de literatura: a necessidade de que as políticas públicas de formação continuada de professores sejam concebidas a partir da materialidade histórica do seu cotidiano professoral, como nos adverte Pesce (2007), e não de modo unilateral, quando tais ações formativas são implantadas com o auxílio das TDIC, como forma de baratear ainda mais os parcos recursos financeiros destinados a essa finalida-

de, ou seja, para muito além dos desenhos governamentais, que se curvam às demandas dos organismos multilaterais.

Referências

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto Editora S.A, 1996.

BAQUERO, R. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan./abr 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099.> Acesso em: 20 jan. 2017.

BATISTA, V. **Cibercultura e educação escolar**: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo. 2016. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: <http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes/2016/valter-pedro-batista.> Acesso em: 10 jan. 2017.

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. Z. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. D. L. (Orgs). **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. v. 2. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf.> Acesso em: 29 fev. 2017.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, B.; SÁ-BARRETTO, E. (Coord.) **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf.> Acesso em: 29 fev. 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. Análise de conteúdo. In: MONTEIRO, T. H.; SETTINERI, F. (Orgs). **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 214-235

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

MARIN, A, J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, 1ª ed., Campinas: Editora Papirus, vol. 36, p. 13-20, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 13-33, 1995.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25. n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf. Acesso em 15 fev. 2017.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PESCE, L. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos. 27ª REUNIÃO ANPED, 2004, Caxambu, **Anais Eletrônicos…** Caxambú: ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0812.pdf> Acesso em 04 mar. 2018.

_____. Educação a distância e formação de educadores: a contribuição dos desenhos didáticos dialógicos. In: XXX REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambú, 2007. **Anais…,** Caxambú: ANPED, 2007.

PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-30, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0Bw5AkbjDMRP7RWQ3d0VjbWJ6-LUE/edit > Acesso em: 01 mar. 2016.

PRETTO, N. Professores autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs.). **Recursos Educacionais Abertos:** práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: EDUFBA, São Paulo: Casa da Cultura Digital, p. 91-108, 2012. Disponível em: <http://www.livrorea.net.br/livro/home.html> Acesso em 29 fev. 2017.

PROMEDLAC I (32 p.) **Primeira Reunião do Comitê Regional Intergovernamental**. Ciudad de México, 5-9 noviembre 1984. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146844s.pdf> Acesso em: 05 ago. 2013.

PROMEDLAC II (p. 5-22) Bogotá, Colombia, 24-28 de marzo de 1987 o Recomendaciones de Bogotá sobre prioridades de acción para el período 1987-1989 en el marco del Proyecto Principal o **Declaración de Bogotá**. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146859s.pdf. Acesso em: 05 ago. 2013.

PROMEDLAC III (p. 7-20) Ciudad de Guatemala, 26-30 de junio de 1989 o Recomendación de Guatemala relativa al Segundo Plan Regional de Acción del

Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe o **Declaración de Guatemala** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000839/083983s.pdf.> Acesso em: 05 ago. 2013.

PROMEDLAC IV (p. 5-49) Quito, Ecuador, 22-25 de abril de 1991 o Recomendación de Quito a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción del PPE (1990-1995) o **Declaración de Quito**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000905/090515s.pdf> Acesso em: 05 ago. 2013.

PROMEDLAC V (p. 3-42) Santiago de Chile, 8-11 de junio de 1993 o Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje: algunas intervenciones y resumen de acuerdos de PROMEDLAC V o Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Documento principal de trabajo preparado por UNESCO o Recomendación de Santiago para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993-1996. **O Declaración de Santiago**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000952/095252s.pdf> Acesso em: 05 ago. 2013.

PROMEDLAC VI y MINEDLAC VII (p.5-15) Kingston, Jamaica, 13-17 de mayo de 1996. **O Recomendación de Kingston:** Educación, Democracia, Paz y Desarrollo. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001047/104761s.pdf> . Acesso em: 05 ago. 2013.

PROMEDLAC VII (24 p.) Cochabamba, Bolivia, 5, 6 y 7 de marzo de 2001 o **Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI** – Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf.> Acesso em: 05 ago. 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed, Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73. p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf.> Acesso em 15 fev. 2017.

TDIC NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO DE CASO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EJA PARA O USO EDUCACIONAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO*

Bruno dos Santos Joaquim
Lucila Pesce

A presente pesquisa qualitativa, apresentada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, em nível de Mestrado (JOAQUIM, 2016), e sintetizada neste capítulo, assume a abordagem metodológica do estudo de caso do tipo educacional. O objetivo geral consiste em compreender se e como o curso de formação de professor "Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos", realizado em um Centro Educacional de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), contribuiu para o repensar da prática docente, amparado pela utilização crítica das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), de modo a empoderar os professores, ao situar sua prática em uma perspectiva autoral.

Cumpre esclarecer que a pesquisa apresentada no presente capítulo se insere no projeto "Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores", coordenado pela Profa. Dra. Lucila Pesce é orientadora do estudo ora apresentado.

O estudo busca em documentos e nos discursos docentes: a) compreender o que fundamenta as escolhas na organização das oficinas planejadas pelos professores após o curso em tela; b) discutir suas possibilidades e seus limites para a formação docente, no que se refere ao uso educacional das TDIC e às especificidades presentes na educação de jovens e adultos (EJA); c) refletir acerca das contribuições dos conceitos de inclusão digital e do empoderamento, na acepção freiriana, para o campo da EJA.

O marco teórico ergue-se na intersecção de três campos conceituais: a) a formação continuada de professores em serviço e centrada na escola, a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva; b) o uso educacional das TDIC, a partir de uma concepção não instrumental, que visa à inclusão digital como meio para o empoderamento (na acepção freiriana) de professores da EJA; c) a mudança no paradigma compensatório, historicamente intrínseco à EJA no Brasil, no caminhar gradual para uma concepção da modalidade fundamentada no paradigma da educação ao longo da vida.

Compõem os dados desta pesquisa a análise documental do projeto político-pedagógico da escola, do plano do curso, elaborado e ministrado pelo pesquisador enquanto atuava como professor coordenador do CEEJA, investi-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-00-0-0-f.37-58

gado e dos planos de oficinas elaborados pelos professores, ao final do curso de formação, além da análise temática de conteúdo dos depoimentos de sete sujeitos participantes do curso, sendo seis professores e um coordenador, entrevistados por meio de questionário semiestruturado.

Os achados revelam avanços no repensar dos docentes sobre suas práticas, na medida em que há relatos de experiências práticas transformadas ou impulsionadas pelas discussões oferecidas pelo curso, mas, ao mesmo tempo, sugerem limites como os diferentes níveis de apropriação tecnológica dos docentes, havendo um pequeno grupo mais mobilizado na direção do uso educacional crítico e inovador das TDIC e outro ainda centrado em uma perspectiva instrumental e não autoral, erguida sobre uma incipiente alfabetização digital.

Os dados revelam que o curso não atingiu a totalidade de seu objetivo. Todavia, há indícios que demonstram a importância desta formação, como encetamento de um processo de mobilização para o uso das TDIC na instituição. A discussão dos resultados sugere um grande desafio: o fortalecimento da fluência tecnológica dos docentes, a partir de uma perspectiva crítica e autoral, para que os mesmos possam se empoderar cada vez mais, como autores da sua prática docente.

O curso mídias digitais na Educação de Jovens e Adultos

O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos onde atuei como professor coordenador e onde foi realizado o curso de formação em tela localiza-se em um município do litoral sul de São Paulo e possuía, até o final de 2015, um total de 3.237 alunos matriculados, sendo 1.017 estudantes do ensino fundamental II e 2.220 do ensino médio.

Diferentemente do que ocorre na maior parte das escolas da rede pública, o CEEJA, devido à sua estrutura de organização como um projeto de pasta da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, oferece à equipe docente e gestora a possibilidade de concentrar todos os professores em uma reunião semanal única de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Em virtude de o atendimento aos alunos ocorrer de forma individualizada, a partir das necessidades específicas de cada jovem e adulto estudante e com flexibilidade de horário, ao professor do CEEJA são possibilitadas melhores condições de reflexão sobre suas práticas, preparação de material e de novas estratégias didáticas. A ATPC, por conta disso, é um tempo valorizado para atividades de formação e de reflexão sobre as necessidades específicas dos alunos adultos.

O curso de formação intitulado "Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos" intencionou mobilizar os docentes para a inovação de suas práticas, a partir das TDIC, tendo como meta a promoção da inclusão digital e do empoderamento freireano de professores e alunos. No encerramento do curso, que se deu em cinco encontros de ATPC, também objetivou conduzir o planejamento de oficinas com uso das tecnologias, a partir de uma perspectiva autoral, que leve em conta as especificidades da EJA.

Para isso, o curso em tela foi desenhado tendo em vista três premissas: a) o uso pedagógico das TDIC, para que ofereça a possibilidade de contribuir para a inclusão digital e para o empoderamento dos sujeitos (na acepção freiriana), precisa ser compreendido a partir de uma perspectiva crítica; b) a formação crítico-reflexiva de professores precisa compreender a escola como seu *locus* formativo privilegiado, para que possa, efetivamente, situar os professores em uma perspectiva autoral; c) a educação de jovens e adultos deve ser compreendida a partir de uma perspectiva não compensatória e, portanto, ligada ao novo paradigma da educação ao longo da vida.

Ao apresentar a proposta do curso de formação, no início de abril de 2015, a maior parte dos professores revelou-se bastante interessada na iniciativa, manifestando-se de forma elogiosa. Alguns professores, especialmente aqueles que já fazem significativo uso das TDIC em suas práticas pedagógicas e cotidianas, mesmo sem se manifestar, demonstraram menor interesse. Uma preocupação fundamental, então, foi a de esclarecer que a formação não se propunha a apresentar estratégias prontas ou a ensinar, como usar determinado equipamento ou *software*. Para além disso, a proposta formativa teve quatro objetivos norteadores: a) mobilizar o corpo docente para a reflexão acerca das mídias digitais e suas implicações na relação entre a escola e construção do conhecimento; b) discutir as implicações das mídias digitas, a partir de uma postura crítica de rejeição à perspectiva instrumental; c) refletir sobre as possibilidades de empoderamento, pela inclusão digital de pessoas adultas reinseridas no ambiente escolar por meio da EJA; d) elaborar projetos de oficinas e produção de material didático, a partir do uso das TDIC, com a intenção de promover aproximação reflexiva entre os alunos e as mídias digitais.

Dessa forma, como formador, procurei deixar claro que o objetivo da formação era mobilizar discussões, apresentar possibilidades novas de compreensão da relação entre as TDIC e a escola, refletir sobre o papel do professor neste processo e, por fim, planejar oficinas que mobilizem o uso das TDIC, reconhecendo, assim, a importância de aproximá-los da cultura digital. Como estratégia, os cinco encontros programados propunham a leitura de textos e vídeos, seguida de debates em grupos de discussão. A proposta exigia dos professores a leitura prévia dos textos de referência, o que para aquela equipe era uma novidade e uma dificuldade, na medida em que parte significativa, 14 dos 27 docentes, atuava em outras escolas.

Foram entregues, ao final do último encontro, sete planos de oficinas. Todos eles, de alguma forma, abrangem temas, estratégias e concepções discutidas na formação. A seguir, a descrição e uma síntese analítica de cada plano, pretendendo avaliar se eles convergem com o pressuposto do curso de formação, estabelecido por meio do plano de curso analisado no item anterior, e com os pressupostos teóricos e de análise.

Quadro 1 - Síntese dos planos de oficinas elaborados pelos professores

Disciplina(s)	Título	Breve Descrição
Inglês, L. Portuguesa e Arte	FanFiction	A oficina propõe a produção de conto escrito colaborativamente por professores e alunos através de plataforma digital dedicada à fan fiction.
História, Filosofia e Sociologia	Blog de Ciências Humanas	Construção de blog com o objetivo de compartilhar textos, vídeos, notícias, e realizar pesquisas de interesse com os alunos das disciplinas de História, Filosofia e Sociologia, além de publicar materiais produzidos pelos próprios estudantes nas oficinas.
Geografia	Jogos Geográficos	A oficina trabalha com conceitos de cartografia e localização por meio do uso de games online como forma de fixar conhecimentos e faz uso de avaliação por meio de uma plataforma específica.
Matemática	A Matemática vai ao Supermercado	A oficina trabalha operações matemáticas e conceitos de matemática financeira a partir de experiência em que o aluno realiza suas compras em um supermercado virtual.
Química e Ciências	Tabela Periódica	A oficina procura apresentar aos alunos os elementos da tabela periódica por meio de uma plataforma dinâmica, em que vídeos e textos interagem com o estudante na descoberta das características de cada elemento.
Biologia	As tecnologias como ferramentas de pesquisa da Biologia	A oficina procura apresentar aos alunos estratégias de pesquisa na internet por meio da plataforma Google, a fim de municiar o aluno acerca da forma mais adequada de encontrar as informações que procura em sites confiáveis.
Física	Astronomia	A oficina faz uso de simuladores do espaço que permite ao estudante viajar por diferentes sistemas e constelações, aproximando-o, assim, do que se conhece hoje sobre astronomia.

Fonte: Joaquim (2016)

Os planos de oficinas produzidos pelos professores demonstram resultados parcialmente positivos, em relação à influência do curso de formação sobre sua percepção do uso educacional das TDIC. É possível observar relação entre todos eles e os pressupostos descritos, porém ainda se identificam perspectivas instrumentais e distantes do ideal de autoria e colaboração.

O quadro abaixo sintetiza a análise, de acordo com dois parâmetros: a) a distância da proposta em relação à perspectiva crítica, isto é, pautada na intencionalidade autoral e criativa de alunos e professores; b) o documento "Padrões de competências em TIC para professores" (ICT-CST), elaborado pela Unesco (2009a; 2009b).

Quadro 2 – Síntese da análise dos planos de oficina a partir do documento "Padrões de competências em TIC para professores" (ICT-CST)

Oficina	Perspectiva	Abordagem (ICT-CST)
FanFiction	Autoral e Colaborativa	Aprofundamento do Conhecimento
Blog de Ciências Humanas	Potencialmente autoral e colaborativa	Aprofundamento do Conhecimento
Jogos Geográficos	Instrumental	Alfabetização em Tecnologia
A Matemática vai ao Supermercado	Instrumental	Alfabetização em Tecnologia
Tabela Periódica	Instrumental	Alfabetização em Tecnologia
As tecnologias como ferramentas de pesquisa da Biologia	Instrumental, porém fundamental no processo de inclusão digital	Alfabetização em Tecnologia
Astronomia	Instrumental	Alfabetização em Tecnologia

Fonte: Joaquim (2016)

Os professores tiveram liberdade de realizar planos individuais, em parceria com seus colegas de disciplinas ou área de conhecimento. Evidentemente, pela análise dos planos, não é possível generalizar a percepção de todos os docentes sobre o curso. Além do mais, não é possível determinar, por meio da análise documental, se estas oficinas foram todas executadas, se sua execução esteve de acordo com o planejado e se, efetivamente, todos os professores que assinaram os planos participaram de sua elaboração e execução. Isto significa que os planos, enquanto documentos, são insuficientes para responder ao problema de pesquisa; por esta razão, adiante a análise de resultados estará centrada na análise temática de conteúdo das entrevistas junto os sujeitos de pesquisa.

Revisão de literatura: diálogos entre EJA, TDIC e formação docente

A revisão de literatura (JOAQUIM e PESCE, 2016) iniciou-se através da busca nos principais indexadores de artigos acadêmicos e bancos de teses e dissertações, estabelecendo como foco a formação de educadores para o uso educacional das TDIC, no contexto da EJA. Foram selecionados 14 trabalhos sobre o uso das TDIC na educação de jovens e adultos e 25 estudos sobre a formação de professores para o uso das TDIC, entre os anos de 2007 e 2014.

Em um primeiro cruzamento, buscaram-se teses, dissertações e artigos acadêmicos que tratassem do uso pedagógico das TDIC na educação de jovens e adultos, excluindo, inicialmente, a busca por trabalhos que se referem à formação dos professores para o uso das TDIC. O relato abaixo apresenta 14 pesquisas acerca do uso de novas tecnologias na EJA.

É possível observar algumas tendências deste campo de pesquisa. A primeira delas refere-se à escassez de trabalhos preocupados em investigar o impacto das tecnologias na EJA. Trabalhos como os de Coelho (2011), Hidalgo (2007), Nápoles (2008), Santos (2008) e Fernandes (2012), por exemplo, fazem

críticas à secundarização, tanto do campo de pesquisa em EJA, quanto aos estudos acadêmicos sobre uso pedagógico das TDIC. Gontijo e Oliveira (2008) vão além, pois observam a marginalização da EJA nas políticas e estudos que visam à inserção das TDIC nas escolas e marginalização das TDIC nas políticas e estudos voltados para a EJA no país. Estes dados são representativos de que não há ainda grande mobilização de pesquisadores do campo das tecnologias educacionais, para refletir sobre sua temática no contexto específico da educação de jovens e adultos. Da mesma forma, a revisão de literatura apresenta indícios de que também não é prioridade dos pesquisadores do campo da educação de jovens e adultos a investigação sobre os limites e as possibilidades do uso pedagógico das TDIC e da inclusão digital, nesta modalidade educacional.

A segunda tendência refere-se à percepção do autor em relação à potencialidade do uso das TDIC na EJA, como contribuição ao processo de ensino-aprendizagem e como parte fundamental do processo de inclusão digital, que se apresenta como chave para a reflexão sobre o acesso da população economicamente desfavorecida à vivência plena da cibercultura. Todos os autores partem da suposição de que ações que insiram pessoas jovens e adultas, que retomam seu processo de escolarização na cultura digital, podem significar ganhos em sua aprendizagem e contribuir para sua emancipação, como sujeitos e como classe, ou seja, para seu empoderamento.

A terceira percepção que se tem da análise da revisão destas pesquisas advém de seus resultados finais. Autores como Hidalgo (2007), Santos (2008), Cruz (2008), Nápoles (2008), Gontijo (2008), Flores (2011) e Fernandes (2012) criticam a perspectiva instrumental do uso das TDIC por professores da EJA observada em situações investigadas em suas pesquisas e apontam, insistentemente, para a necessidade de se repensar a formação docente. Mais que uma tendência apontada por estas pesquisas, a formação de professores para uso pedagógico das TDIC é uma demanda urgente e é investigada por autores que, apesar de não terem como *corpus* de pesquisa o contexto da educação de jovens e adultos, também dialogam com o presente trabalho.

Em um segundo cruzamento de palavras-chave, buscaram-se teses, dissertações e artigos acadêmicos que tratassem da formação de professores para o uso das TDIC, independentemente da modalidade de ensino, desconsiderando, desta vez, a busca por trabalhos necessariamente inseridos no contexto da EJA.

As dissertações e teses publicadas no septênio 2007-2014 sobre a formação de professores para o uso educacional das TDIC permitem observar algumas tendências deste campo de pesquisa. Com exceção dos trabalhos de Tozetto (2008) e Klammer (2011), todas as pesquisas tratam da formação de professores da educação básica. No entanto, vale ressaltar a inexistência de pesquisas que relacionem a formação de professores para o uso pedagógico das TDIC e a educação de jovens e adultos, o que indica a relevância científica da pesquisa apresentada no presente capítulo.

Os trabalhos de Barros (2007), Tozetto (2008), Barcelos (2011), Klammer (2011), Lara (2011), Placido (2011), Santos (2011), Schrainer (2011), Turiani (2011), Frozi (2012) e Silva (2013) tratam, assim como a presente pesquisa,

de cursos de formação continuada de professores, enquanto que os demais analisam a formação inicial de docentes, em cursos de licenciatura. De modo geral, a percepção dos autores sobre a formação continuada é de que ela ainda é bastante insuficiente, nos diferentes contextos investigados. Notadamente, nos trabalhos de Santos (2009), Tozetto (2008), Lara (2011), Procópio (2011), Schrainer (2011) e Frozi (2012), os dados indicam que os professores fazem uso das TDIC em uma perspectiva instrumental, como extensão do livro didático ou reprodução das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem.

Ao aproximar os campos de intersecção entre os estudos sobre a EJA, formação de professores e uso educacional das TDIC, a partir dos 39 trabalhos comentados na revisão de literatura aqui sintetizada, pode-se pensar em três constatações que justificam a pesquisa apresentada neste capítulo. A primeira delas é a escassez de estudos sobre a formação de professores para o uso das TDIC no contexto da EJA. Os estudos de caso envolvem instituições da educação superior ou da educação básica, mas nenhum trata, especificamente, de um centro especializado na formação de jovens e adultos. Em segundo lugar, foi possível constatar a existência de poucos trabalhos que apresentem experiências bem-sucedidas de formação continuada de professores para o uso educacional das TDIC. A maior parte dos estudos relata a insuficiência das formações, a ineficiência do uso das tecnologias nas práticas dos docentes ou das políticas públicas do setor, mas não apresenta propostas novas ou ações de sucesso que possam servir de exemplo para gestores e formadores de professores. Por fim, os estudos apresentados convergem para um fator determinante e urgente para a ampliação das possibilidades de transformação qualitativa da relação entre a escola e a cibercultura: é, mais do que nunca, necessário superar a perspectiva técnica e instrumental, até então hegemônica, na integração das TDIC às práticas escolares e substituí-la por uma visão mais crítica, reflexiva e que se ampare na constituição do professor, como profissional da educação que pode desempenhar sua função erguido em meio à perspectiva autoral. Nesse sentido, acredita-se que a formação inicial e as ações de formação continuada de professores, como o curso em análise no presente estudo, podem se consubstanciar como instância contribuinte para a efetivação deste ideal. E é justamente a validade dessa suposição que a pesquisa apresentada neste capítulo pretendeu investigar.

A formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso pedagógico das TDIC: diálogos sob uma perspectiva crítico-reflexiva

É preciso pensar a formação de professores em seu aspecto coletivo, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. Esta perspectiva sustenta um processo formativo em que as escolas sejam entendidas como espaços de formação de seus profissionais, a partir da reflexão sobre sua prática e concebe o professor como intelectual, que combina a reflexão e a prática. (GIROUX, 1997; TARDIF, 2014).

As propostas de formação de professores a partir da perspectiva crítico-reflexiva trazidas neste estudo defendem um processo formativo em que as escolas sejam concebidas como espaços de formação de seus profissionais a

partir da reflexão sobre sua prática e uma instituição especial para o desenvolvimento de uma democracia crítica. Neste sentido, Giroux (1997) defende a compreensão dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço de uma educação que objetive formar cidadãos também reflexivos, críticos e ativos.

Essa formação tende a ser ainda mais significativa se ocorrer de forma continuada, em serviço e centrada na escola (CANÁRIO, 1999), isto é, em diálogo permanente com os contextos escolares e com as demandas coletivas dos docentes. Nóvoa (1991), ao levantar reflexões para a educação continuada, tece cinco proposições fundamentais para seu sucesso, dentro da perspectiva crítico-reflexiva. Para ele, a formação contínua deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, valorizar as atividades de autoformação participada e de formação mútua, alicerçar-se em uma reflexão na prática e sobre a prática, incentivar a participação de todos os professores em programas e em redes de colaboração e capitalizar as experiências inovadoras e as redes de cooperação existentes nos sistemas. A reflexão é, portanto, a essência da formação em serviço no contexto trazido pelas teorias críticas. Ela é condição para transformação da prática pedagógica do professor e para a dura tarefa de atender às exigências que se colocam para sua profissão nos dias atuais, além de contribuir para a formação do professor enquanto pessoa, constituindo-o como sujeito autônomo no mundo (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, a partir deste embasamento teórico sobre o campo da formação docente, este estudo parte de três premissas: a) a de que a formação crítica e reflexiva de professores precisa compreender a escola como seu *locus* privilegiado para que possa efetivamente situar os professores em uma perspectiva autoral; b) a de que as ATPC são espaços importantes para o assentamento de seu papel na formação continuada em serviço; c) e a de que as discussões e formações acerca do uso pedagógico das TDIC são de importância fulcral para mobilizar os docentes para a inovação de suas práticas. Desta forma, é preciso tecer algumas considerações, tendo por base autores deste campo, acerca da formação de professores para o uso pedagógico das TDIC.

É importante refletir sobre os limites e as possibilidades da formação de professores para o uso educacional das TDIC, na medida em que as tecnologias transformam as formas de lidar com o saber e, portanto, demandam mudanças na formação do professor (LEVY, 1999). A perspectiva crítica do uso educacional das TDIC, tal qual propõem os autores Belloni (1998), Pesce (2013), Pretto e Assis (2008), que visa situar a prática docente em uma perspectiva autoral, é a premissa para a rejeição da égide da racionalidade técnica e instrumental dominante (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). É neste olhar que o estudo ora apresentado se ampara, ao contribuir para o debate sobre a exclusão/inclusão digital no Brasil, compreendida como uma faceta da própria exclusão social, especialmente de jovens e adultos com baixa escolarização (SORJ e GUEDES, 2005; BUZATO, 2010).

Segundo Porto (2006), o maior desafio da escola está em trazer as TDIC para seu cotidiano, articulando-as com os conhecimentos escolares. De

modo geral, alunos lidam cotidianamente com tecnologia e com o ciberespaço, mas seria uma novidade atraente usá-las na escola, pois há um amplo leque de saberes que precisam ser trabalhados em uma perspectiva comunicacional que a tecnologia proporciona. A autora propõe o uso da tecnologia como uma alavanca para reflexão na sala de aula, como um dos elementos desencadeadores de percepção e como mediadores de processos comunicacionais. Essa mudança de postura vai além do uso de tecnologias.

No entanto, o uso pedagógico das TDIC, quando descolado da racionalidade técnica e instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), implica principalmente o aumento da produtividade do professor com o objetivo de melhorar qualitativamente seu exercício e combater o fracasso escolar. É preciso ressaltar, no entanto, que se esta formação for concebida a partir de uma perspectiva acrítica, servirá somente para legitimar o consumo desenfreado de produtos tecnológicos e atender aos interesses do capital.

É pertinente que a abordagem crítico-reflexiva da formação de professores também abarque a formação para o uso educacional das TDIC, na medida em que se objetiva uma educação transformadora e comprometida com a democracia.

> A incorporação das TIC pode compreender muito mais do que um formato novo ou uma maquiagem mais atraente para os 'mesmos conteúdos'. Para tanto, é preciso investir nos cursos de formação de professores, redimensioná-los, sem deslocar os sujeitos dessa condição. Formar professores que se apropriem das TIC, em lugar de consumidores de mercadorias postas cada vez mais baratas, acessíveis e de manuseio mais simples. Professores que sejam formados no/pelo trabalho com as TIC, e não monitorados por elas. E que, portanto, não lhes atribuam o estatuto de meros instrumentos para quaisquer finalidades (BARRETO, 2002, p. 117).

Por fim, é possível extrair uma importante questão deste debate: quais os limites e as possibilidades da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso pedagógico das TDIC?

Uso educacional das TDIC: diálogos sobre o empoderamento freireano a partir da inclusão digital

De acordo com Pesce (2013), a perspectiva do uso pedagógico das TDIC, como estratégia de promoção da inclusão digital da população adulta excluída do acesso à cibercultura e à escolarização, está relacionada à ideia de empoderamento, na acepção freiriana do termo. Na medida em que procura situar os docentes em uma perspectiva autoral e oferecer aos estudantes possibilidades de vivência plena de sua cidadania, o novo paradigma, relacionado ao rompimento da perspectiva compensatória de EJA, dá indícios do surgimento de novas possibilidades em ambos os campos aqui arrolados: EJA e TDIC.

As políticas públicas de inclusão digital entendem como prioritária a necessidade de promover a alfabetização digital, isto é, de garantir o acesso e certa fluência dos sujeitos para o uso das TDIC. O conceito de alfabetização di-

gital, entretanto, é contestado por Buzato (2003), para quem parece mais adequado o conceito de letramento digital, na medida em que pessoas alfabetizadas não são necessariamente letradas. Em sua perspectiva, o alfabetizado, apesar de ser capaz de decifrar códigos, não aprendeu a construir uma argumentação, a interpretar um gráfico ou a encontrar um livro em um catálogo, por exemplo.

Pesce (2013) entende que o letramento se vincula diretamente à cidadania na contemporaneidade e procura, em suas considerações, encontrar os pontos de entrelaçamento entre este conceito e a acepção de Paulo Freire do conceito de empoderamento. Preocupar-se com o letramento e a inclusão digital de pessoas adultas é também conceber esta modalidade educacional sob a perspectiva da formação ao longo da vida, isto é, a concepção da educação como um direito de todos e em favor da formação de um cidadão crítico, que valorize a participação democrática e a justiça. O impacto da inserção desta camada da população na cibercultura, de acordo com Pesce (2013), incide sobre os modos de subjetivação e socialização das pessoas e, portanto, em favor do empoderamento freireano.

A inclusão digital, se promovida em seu sentido emancipador, pode ser elemento facilitador da educação libertadora, por oferecer ao socialmente excluído o acesso à cultura digital e suas potencialidades de exercício da cidadania, nos tempos de Cibercultura (LEVY, 1999). Neste sentido, ela pode contribuir para aquilo que Paulo Freire chama de *empowerment*.

A origem do termo *empowerment*, de acordo com Baquero (2012), tem suas raízes ligadas às transformações provocadas pela Reforma Protestante de Lutero do século XVI, na Europa, movimento que buscava protagonismo na luta por justiça social. A possibilidade de parte da população ter acesso à leitura dos textos bíblicos, após a tradução do latim para as línguas nacionais, possibilitou empoderar os sujeitos diante de sua própria religiosidade. Neste sentido, a leitura e a escrita sempre estiveram diretamente ligadas às relações de poder, como no contexto dos escribas da civilização egípcia e dos textos bíblicos em latim, anteriores às Reformas Protestantes.

A partir da segunda metade do século XX, o termo é apropriado pelos movimentos sociais de luta contra o sistema de opressão, em favor da libertação da contracultura nos EUA, por exemplo. Desta forma, *empowerment* passa a ser entendido como sinônimo de emancipação social e se assenta no seio do discurso da luta por direitos civis, do movimento negro, das mulheres, dos homossexuais e das pessoas com deficiência (BAQUERO, 2012).

O conceito de empoderamento ainda carece de uma definição mais acurada. De acordo com Baquero (2012), seu uso é recorrente na literatura sociológica e da ciência política, mas é no campo da educação em que a definição conceitual possui melhor precisão. Há, no entanto, convergência no reconhecimento de que o empoderamento pode ocorrer em diferentes níveis: individual, comunitário, organizacional etc. Entre eles, o empoderamento individual é o sentido mais recorrente dado ao termo, inclusive em documentos produzidos pelo Banco Mundial.

A acepção freiriana do termo *empowerment* aproxima-se da segunda perspectiva, na medida em que ultrapassa a conotação de protagonismo ou progresso individual, muito utilizado pelo pensamento individualista liberal norte-americano. Isto porque "do ponto de vista de uma educação crítica, os educadores não podem 'dar poder às pessoas', mas podem torná-las capazes de aumentar suas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas vidas" (BAQUERO, 2012, p.179).

Empowerment configura-se como um processo de tomada de consciência coletiva que se dá na interação entre indivíduos e envolve, em certa medida, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. Trata-se do empoderamento de classe social. "Não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de *empowerment* ligado à classe social" (FREIRE e SHOR, 1986, p. 72).

Nesse sentido, toda ação para inclusão digital cujo objetivo seja inserir os sujeitos na Cibercultura, a fim de emancipá-los e de desequilibrar as relações de poder na sociedade, deve ser pensado como um movimento de classe, como um movimento libertador. Segundo Freire e Shor (1986), não basta empoderar um aluno ou um grupo de alunos, pois a emancipação pessoal não é suficiente, em uma perspectiva de educação para transformação social.

A inclusão digital, ao servir como acesso às TDIC, tem um papel importante na luta pela conquista da cidadania plena. Isto significa empenho da classe trabalhadora na obtenção do poder político. A aprendizagem promovida pela inclusão digital e pelo letramento digital que dá origem ao empoderamento está relacionada com a transformação mais ampla da sociedade. É preciso avaliar "a favor de quem e contra quem eles usam sua nova liberdade na aprendizagem e como é que essa se relaciona com os outros esforços para transformar a sociedade" (FREIRE e HORTON, 2003, p. 136).

O processo de conscientização, na visão freiriana, se desenvolve através do diálogo e da educação dialógica, que tem por base a pedagogia crítica. Para Freire (2001), o diálogo não se constitui apenas na verbalização de palavras e não tem como objetivo a transferência de conhecimento, seu sentido é problematizar a forma oficial do conhecimento, questionando as relações dominantes que o produziram. O diálogo, assim, envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento, a serviço de uma educação para a emancipação.

A educação de jovens e adultos adquire destaque na obra e na trajetória de Paulo Freire, na medida em que seu conceito largo de empoderamento abarca o sentido de classe social e é, portanto, central no processo de transformação da sociedade. Nesta direção, a educação para formação de sujeitos conscientes é um caminho em favor deste processo. "Uma educação para a emancipação, concebida, conforme Freire, como ação cultural para a libertação, pode se constituir em instrumento valioso em projetos e ações direcionados ao empoderamento dos sujeitos" (BAQUERO, 2012, p.184).

A inclusão digital na educação de jovens e adultos, se configurada como ação cultural para libertação, poderá ter um impacto significativo na vida

social dos sujeitos adultos reinseridos no espaço escolar. Isto poderá ser viável, no entanto, se for compreendida a partir de uma perspectiva não compensatória, que tenha por base o sentido pleno de educação ao longo da vida. Se dotada desta significação, ela possivelmente permitirá reconhecer os sujeitos adultos como dotados da capacidade de aprender, de se incluir social e digitalmente e, portanto, de se empoderar.

Educação de Jovens e Adultos: do ensino supletivo compensatório ao paradigma da educação ao longo da vida

Conforme apontado em publicação anterior (JOAQUIM e PESCE, 2017), entre os principais obstáculos para desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil está a predominância da noção compensatória, presente em toda história da modalidade, desde sua origem. Esta visão está bastante ligada à concepção do ensino supletivo, isto é, à ideia de reposição de estudos não realizados na infância e na adolescência.

Marcada por uma trajetória de abandono, indefinição e improviso, a história da EJA no Brasil é representativa da própria constituição do país, erguido sobre uma estrutura social desigual e excludente. Durante o Estado Novo, por exemplo, quando o investimento na alfabetização de adultos representava todo um projeto de formação de mão de obra nos grandes centros do país, as políticas públicas voltadas à EJA já demonstravam uma visão centrada na compensação da ausência. O adulto analfabeto ou pouco escolarizado era entendido como um sujeito incapaz de decidir por si mesmo, nas diversas esferas da vida social. "Projetava-se a imagem da 'criança grande', que de forma deficiente desempenharia suas responsabilidades familiares e profissionais" (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 221). Marcada pelo preconceito, esta visão é sustentada, por exemplo, por Lourenço Filho e outros intelectuais, conhecidos como pioneiros da Escola Nova. Apesar da prenoção distorcida sobre o adulto analfabeto, a política educacional do período foi responsável por colocar a educação de jovens e adultos, pela primeira vez na história da educação no Brasil, na agenda das responsabilidades do Estado e instaurar no país um novo campo de reflexão pedagógica.

Entre a década de 1950 e início da década seguinte, o discurso do desenvolvimento e da constituição de uma sociedade moderna estava vinculado à qualificação do trabalhador urbano-industrial. Deste cenário advém a perspectiva freiriana de educação de adultos, que se contrapunha ao discurso hegemônico, pois se volta à defesa de ações direcionadas à formação da consciência crítica do cidadão, do ponto de vista individual e coletivo, especialmente a população mais pobre, historicamente excluída do pleno exercício de sua cidadania (FREITAS e BICCAS, 2009). Ao longo do período, suas ideias ganhavam corpo nas mais diferentes experiências de educação popular e, em razão de tudo o que representou, os anos entre 1959 e 1964 são considerados o período das luzes para a educação de jovens e adultos no Brasil (RESENDE, 2008).

O Golpe Civil-Militar de 1964, entretanto, representou uma profunda ruptura com o projeto educacional progressista de Paulo Freire, resultando na repressão e no desmantelamento dos programas de educação popular, bem

como no retrocesso radical da concepção de educação de adultos, que vinha se firmando no âmbito acadêmico e no campo da educação popular. A concepção de educação de jovens e adultos durante o Regime Militar constituiu-se como parte do projeto desenvolvimentista baseado no crescimento econômico a qualquer custo e no violento projeto de controle social.

A educação de jovens e adultos foi um dos instrumentos que possibilitaram a coerção social, a serviço de um regime político autoritário. De acordo com Freitas e Biccas (2009), o ensino supletivo, como era chamado, foi projetado como um símbolo "democrático", em um país que passava por um regime de "exceção". Políticas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), tinham o objetivo de alavancar os números referentes à alfabetização no Brasil, enquanto a Lei nº. 5692 de 1971 tornava o Estado definitivamente responsável por promover a escolarização de adultos. No entanto, estes exemplos de políticas públicas partiam de uma perspectiva que se propunha "a recuperar o atraso, a reciclar o presente formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola" (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 117). O paradigma tecnicista e compensatório, mais uma vez, passou a ser o mote da educação de pessoas adultas, na medida em que não é dada nenhuma atenção especial à produção de material didático especializado, formação de professores ou reflexões sobre estratégias didáticas para os, então, cursos supletivos.

Mesmo após o processo de redemocratização do país, não foram percebidas substanciais transformações no modelo, apenas tímidas experiências de retomada de projetos e conceitos advindos da educação popular freiriana. Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9394, de 1996, a cultura educacional brasileira continua incutida na concepção compensatória de educação de jovens e adultos, que ainda é vista como um instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência.

Nas últimas duas décadas, a superação do paradigma compensatório apresenta-se como necessidade urgente para o avanço qualitativo da educação de jovens e adultos no Brasil, além, evidentemente, da necessidade de investimentos na formação específica de professores, do planejamento de políticas públicas direcionadas ao atendimento da enorme demanda de adultos com baixa escolaridade.

A superação do paradigma compensatório está, neste sentido, diretamente ligada à concepção de educação como direito e de educação ao longo da vida. Esta nova perspectiva, que ganha força em âmbito internacional, através da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo no ano de 1997, tem provocado nas últimas décadas um lento rompimento com o paradigma compensatório, de modo que a modalidade começa a ser compreendida como um direito de todos à educação ao longo da vida.

Em sua essência, o conceito de aprendizagem ou educação ao longo da vida inclui diversas esferas, como o desenvolvimento pessoal ao longo dos ciclos de vida, a aquisição de competências laborais, o manejo de tecnologias, a

aprendizagem de línguas e de relações multiculturais, a socialização política e a participação cidadã (TORRES, 2003). Trata-se de um conceito polissêmico e objeto de disputa entre os teóricos – que defendem uma perspectiva de formação humanística, voltada à formação integral e à emancipação – e os organismos nacionais e internacionais, que se apropriam do conceito para planejar e implantar políticas públicas de formação profissional, a partir de uma perspectiva instrumental. O mesmo ocorre com o conceito de empoderamento, que na visão freiriana tem o sentido de subversão das relações de poder, a partir de um processo coletivo de classe, enquanto na visão do *mainstream* adquire um sentido mais individualista, ligado ao pensamento liberal norte-americano e à teoria do capital humano (JOAQUIM e PESCE, 2017).

A pesquisa de campo: diálogos com o fenômeno observado

A abordagem qualitativa amparou o movimento metodológico da pesquisa, que se caracteriza como estudo de caso educacional (STENHOUSE *apud* ANDRÉ, 2005; LUDKE e ANDRÉ, 2014). Foi utilizada como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada junto a seis professores cursistas e junto ao atual professor coordenador da escola que, na ocasião, participou do planejamento e da promoção do curso, além da análise documental do projeto político-pedagógico da escola em tela, do plano de curso e dos planos das oficinas elaborados pelos docentes cursistas.

Quanto às formas de análise, o estudo desenvolveu a análise temática de conteúdo (BARDIN, 1977) dos depoimentos emanados nas entrevistas. Esta análise buscou evidenciar o nível de apropriação tecnológica dos docentes que participaram da formação, assim como a pertinência e o aproveitamento que os docentes fizeram do curso, amparada em autores destacados no campo teórico e nos padrões de competência docente em TDIC estabelecidos pela UNESCO (2009a; 2009b).

A análise documental do plano de curso "Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos" sugere que a bibliografia proposta e as estratégias de formação descritas no documento condizem com os pressupostos teóricos da presente pesquisa, especialmente a perspectiva não instrumental do uso das TDIC e a visão do empoderamento (na acepção freiriana) de alunos e professores.

Já a análise do PPP do CEEJA pesquisado sugere que a escola percebe e valoriza a aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) como um espaço formativo, garantindo a participação de todos os docentes na reunião e favorecendo a troca de experiências, ao mesmo tempo em a concepção de EJA distancia-se da perspectiva compensatória e aproxima-se do ideal de educação ao longo da vida, em sua redação. Por outro lado, o documento revela que a visão do uso educacional das TDIC ainda é um tanto instrumental, especialmente por compreendê-lo como apoio ao processo de ensino individualizado e coletivo da escola.

A análise dos planos de oficina, como já discutido, sugere que os docentes foram capazes de relacionar as discussões e leituras propostas no curso

com a tarefa de construir um plano que colocasse em prática seus pressupostos. Há uma pluralidade: de um lado, planos que se aproximam mais de uma perspectiva crítica, colaborativa e autoral; de outro, planos ainda bastante restritos à racionalidade instrumental do uso das TDIC.

Apenas um entre os seis entrevistados demonstrou habilidades tecnológicas que se aproximam de uma perspectiva autoral de rompimento com a lógica instrumental e que também evidencia maior aderência ao empoderamento. Há no relato dos docentes indícios de que a alfabetização em tecnologia, ainda frágil, vem paulatinamente ocorrendo entre os docentes do CEEJA. Além disso, os dados propiciam avaliar as próprias condições de uso das TDIC na escola pesquisada, isto porque há uma série de dificuldades que se impõe ao docente que pretende fazê-lo, como falta de computadores, limitação de tempo e desmotivação.

Através das entrevistas, é possível advertir que o curso "Mídias Digitais na Educação de Jovens e Adultos" não atingiu a totalidade de seu objetivo: mobilizar o uso educacional das TDIC a partir da superação da perspectiva instrumental, visando ao empoderamento. Todavia, há indícios que revelam a importância desta formação, como encetamento de um processo de mobilização para o uso das TDIC na instituição.

Os resultados sugerem um grande desafio: o fortalecimento da fluência tecnológica dos docentes a partir de uma perspectiva crítica e autoral, para que os mesmos possam se empoderar cada vez mais, como autores da sua prática docente. Este desafio está relacionado às políticas públicas, em primeiro lugar, mas também se relaciona ao cotidiano de cada escola, através das formações continuadas em ATPC. As formações, quando consideradas dentro de contextos específicos, como é o caso estudado, tendem a ser mais significativas e capazes de oferecer maiores contribuições para o repensar dos docentes sobre suas práticas.

No tocante às contribuições do curso analisado, a discussão de resultados destaca, portanto, avanços no repensar dos docentes sobre suas práticas, na medida em que há relatos de experiências práticas transformadas ou impulsionadas pelas discussões ocorridas nos cinco encontros promovidos. Esses avanços, entretanto, não decorreram da apropriação dos conceitos e noções trazidos na bibliografia do curso, mas de um movimento de mobilização dos docentes para a preparação de oficinas que fazem uso das TDIC.

Considerações finais

O grupo de docentes participantes do curso em tela, participantes da pesquisa, demonstrou possuir diferentes níveis de apropriação tecnológica e diferentes leituras sobre os usos das TDIC, ora percebendo-os a partir de uma perspectiva instrumental, ora de forma mais crítica e autoral. A análise também revela que os pontos fortes do curso contribuíram para mobilizar os docentes do CEEJA na direção do uso efetivo das TDIC nas práticas docentes, o que indicia aproximação com o objetivo do curso.

É válido observar que o CEEJA e o grupo de docentes entrevistados apresentam características *sui generis*; tal fato faz com que a pesquisa apresente possibilidade de se lidar com generalização naturalística, em que os achados da investigação podem vir a ser transpostos a situações semelhantes à estudada (PESCE e ABREU, 2013). Este, aliás, é um limite característico dos estudos de caso, pois seus resultados não podem ser transpostos a contextos distintos. No entanto, os resultados contribuem para a construção de propostas formativas semelhantes, especialmente nos contextos de EJA, usualmente secundarizada pelas políticas de formação.

Um grande desafio emana desta pesquisa: é preciso fortalecer a fluência tecnológica dos docentes a partir de uma perspectiva crítica e autoral, para que os mesmos possam se empoderar cada vez mais, como autores da sua prática docente e contribuir para o processo de inclusão digital e o empoderamento de jovens e adultos em escolarização.

Emana também o indício da necessidade de que as políticas públicas voltadas para a formação docente levem em conta as demandas dos próprios professores, para que os contextos específicos de cada escola sejam considerados na formulação dos processos formativos. Essa consideração vale especialmente para o campo da EJA, pela especificidade de seu público, e, mais ainda, do CEEJA, pela especificidade de sua organização. Além disso, os achados desta pesquisa também sublinham a importância da inserção do uso educacional das TDIC nos contextos da EJA, como estratégia de promoção da inclusão digital e, por conseguinte, de inclusão social e do empoderamento de professores e estudantes.

Os limites da pesquisa apresentada neste capítulo, entretanto, residem no impedimento da observação das contribuições do curso em tela para as práticas docentes e na impossibilidade de generalização dos resultados, exceto sob enfoque naturalístico, como já anunciado.

Referências

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BAQUERO, R. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722.> Acesso em 07 mar. 2018.

BARCELOS, G. T. **Tecnologias na prática docente de professores de matemática:** formação continuada com apoio de uma rede social na internet. 2011. 332f. Tese (Doutorado em Informática Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/48918> Acesso: em 11 mar. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro). Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, R. G. **Formação de Professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BARROS, D. M. Vieira. Formação continuada para docentes do ensino superior: o virtual como espaço educativo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 20, p.103-122, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=559&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, dez. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400005> Acesso em: 28 mar. 2018.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede.** Entrevista por JOFFILY, O. R., jan. 2003. Disponível em: <www.educarede.org.br.> Acesso em 07 mar. 2018.

_____. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 283-304, dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300014> Acesso em 11 mar. 2018.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: MOREIRA, A. et al. **Supervisão na formação**. Aveiro: Universidade, 1999.

COELHO, L. A. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais:** implicações e possibilidades na vida de cada um. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9254/1/> Acesso em: 02 mar. 2018.

CRUZ, R. M. R. **Limites e possibilidades das tecnologias na educação de jovens e adultos**. 2008. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-5049--Int.pdf.> Acesso em: 14 mar. 2018.

DI PIERRO, M.; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07> Acesso em: 07 mar. 2018.

FERNANDES, J. R. **A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA**. 2012. 329f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14644.> Acesso em: 07 mar. 2018.

FLÔRES, E. S. **O uso da TV e do computador nas práticas docentes de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos**. 2011, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/eneida-da-silva-flores/at_download/file> Acesso em: 07 mar. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. São Paulo: Vozes. 2003.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FROZI, V. L. **De contextos do fazer pedagógico:** entre formação continuada e tecnologias da informação e comunicação. 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=390> Acesso em: 07 mar. 2018.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. (Trad. D. Bueno). Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GONTIJO, C. R. B. **Tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos**. 2008. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_tecnologias.pdf.> Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. OLIVEIRA, M. R. N. S. Vozes docentes e discentes sobre condições, objetivos e contribuições do uso das TICs na EJA. In**:** I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, CEFET-MG, v. 1, 2008, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos…,** Belo Horizonte, CEFET-MG, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo2.pdf.> Acesso em: 07 mar. 2018.

HIDALGO, S. **A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia**. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2007/ppgte_dissertacao_223_2007.pdf.> Acesso em: 07 mar. 2018.

JOAQUIM, B. **As TDIC na educação de jovens e adultos:** estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação. 2016. 267f. Disser-

tação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

_____. PESCE, L. As tecnologias digitais da informação e comunicação nos contextos da educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura (2007-2014). **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, p. 86-106, nov. 2016. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/469.> Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da educação de jovens e adultos. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 185-199, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/244/361> .Acesso em: 07 mar. 2018.

KLAMMER, C. R. **Formação continuada para a prática docente no paradigma da complexidade com uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2011. 303f. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/tesesdissertacoes.php.> Acesso em: 07 mar. 2018.

LARA, R. C. **Impressões digitais entre professores e estudantes:** um estudo sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/rafael_da_cunha_lara.pdf.> Acesso em: 07 mar. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2014.

NÁPOLES, N. N. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos:** visão de alunos e professores de uma escola municipal de Belo Horizonte. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=169573.> Acesso em: 07 mar. 2018.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas, 1991, Aveiro. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES AVEIRO, Portugal, Aveiro, **Anais…**, Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, p. 15-33, 1995.

PESCE, L. O Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços. In: XXXVI REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 1, p. 1-31, 2013a, Goiânia, **Anais Eletrônicos…** Goiânia, ANPED, 2013,. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf.> Acesso em: 07 mar. 2018.

PLACIDO, M. E. S. **Formação continuada de professores:** análise sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na organização do trabalho pedagógico. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: <https://bdtd.ufs.br/handle/tede/1780.> Acesso em: 07 mar. 2018.

PORTO, T. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis[…]relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, vol. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf.> Acesso em: 07 mar. 2018.

PRETTO, N.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N.; SILVEIRA, S. **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008.

RESENDE, M. A. **Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos:** o percurso de uma professora. Dourados: Editora da UFGD, 2008.

SANTOS, A. "**Tá vendo aquele edifício moço?":** a especificidade da inclusão digital para trabalhadores da construção civil não alfabetizados. 2008, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11901.> Acesso em: 07 mar. 2018.

SANTOS, E. T. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs formação de professores e educação e comunicação da ANPEd - 2000 a 2008. 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2009, Caxambu, **Anais Eletrônicos…**, Caxambú, ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5899--Int.pdf.> Acesso em: 07 mar. 2018.

SANTOS, F. F. F. **Informática e educação:** formação de professores e políticas públicas. 2011. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://educacao.unirio.br/uploads/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEdu%20-%20Flavia%20Freitas%20Fontany%20dos%20Santos.pdf.> Acesso em: 07 mar. 2018.

SCHRAINER, J. C. **Formação de professores e as possibilidades de utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem**. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1773.. Acesso em: 07 mar. 2018.

SILVA, L. F. **As tecnologias da informação e comunicação na formação inicial de professores de matemática em Recife e região metropolitana**. 2011. 97f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URPE_6bf5293c82ccf4fe50f86cce3ce11cf8.> Acesso em: 07 mar. 2018.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão Digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 72, p. 101-117, jul. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002005000200006.> Acesso em: 07 mar. 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** (Trad. Francisco Pereira). 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, R. M. Resumen ejecutivo. In: TORRES, R M. **Aprendizaje a lo largo de la vida**: un nuevo momento y una nueva oportunidad, Buenos Aires, p. 17-30, set. 2003. Disponível em: <http://www.sida.se/contentassets/66253bc57a7a4a8fa90351e50ef66fac/aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida_617.pdf.> Acesso em: 07 mar. 2018.

TOZETTO, J. M. **Formação docente, prática pedagógica, tecnologias da informação e comunicação:** rupturas e transformações em uma instituição de ensino superior. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111193.> Acesso em: 07 mar. 2018.

TURIANI, J. L. M. **Formação continuada de professores e TIC:** contribuições do "Curso Mídias na Educação". 2011. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IPM_557ac2d3c10f909a73a26367b15c82fd/> Acesso em: 07 mar. 2018.

Documentos consultados

UNESCO. Padrões de competência em TIC para professores. **Diretrizes de implementação**. Versão 1.0. Brasília: UNESCO, 2009a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf.> Acesso em 07 mar. 2018.

_____. Padrões de competência em TIC para professores. **Módulos de padrão de competência**. Brasília: UNESCO, 2009b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf.> Acesso em: 07 mar. 2018

DIALOGISMO E EMPODERAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA IN LOCO*

Geane Carneiro Santos Vieira
Lucila Pesce

O presente capítulo traz uma breve discussão sobre a formação docente continuada, especificamente na formação *in loco*: na escola. A formação continuada é um direito assegurado por Lei (LDBEN, 1996, art. 67º inciso V), que deve acontecer em processos dialógicos e colaborativos, visando ao empoderamento do grupo quanto aos temas tratados, incidindo diretamente nas suas práticas pedagógicas e rompendo paradigmas pragmáticos.

O texto aqui apresentado compõe a dissertação de mestrado acadêmico em Educação, defendida em janeiro de 2017. Trata-se de um estudo de caso de uma formação docente continuada e em serviço (*in loco*), em uma escola da rede municipal de educação de São Paulo, para o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Está fundamentado em autores como Nóvoa (1999), Davis (2012), Gatti et al (2011), Levy (1993;199), Lemos (2015), Pesce (2010; 2013), Freire (2001; 2011) entre outros. Apresenta a Rede Municipal de Educação de São Paulo e a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) dos docentes, em que a formação dos professores em serviço ora analisada se realizou.

Em termos de contextualização nos estudos do campo, esta análise se insere em um dos projetos de pesquisa em desenvolvimento pelo grupo LEC (Linguagem, Educação e Cibercultura), liderado pela Prof.ª Drª Lucila Pesce. O projeto intitula-se "Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores".

Formação continuada: entraves e perspectivas que se apresentam

A formação continuada docente é tema recorrente em muitas discussões, em conferências e congressos. Está assegurada na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996), fundamentada na concepção de que a formação humana acontece ao longo da vida. Decerto de que isso aconteça, uma das preocupações com a formação docente se dá em relação às políticas públicas (mais especificamente, as partidárias), que, por diversas vezes desconfiguram esse cenário de continuidade, no âmbito da formação. De acordo com Collares et al. (2009, p. 211) existe a prática de "uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um 'tempo zero'". Isto porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo conhecimento novo, esquecendo-se da história deste e do próprio conhecimento adquirido pelo profissional durante o seu tempo de trabalho. Tal prática, em muitos casos, não

*DOI – 10.29388/978-65-86678-00-0-0-f.59-70

leva em consideração a historicidade dos seus sujeitos. Interrupções e mudanças de formatação de programas e projetos sem diálogo com a comunidade; rotatividade de docentes e gestores, interrompendo ciclo de atividades em andamento; modismos técnicos e metodológicos são exemplos dessa concepção de "mecanismos de construção de uma descontinuidade" (COLLARES et al., 2009)

A formação do docente é um processo histórico, que ocorre mediante processos dialógicos e de interações, seja no âmbito escolar ou não. Para que tais processos formativos de fato sejam dialógicos, é preciso considerar os saberes dos professores e suas inquietações a respeito de temas emergentes das circunstâncias históricas do seu ofício, bem como dos limites e possibilidades do contexto escolar em que atuam. Somente por meio da instituição da perspectiva dialógica haverá a ruptura desta concepção e ação de "tempo zero", de começar de novo, como se tudo se resumisse à inovação.

Vale destacar que, apesar da descontinuidade observada em várias políticas de formação, muitos interesses são expostos, tanto por parte das políticas quanto por parte dos profissionais da educação. Os governantes, além de apresentarem programas com nomes que se tornem "slogans" em seus mandatos, precisam organizá-los em modelos que estejam de acordo com as leis e programas instituídos pelo Governo Federal e pelo MEC. Não se pode esquecer de que são dos grandes programas federais que se alimentam as pequenas redes de educação distribuídas por todo o Brasil e que estas não possuem recursos próprios (e algumas vezes vontade política) para bancar formações continuadas para seus professores, pois há de se considerar a sua importância, pensando nas desigualdades regionais, educacionais e na extensão do país (GATTI et al., 2011).

Por sua vez, os professores precisam anunciar suas necessidades, tecer considerações críticas e reflexivas sobre as formações que lhes são apresentadas e/ou ofertadas, buscando as que mais se aproximam das suas necessidades e práticas pedagógicas e da sua realidade local. Ou seja, "[…] a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso das políticas" (GATTI et al., 2011, p. 266). Entretanto, há de se evidenciar que a formação continuada está atrelada à valorização profissional do docente e que muitos cursos são feitos a fim de conseguirem pontuação para a sua evolução e aumento real de salário. São paradoxos que se apresentam à formação continuada, nos cursos ofertados, e que devem ser analisados no momento de sua implementação e na avaliação dos mesmos quanto à sua qualidade.

Algumas pesquisas mostram que redes de educação, seja nas instâncias municipal, estadual ou federal, contam com o horário de formação em serviço (GATTI et al., 2011; CARNEIRO, 2017). Isso se deve, em parte, à LDBEN/1996, que prevê a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluso na carga horária de trabalho (LDBEN, 1996. Art. 67º inciso V). Gatti, em sua pesquisa desenvolvida para a UNESCO aponta que:

> Ainda que parte significativa da formação docente oferecida pelas administrações públicas seja feita nos moldes tradicionais […], constata-se também significativo esforço das redes de ensino, no sentido de mudar o modelo de formação, buscando centrá-lo na escola […] (GATTI et al., 2011, p. 262).

A formação continuada em serviço dos professores possui outros aspectos que precisam ser considerados para que aconteça de forma significativa para o grupo e que se efetive em suas práticas em sala de aula. Ela é de suma importância para se estabelecer práticas colegiadas, colaborativas e de integração entre os docentes, não desconsiderando sua *praxis* profissional e sua constituição histórica pessoal. Acontece pelas práticas de interação dialógica, pelo uso de linguagens (FREIRE, 2001b; BAKTHIN, 2011) e exige motivação e mobilização do grupo para o processo de empoderamento (FREIRE, 2011) da classe de professores, em face de novos conceitos e práticas pedagógicas, com a finalidade de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. É uma formação que não está centralizada na individualidade do professor, mas na coletividade do grupo, em que todos podem expor suas dificuldades e juntos trilharem caminhos e diretrizes para a superação dos problemas que se lhes apresentam no decurso do cotidiano professoral.

Davis (2012) assume essa modalidade de formação como colaborativa, não centrada no professor, mas sim em uma perspectiva coletiva. Tal concepção coaduna-se com a de Nóvoa (1999), evidenciada há mais de uma década antes, que descreve a formação em serviço com uma dimensão coletiva, na perspectiva da "colegialidade" docente. Esta percepção de formação continuada do docente em serviço, erguida em meio a discussões colegiadas e práticas colaborativas, tem papel importante quando se pensa nos limites e possibilidades de cada escola, na comunidade que ela atende e nas condições físicas e humanas que ela possui. É o momento no qual se deve sair avaliações, estudos, críticas e reflexões do que temos, do que queremos e do que poderemos fazer para iniciar avanços e mudanças na realidade do contexto escolar. Pode e deve se constituir em tempo e espaço privilegiados de diálogos para a construção de trabalho colaborativo, autonomia e empoderamento docente (FREIRE, 2011), em meio a novas práticas pedagógicas, nas quais as múltiplas vozes tornam-se, em uníssono, busca por meios para mobilizar os atores sociais envolvidos no processo educativo e se tornar um coletivo forte (NÓVOA, 1999).

O que Nóvoa (1999) anunciava há quase duas décadas tem ocorrido em muitas redes de educação no Brasil, conforme evidencia Gatti et al. (2011), Gatti e Sá Barreto (2009) e Davis (2012). Desde 1992, a colegialidade já era um forte vetor formativo na Rede Municipal de Educação de São Paulo (CARNEIRO, 2017), com o Estatuto do Magistério Municipal (SÃO PAULO, 1992).

Apesar de entender a importância da formação em serviço, *in locus*, não desconsideramos outros tipos de formação, pois entendemos que elas se complementam e buscam suprir necessidades locais, que levam em conta a grande diversidade que existe no Brasil, incluindo as dificuldades geográficas e de gestão de tempo e espaço. Todas as formações são bem-vindas, principalmente se

vierem ao encontro das necessidades daqueles que as buscam, neste grande complexo que é a educação.

Dialogismo e interação dialógica

Dentro das concepções aqui abordadas, a linguagem, assim como o diálogo, são de fundamental importância em todo o processo de interação humana, e por consequência no processo de aprendizagem de todos que dela se utilizam, sendo de suma importância nas ações formativas.

Não há como falar de **linguagem e dialogismo** sem citar o estudioso e linguista russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975). Em acordo com publicação anterior (PESCE, 2010a), para enriquecer esta discussão, traremos o olhar e a concepção de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) sobre **interação dialógica**. Dialogismo e interação dialógica são conceitos que se entrecruzam em diversas dimensões, tecendo imbricações diretas na formação humana, aprendizagem e, consequentemente, na construção da autonomia e na educação/formação, que podem ou não incidir no "empoderamento" de grupos sociais (especificamente no grupo docente).

A linguagem é um fenômeno social que faz parte da atividade humana, perpassada das mais diversas formas – oral, escrita, imagética etc. Ela ocorre em meio a um grupo de indivíduos em determinado contexto ou situação, sendo, pois, aquela que permeia toda a interação que convém a essa circunstância e é fundamental para todo o processo dialógico que se estabelece entre o grupo e em determinado contexto. Segundo Bakhtin (2011), ela é uma prática social e tem como função principal a comunicação. Na sua lógica, o processo de constituição do ser humano, do "eu" enquanto sujeito consciente e intersubjetivo, relaciona-se profundamente com suas relações, encontros e interação com o outro (ou outros). Esta interação social, a partir do uso da linguagem e do pensamento, constitutivos do homem, torna-o um ser intersubjetivo e consciente. Esta interação verbal dos sujeitos sociais, em um contexto de produção de discursos, torna-se pano de fundo da constituição da consciência humana (PESCE, 2010a). Logo, a sua lógica dialógica acontece na interação social dos sujeitos, em determinado contexto, adentrando o campo do sentido, da consciência. Em outras palavras, os sujeitos inseridos nas situações comunicacionais são constituídos historicamente no meio em que vivem, do qual participam e interagem, ou seja, nas suas relações cotidianas com outros sujeitos sociais. Tal interação, assim como suas construções e constituições, torna-os sujeitos únicos como ser social, ao mesmo tempo em que os torna parte integrante do coletivo que o constituiu. Nas diversas situações comunicacionais de que faz parte, o sujeito traz consigo marcas desse processo que ressoará em cada enunciado "[…] pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado" (BAKHTIN, 2011, p. 297).

A **interação dialógica** cunhada por Freire (2001b), adentra este mesmo sentido quando o autor afirma que neste processo exige-se co-participantes, sujeitos pensantes, não passivos, mas atuantes enquanto falantes e seres dota-

dos de consciência e conhecimento sobre determinada realidade, contextualizada no momento da interação entre os mesmos. O pensamento, para o autor, deveria ter um objeto e um "complemento de companhia" (pensar o que e com quem, juntos). Daí a educação ser vista como diálogo e comunicação, sendo um encontro de interlocutores em busca de conhecimentos sobre um determinado tema.

> O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um "penso", mas um "pensamos". É o "pensamos" que estabelece o "penso" e não o contrário. […] O objeto […] não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação (FREIRE, 2001b, p. 66).

Em outras palavras, quando penso e falo sobre algo, em um determinado contexto, aquele (o pensamento) está construído com determinantes de intersubjetividades e intercomunicações experienciadas anteriormente. O pensado agora, colocado como individualidade, está repleto de significados pensados em outros momentos, em outras interlocuções, em outros coletivos. Estas considerações de Freire (2001b) sobre diálogo e comunicação remetem ao que Bakhtin (2011) nos apresenta como o "ressoar de outras vozes". Pesce (2010a) chama este movimento de "negociação de sentidos", o que torna a consciência individual repleta de outras consciências individuais, impregnadas de ideologia. É na alternância dos sujeitos do discurso (interlocutores ou parceiros do diálogo) e dos seus enunciados que é concebido o diálogo (diálogo real): forma clássica da comunicação discursiva.

Logo, o dialogismo bakhtinano e a interação dialógica freiriana se constituem como processos comunicacionais discursivos, em que os envolvidos possuem posição responsiva. Isto pode ocorrer imediatamente ao enunciado pronunciado ou de tempos em tempos como compreensão "responsiva silenciosa" ou de efeito retardado (que fica guardado na memória). De qualquer maneira, havendo a compreensão do significado do discurso, o que foi ouvido vai se manifestar em outros discursos e no comportamento do ouvinte: fará parte do seu desenvolvimento social, cultural e histórico como ser humano inacabado, em contínuo devir.

Assim, Freire (2001b) acredita que na comunicação não haja sujeitos passivos, "[…] os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo" (FREIRE, 2001b, p. 67). Neste ensejo, pode-se afirmar que a educação ou a ação formativa se constitui em um processo dialógico (com tensões e intensões): apresenta-se o conhecimento, espera-se a leitura crítica por parte do ouvinte (educandos/ formandos) e, a partir da sua vivência anterior e estímulos, espera-se que ele se posicione a respeito do que está sendo exposto, de forma favorável ou não, mas sempre crítica. Busca-se, assim, estimular a sua curiosidade em querer saber mais.

Consequentemente, uma aula ou formação, com esta orientação, é um momento de encontro dos sujeitos que buscam conhecimentos sobre determi-

nado tema ou conteúdo. Ela exige postura ativa e coparticipante. O educador-formador é o que desafia, problematiza, media, motiva a discussão sobre a temática ali posta, "[…] a motivação faz parte da ação, é um momento da própria ação" (FREIRE e SHOR, 2001, p.15). Logo, ela deve atuar durante todo o processo da formação, estabelecendo o grau de atuação dos participantes. E para que isso aconteça é preciso incitar as discussões, solicitar colocações, engajamento, atitude. Desta forma, a proposta de formação será melhor direcionada para que venha ao encontro das reais necessidades do grupo: aprimorar o que se conhece e buscar o desconhecido.

Freire (2001b) e Bakhtin (2011) concebem a função social e ideológica da linguagem, compreendendo-a como fundamental para a conscientização, a emancipação e a transformação do sujeito social. Para eles não há passividade ou neutralidade nas falas e nos enunciados, tampouco entre os interlocutores. A comunicação é, durante todo tempo, permeada por subjetividades, intersubjetividades e ideologias. É nesse contexto histórico e cultural que o sujeito se constitui enquanto indivíduo único, em suas interações sociais, com seus saberes, dúvidas e indagações.

A formação e o empoderamento

O ser humano é histórico, social e cultural. Não é só uma parte, mas um todo e é nessa conjuntura que precisa ser pensada qualquer forma de educação, de formação humana.

> O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria formação. Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe […] através destas, as marcas da realidade (FREIRE, 2001b, p. 76).

É nesse contexto de inconclusibilidade dos seres humanos e do mundo, na necessidade dos sujeitos de se comunicar e por ela conhecer e se conhecer, relacionar-se, constituir-se como ser histórico e social, que Freire (2001b) chama a atenção para a função gnosiológica da comunicação e do diálogo para a formação dos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, com vistas a uma educação libertadora. Libertadora enquanto ato de transformação de si e do mundo, de tomada de consciência, de aprofundamento de forma crítica do que é o mundo e do que represento nele. Logo, a educação não pode se restringir a uma ação de transmitir saberes e conhecimento, nem tampouco se resumir a um ato unilateral: do professor que sabe e só ensina e do educando que não sabe e só aprende.

Partindo das premissas da interação dialógica, pelo uso da linguagem no processo de formação humana, reconhecendo-nos como seres inacabados e em constante aprendizagem, sinalizamos que o conceito freireano de empoderamento não se situa na individualidade e sim no coletivo. Não pretendemos fa-

zer aqui uma abordagem conceitual ou histórica do termo, mas buscar subsídios que possam nortear o nosso olhar em relação ao empoderamento.

Ao longo do seu trabalho como educador, Paulo Freire sempre deixou clara a distância entre a educação que se apresentava à sua época – por ele denominada educação bancária – e o que ele vislumbrava como educação libertadora. Sua pedagogia sempre lutou contra o autoritarismo e a dominação estabelecidos pelas relações de poder que impregnam a sociedade.

> A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes […] que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer (FREIRE e SHOR, 2001, p. 46).

Além de libertadora, a educação deve ser integradora: integrando estudantes e professores em uma criação e recriação do conhecimento; alertando quanto às relações sociais da sala de aula, que provocam alienação ao invés da reflexão; sobre a transformação que exige mobilização, motivação, transição e atitude; que através do respeito às diferenças pode ultrapassar as paredes da sala de aula e os muros da escola, rompendo as barreiras do preconceito e da exclusão de qualquer tipo e modo. "Os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela […] tornando-se radicalmente éticos" (FREIRE, 2003, p. 60). Éticos e rigorosos! Um rigor criativo, que busca reinventar o conhecimento em uma atitude política, praxiológica e construtiva.

Orientada pelas premissas freirianas, a educação tem como sua função maior humanizar o homem em uma ação consciente para que o mesmo seja capaz de transformar-se e transformar o mundo ao seu redor. O conhecimento é adquirido ao longo da vida, não é imposto, mas vivido, compreendido e apreendido culturalmente nas relações com o outro. A educação amparada na lógica da transmissão de conhecimento não é capaz de levar o ser humano a uma visão crítica e emancipatória da realidade. Não há sentido em compreender o ser humano como ser que não possui vivências e conhecimentos outros que não passaram pelo *locus* escolar. Estes são alguns dos fundamentos principais para a instauração da **educação libertadora**.

> Ao refutar a educação bancária, Freire propõe a educação libertadora como contribuinte aos projetos educacional e social emancipadores, nos quais os aprendizes compreendem o mundo como realidade em transformação, em processo. Ao fazê-lo, salienta a importância de a intervenção pedagógica ocorrer em contexto dialógico, a partir do tema gerador emergente do mundo vivido do educando (PESCE, 2007, p. 194).

Para Freire (2001b; 2003), o ser humano é desafiado pela natureza e a transforma pelo seu trabalho. O que está fora dele é o seu mundo (cultura), que é uma prolongação sua (seu mundo histórico, constituído nas suas relações). Os dois mundos são indissociáveis e existem por conta da comunicação. O homem

tem uma grande necessidade de dialogar, que é próprio da sua natureza comunicacional e fundamental para sua aprendizagem durante a vida. A fala é um momento desafiador para a tomada de consciência, para libertar a criticidade e o pensamento. Daí a importância atribuída à fala e à linguagem, principalmente no âmbito da formação/educação.

> O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento […] Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a re-pensar a maneira de ver a realidade […] O importante é que o professor evite que a fala seja uma canção de ninar informativa, ou uma apresentação sedativa […] A subjetividade […] tem que ser mobilizada (FREIRE e SHOR, 2001, p. 54-58).

Nestes fundamentos postos por Freire, a formação docente realizada na escola municipal da zona leste de São Paulo buscou a emancipação, a autonomia, a autoria e a coautoria dos docentes participantes, em uma perspectiva de conhecimento, pesquisa, conscientização e diálogo, em que conhecer é um evento social e o diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, levando-os à reflexão coletiva sobre determinado conhecimento e a atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE e SHOR, 2001). Assim, […] a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder. (*ibidem*, p. 46)

É oportuno situar a palavra "poder", aqui entendida como consciência e luta social, e não como sinônimo de opressão. Esse processo exige transformação, posicionamentos político e ideológico. Freire acreditava em uma educação diretiva, não autoritária, mas sempre coletiva. Acreditava também que para se transformar a sociedade é preciso estar em um processo permanente de formação e crescimento profissional, em que aprender e mudar a sociedade caminham juntos (FREIRE e SHOR, 2001). "O 'empoderamento' individual não é suficiente para transformar a sociedade como um todo, mas é necessário para o processo de transformação, para o desenvolvimento e percepção críticos da realidade e da sociedade […]" (*ibidem*, p.135). Em consonância com tal ideia, Baquero (2012) acrescenta:

> Isso faz do *empowerment* muito mais do que invento individual ou psicológico, configurando-se como um processo de ação coletiva que se dá na interação entre indivíduos, o qual envolve, necessariamente, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade (*ibidem*, 2012, p. 181).

Desta forma, não se pode negar a existência do empoderamento individual, acreditando inclusive na sua necessidade, mas o objetivo precisa ser maior: trazer mudanças sociais e não só individuais. A conscientização precisa sair do nível individual e tornar-se coletiva, de fortalecimento do ser humano na sociedade. Mas isso não é fácil, pois exige responsabilidade e corresponsabilidades,

comprometimento, atuação crítica para transformar a realidade e refazer a cultura.

Assim, ao propor a formação para o uso pedagógico das mídias digitais no contexto escolar, em uma atuação colaborativa com outros sujeitos da escola, há o entendimento dos limites que ali se apresentam, mas sem perder de vista as possibilidades da consolidação dos processos de mudanças políticas, ideológicas e praxiológicas que concorrem no empoderamento do grupo participante. Desta forma, o conceito de empoderamento imbrica-se à interação dialógica, que integra a visão de educação libertadora de Freire.

Esses excertos apontam o quanto à proposta freiriana de interação dialógica é profícua e fértil para o questionamento do que existe e está colocado no mundo como conhecimento pronto e acabado, assim como o *modus vivendi* situado na conjuntura capitalista.

Nessa perspectiva, a interação dialógica freiriana abre caminho para se pensar em uma formação que dialogue com as necessidades, os limites e as possibilidades de cada *locus*, no caso deste capítulo, a escola. Propõe algo que não seja imposto, mas construído coletiva, participativa e colaborativamente, tendo como pressuposto a aprendizagem.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo: uma história recente

São Paulo é umas das cidades mais importantes e mais desenvolvidas do país. Sua Rede conta atualmente com três mil quatrocentas e cinquenta e sete escolas (3.457)[1]. Conta também com um total de quarenta e sete mil setecentos e cinquenta e oito educadores (47.758), sendo destes mais de quarenta mil professores.

Apesar dos seus 464 anos (comemorados em 25 de janeiro de 2018), São Paulo tem uma Rede Municipal de Educação consideravelmente nova. O ensino infantil tem uma trajetória um pouco mais longa, pois data dos anos de 1935, com a criação dos chamados parques infantis. Contudo, a sua rede de ensino só foi oficializada em 1956, após a expansão demográfica da cidade, o crescimento da indústria e, consequentemente, da arrecadação do município, a qual tinha destino considerável de verba para a educação, o que chamou a atenção dos vereadores da época (ROMERO, 2015). Após alguns conflitos políticos, inclusive o rompimento do convênio com o Estado, o então secretário de educação, Sr. Henrique Richetti, na gestão do prefeito Wladimir de Toledo Piza (11/04/1956 – 7/04/1957), convoca os professores a correr pelos bairros para formar listas com nome de quarenta alunos que estivessem fora da escola, para iniciar as atividades em salas, galpões e garagens. Assim, a Rede Municipal de Educação de São Paulo tem início com os decretos nº 3.185 de agosto e nº 3.186 em novembro de 1956.

[1]Dado retirado do site da Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000.>

O Estatuto Municipal do Magistério e a jornada de trabalho do docente com formação *in loco*

Em 1989 assume a prefeitura de São Paulo Luiza Erundina. Com ela, assume a secretaria de Educação o educador Paulo Freire, que, de acordo com Gadotti (FREIRE, 2001a, p. 11-Prefácio), era um mito vivo da pedagogia crítica.

Paulo Freire assumiu a secretaria de educação com *déficit* de escolas e de profissionais, inclusive de professores. Muitas escolas estavam sucateadas e sem infraestrutura. O novo secretário convidou a professora doutora Ana Maria Saul, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), para coordenar a reformulação do currículo, o que desencadeou um processo de trabalho colaborativo entre grupos de especialistas e professores da Rede, os quais se aprofundaram nos estudos e nas demandas das mais diversas dimensões, com vistas à compreensão crítica da prática educativa (FREIRE, 2001a).

Em consonância com esse processo, no último ano do mandato da então prefeita Luisa Erundina e à frente da pasta o professor doutor Mário Sérgio Cortela (que substituíra Paulo Freire), em 1992, o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo foi instituído pela Lei nº 11.229. Ele foi considerado uma conquista dos docentes municipais, pois foram ouvidos não só consultores e especialistas, mas também sindicatos e professores. Tem como princípios norteadores: gestão democrática da Educação; aprimoramento da qualidade do ensino público municipal; valorização dos profissionais do ensino; escola pública gratuita, de qualidade e laica, para todos (SÃO PAULO, 1992).

O Estatuto sofreu alterações em 1993, na gestão de Paulo Maluf (1993-1996), em 2007, na gestão de José Serra (2005-2006) e em 2007 na de Gilberto Kassab (2007-2008), reorganizando os quadros dos profissionais de Educação, agora não só atendendo o corpo docente, mas todos os trabalhadores da escola e órgãos centrais e intermediários da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com o Estatuto, as jornadas de trabalho foram fixadas, estabelecendo tempo de trabalho com aluno e tempo de trabalho extraclasse. São elas: Jornada Básica do Professor (JB), Jornada Especial Ampliada (JEA), Jornada Especial Integral (JEI). As mesmas sofreram alterações em 1993 e em 2007[2] , com especificações próprias para a JB e mudança de nomenclatura para a JEA que passa a ser chamada de Jornada Básica Docente (JBD) e para a JEI que se torna Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Atualmente, todos os professores na Rede Municipal de Educação com JBD cumprem vinte e cinco horas-aula em docência, três horas-atividade de planejamento e organização de atividades e duas hora-livre em lugar de escolha (totalizando trinta horas-aula de 45 minutos. Professores em JEIF cumprem vinte e cinco horas-aula em docência, três horas atividade, quatro horas livre e oito horas de formação em serviço (totalizando quarenta horas-aula de 45 minutos).

[2] Lei n.11.434/93 e Lei n.14.660/07.

Na JEIF, das 8 horas de trabalho coletivo, 4 horas são destinadas ao Projeto Especial de Ação (PEA)[3]da unidade que atende a uma regulamentação específica e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. As outras 4 horas (horário coletivo) são destinadas a leituras, estudos, práticas e vivências também previstas no PPP, firmados pelo grupo como pertinentes ao trabalho, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos docentes, de acordo com a demanda escolar e de SME.

Enquanto política pública educacional, a JEIF atende uma demanda real de formação continuada, uma premissa da atividade docente. Ela não se instaura como formação inicial e não assume o caráter compensatório de formações deficientes experienciadas pelos docentes. A JEIF vem, sobretudo, ao encontro das experiências reais, das práticas cotidianas e dos problemas enfrentados no contexto da escola, vendo-a como *locus* de formação que busca, entre outras coisas, melhorias dos índices de aprendizagem de alunos através da reflexão dos professores sobre suas ações e fazer pedagógico. Como desenvolvimento profissional, ela aponta possibilidades que vão desde a formação pessoal e profissional até a evolução funcional.

A partir do que aqui foi exposto sobre esse tempo de formação na escola, a pesquisa ora relatada busca ainda considerar a entrada nas TDIC no contexto escolar, com vistas a investigar as possibilidades de seu uso de forma instrucionista ou construcionista (VALENTE, 2001), em práticas colaborativas e mediadas (BRUNO; PESCE, 2012) entre docentes e o POIE, considerando os limites e as possibilidades particulares da unidade educacional. Estas são as premissas que fundamentaram a elaboração e a aplicação da formação que ora se apresenta neste capítulo.

A formação *in locus:* a escola e os resultados

Formar e ser formado; ensinar e aprender, dar-se e receber; planejar algo e perceber que o que planejado pode não atender às expectativas do grupo; refletir e replanejar. Colocar-se e permitir colocações de outros. Tentar fazer as intervenções da melhor forma possível, mas também reconhecer que há falhas e principalmente que há muito a aprender com os acertos e particularmente com os erros. Erros nas colocações, nas considerações, nas orientações, nas perspectivas individuais e coletiva.

O processo investigativo que delineou esta pesquisa iniciou-se com a trajetória da primeira autora deste capítulo, sua história como docente que busca soluções às dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Nesta busca constante, a primeira autora deparou-se com o advento das TDIC na escola e, como pesquisadora, indagou-se por diversas vezes como poderia agregá-las às suas práticas pedagógicas, como recursos e instrumentos ou como fontes de pesquisa e de conhecimento humano.

[3] O PEA além da correspondência com o PPP da escola, deve estar sempre em consonância com as diretrizes e orientações de SME, seguindo a portaria mais recente que a orienta.

A escola escolhida como *locus* da formação, situa-se na periferia da zona leste da cidade de São Paulo. Datada de 1999, iniciou suas atividades em uma escola de lata. Em 2005 foi inaugurada a escola de alvenaria em um terreno vizinho às suas antigas instalações. Possui um corpo docente estável, com uma média de 5 a 10 anos de trabalho na unidade. É considerada como escola de referência na região, com programas de educação de tempo integral e atividades extraclasse como recuperação paralela de português, jogos de tabuleiro, esportes, entre outros. No ano de 2016 apresentou dois grandes projetos: o Sarau, com apresentações culturais como teatro e música; e o Trabalho Colaborativo Autoral, proposta da Secretaria Municipal de Educação que visa à realização de pesquisas, por parte dos alunos com a mediação do professor, de forma colaborativa e de autoria.

Durante o processo, alguns dados foram pesquisados e apresentados. O primeiro se refere à formação de professores e ao uso didático das TDIC em ambiente escolar. Na revisão de literatura, alguns indícios vieram à baila: a formação inicial docente ainda possui muitas lacunas em relação aos estudos e ao uso pedagógico das TDIC na educação, pois são poucas as Instituições de Educação Superior (IES) que possuem disciplinas que tratam dessa temática. A formação continuada está assegurada na LDBEN/1996 e pode ser realizada em três modalidades: presencial, semipresencial e à distância (TAVARES, 2001; GREGIO, 2012; MACHADO, 2011; DZIERVA, 2006; DAGA, 2006; CARDOSO, 2011). A precária infraestrutura das escolas (falta de equipamentos, acesso restrito a rede de internet etc.), é apontada como um dos principais limitadores, tanto para a realização da formação *in loco,* quanto para o próprio uso das TDIC na prática pedagógica (TURIANI, 2011; ORTEGA, 2011).

Outra dificuldade é a insegurança dos professores na utilização das mídias digitais com seus alunos. Dentre as críticas, a que mais chamou atenção foi em relação às formações verticalizadas, oferecidas por órgãos regionais, que, em sua maioria, restringem-se ao nível da instrumentalização, não chegando a atingir a abordagem crítico-reflexiva (GREGIO, 2005; ALLAN, 2011) e, portanto, restringindo-se à *Alfabetização em tecnologia* (UNESCO, 2009).

Em relação ao horário de formação em serviço, na escola, há indicativos de que muitas demandas adentram esse espaço de formação e que a sua real função – como espaço de formação colegiada (NÓVOA, 1999; DAVIS, 2012) – precisa ser repensada na escola, por seus integrantes (MENDES, 2011; BELTRAN, 2012).

Quanto à formação continuada para os usos das TDIC, de certa forma, o objetivo é inserir o professor nesse universo tecnológico e lhe instrumentalizar (UNESCO, 2009), fazendo-o conhecer o que existe, para que ele possa, de forma crítica, fazer uso, de acordo com as suas estratégias e metodologias. Nas várias ações formativas, alguns conceitos são anunciados em relação às TDIC, reconhecendo-as como um advento da socialidade humana (LEMOS, 2015), permitindo diversas formas de usos e práticas – instrucionista e construcionista (VALENTE, 2002; UNESCO, 2009) – além de alfabetização e letramento digital e aperfeiçoamento em tecnologia (UNESCO, 2009), como mediadora e co-

laboradora da aprendizagem (BRUNO e PESCE, 2012; BELLONI e GOMES, 2008).

Na condução da ação formativa, objeto central deste trabalho, dois conceitos se entrecruzam e se situam como conceitos basilares: a dialogia bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) e a interação dialógica freiriana (FREIRE, 2001b; 2011). Estes autores concebem a linguagem como atividade histórica e social fundante à constituição do ser humano, como sujeito na sociedade. A conscientização, a emancipação e a transformação do sujeito são marcadas pelas conjecturas ideológicas intrínsecas aos enunciados da comunicação. É no diálogo (e por ele) e nas práticas sociais que acontece a formação humana.

O estudo de caso educacional foi realizado de acordo com a abordagem qualitativa (LAVILLE e DIONNE, 1999). O objetivo principal da pesquisa foi analisar um curso de formação continuada em serviço (horário coletivo de JEIF) imbricado ao uso pedagógico das TDIC, em uma Escola Municipal da Zona Leste de São Paulo. Os documentos analisados (questionários, registros docentes e entrevistas) complementam esta pesquisa, em resposta às várias questões que se instauraram ao longo do trabalho.

Assim, pode-se concluir que, apesar dos momentos de desgaste durante a formação (que fazem parte do processo), agentes mobilizadores foram encontrados pelo grupo para produzir e enriquecer as discussões e utilizar as TDIC na sua prática pedagógica. Desta maneira, pode-se afirmar que, a partir do exposto na formação, o conhecimento teórico ora apresentado levou o grupo à reflexão crítica e ao confronto com o que já conheciam e faziam com as tecnologias em suas práticas sociais e que o conhecimento prático, conhecer e experienciar o que existe na escola, é importante para a formação:

> É [..]. com certeza eu acredito que foi muito válida, né, […] É uma abertura da visão do que a gente pode, né, acrescentar, enriquecer na[…]utilizando a mídia. Então eu acredito que o conteúdo, os temas abordados, o que nós aprendemos, né, ou o pouco que nos orientou foi muito válido […] O que foi pensado que era poder mostrar, né, essa facilidade, esse caminho para o professor conhecer todas […] os recursos que ele tem, né, sem ultrapassar muitas fronteiras […] acho que valeu muito a pena e que foi válida sim. O que falta, eu acho, que é realmente utilizar e aplicar esses conhecimentos. (POIE)

O entendimento de que o Professor do laboratório de informática é um profissional colaborador, que pode e deve contribuir para formação do grupo, assim como apresentar e estudar junto com os docentes as tecnologias educacionais disponíveis na Rede, ajuda na superação de medos e receios no momento de utilizar as tecnologias:

> Depois do curso, eu venho conversando com ele, é […] essa questão da disponibilidade nas aulas, [..]. Com o professor [POIE] lá no laboratório, os alunos desenvolverem algumas pesquisas, de realizarem algumas atividades, então eu planejo, faço meu planejamento, dentro do conteúdo da minha área. E aí, o que eu acredito que dê pra ampliar, para acrescentar,

> […] trabalhar até de uma forma mais interdisciplinar eu converso com o professor [POIE]. Ele desenvolve a atividade no laboratório e depois as notas que eles desenvolveram eu pego com ele pra também atrelar a questão dos conceitos, da avaliação. (Professora F)

Outro dado evidenciado em vários depoimentos é que as estratégias da colaboração do Professor Orientador da Informática Educativa (POIE) na formação, o uso da sala de informática, dos computadores e dos *tablets* e explorar seus recursos foram ações importantes para a formação e que suscitaram resultados positivos. Em relação aos conceitos apresentados na formação (colaboração, autodidaxia, alfabetização e letramento digital etc.), muitos afirmam que não os conheciam e com o curso tiveram oportunidade de pensar e refletir sobre o que foi colocado e depois puderam pensar em novas estratégias para as suas próprias aulas. Houve maior aproximação do grupo junto ao POIE, com desdobramentos positivos no entendimento de que ele é um professor parceiro e disposto a colaborar. De certa forma, os professores estão conseguindo se aproximar das tecnologias digitais com um olhar diferenciado, buscando vencer barreiras e medos quanto ao uso das TDIC no ambiente escolar e junto com os seus alunos.

> […] pra mim e pra o meu trabalho, olha foi muito gratificante, foi excelente, porque tinha muitas coisas que eu não sabia que eu poderia usar dentro dessa tecnologia, na minha sala de apoio, porque também as nossas formações não são geradas nesse sentido, […] Então pra mim, me abriu muito leque, é tanto que eu consegui fazer os livros digitalizados, depois disso me veio a ideia de baixar os vídeos do YouTuber para poder dar também um novo ar diferenciado[…] (Professora G)

> […] é teve várias coisas que você (pesquisadora/formadora) explanou pra gente, tinha muita coisa que eu não sabia, então isso me acrescentou porque eu não sabia, diversos itens que você citou, a forma como estaríamos conduzindo os alunos, as facilidades que a gente às vezes acha que é um bicho de sete cabeça [eu falei] "nossa, eu vou levar aquele monte de alunos para a sala de informática, que que eu faço com", então eu achei que você deu exemplos[…] durante o seu curso, que são a parte da sua metodologia de chegar até nós, ahnnn[…]não criando nenhum empecilho, dizendo assim pra gente "oh, pessoal, não tem, vai[…] entre [aspas], não tenham medo de estar trabalhando com a informática, tem muita coisa que pode ser utilizada na informática por vocês e que a gente acaba não utilizando esses recursos" […] isso você colocou pra gente, e[…] a gente "nossa é mesmo, né, a Geane tem razão, olha a gente tem tanto medo de usar a informática, fica tão receoso às vezes de usar" […] E mais tranquila ao mesmo tempo, né, dizer "olha, eu posso usar a informática", independente de não ser na minha disciplina, né, mas como eu sou a coordenadora dessa sala, então tô desbravando lá e conhecendo junto com eles, aprendendo junto com eles […] (PROFESSORA E)

> É […] depois da formação a gente já sabe que é um enriquecimento curricular, né, toda[…] a […] o trabalho do POIE como enriquecimento curricular. Mas depois da formação veio mai[…] um enfoque mais como parceria com o professor regente, e[…] um olhar meu diferente, é[…] dessas formações que ele também participou dentro da sala de aula, da sala dele, né, da sala[…] do laboratório de informática. Realmente esse meu olhar melhorou bastante sim, modificou sim. (CP 2)

Na pesquisa foi previsto que os docentes participantes da formação sugerissem proposições de uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, o que se efetivou nas sequências didáticas vinculadas aos grandes projetos da escola e/ou aos projetos individuais de cada docente, conforme relatos de alguns deles. Todavia, a despeito de tal concretização, manifesta-se o devir, uma vez que não se conseguiu atingir a todos, mas como as coordenadoras colocaram "foi uma sementinha que foi plantada" e a formação deve ter continuidade. A temática deve ser sempre evidenciada, para que o que foi feito não se perca na demanda e na complexidade inerentes à escola.

Outras constatações são importantes e devem tomar corpo neste trabalho. A primeira é que o professor, inserido nas contradições da escola, é absorvido por múltiplas demandas sociais, que adentram este lugar e absorvem o tempo pedagógico e o tempo de estudo do docente. Assim, temáticas como o uso educacional das TDIC acabam sendo secundarizadas ou esquecidas. Por isso, quase todos os depoimentos nos questionários solicitaram a continuidade da formação com esta abordagem, a fim de que o processo de empoderamento desses professores comecem a provocar mudanças nas suas práticas pedagógicas, inclusive no que diz respeito ao uso do laboratório de informática e às práticas colaborativas com outros docentes.

> […] O que a gente tem que continuar é o que você trouxe, porque deixar só um momento morre, se perde, acaba, e a escola é muito dinâmica, ela tem muitas coisas, se a gente não[…] voltar, ir e voltar, ir e voltar, ela vai se perder essa formação. Então, é[…] agora cabe à escola, é[…] dar continuidade a isso, né. (CP 2)

> O presente estudo reforça a compreensão do Horário Coletivo da JEIF como um espaço de tempo de formação coletiva e participativa entres seus participantes.

> […] eu penso que a formação continuada dentro da escola, ela tende a agregar o trabalho de todo mundo, no sentido de alcançar esses objetivos do PPP também e[…] de alcançar essas metas […] agora a formação continuada aqui dentro, eu acho que além dessa questão também de aprender mais, também tende[…] levar isso pra prática mesmo, no sentido de fazer valer, de[…] contextualizar, de vivenciar todos aqueles ideais que estão propostos no Projeto Político-Pedagógico […] (Professora F)

> Eu vejo que quando é interno, quando é na unidade escolar parece que não fica uma coisa tão distante, tem uma coisa, uma proximidade maior

> com o educador, e tem também aquela, uma visão mais[…] do que é a nossa realidade […] parece que tem uma noção maior da rotina, das dificuldades do dia a dia, não fica uma coisa assim tão distante do que nós vivemos, vivenciamos no dia a dia. (Professora B)

> Ah, os daqui [cursos de formação, grifo nosso] a gente pode conversar mais, pode debater, pode chegar a um denominador comum, pode trocar experiência […] Já em SME a gente não tem essa interação porque é muito mais pessoas, pra gente expor a ideia é mais difícil. Então eu acho que aqui a gente se sente mais liberdade para poder expressar o que tem dúvida, o que não deu certo, o que deu certo sem tanto melindre. (Professora G)

Por vezes, essas ações formativas se perdem e o horário coletivo se torna um "mural de recados" ou o "muro das lamentações". Tais situações só não podem assumir a centralidade do *ethos* formativo, no horário coletivo, desgastando o corpo docente e as práticas constitutivas de formação.

Para além de tematizar o uso das mídias digitais na escola, a formação buscou emancipação, autonomia, autoria e coautoria dos docentes participantes, em uma perspectiva partilhada (PESCE e BRUNO, 2012) de conhecimento, pesquisa, conscientização e diálogo (BAKHTIN, 2010; FREIRE, 2001b), levando-os à reflexão coletiva sobre determinado conhecimento e a atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE e SHOR, 2001). A busca pelo processo de mudanças políticas, ideológicas e praxiológicas, que corroboraram, mesmo que de forma ponderada, com o empoderamento do grupo participante é uma demanda constante. A falta de infraestrutura e de tempo de planejamento não impossibilitou os docentes de pensar alternativas para pôr em prática os conhecimentos construídos no curso, o que demonstra que, no empoderamento, tornaram-se autores de sua própria prática.

O que urge desse grupo é que a formação não se perca, que haja continuidade, pois, o pouco que se conhece pode se transformar em muito, quando o trabalho é coletivo, que se renova e adentra o ciberespaço a todo instante. A emergência do ciberespaço não significa de forma alguma que "tudo" pode enfim ser acessado, mas antes que o Todo está definitivamente fora do alcance (LÉVY, 1999, p.161).

A formação deve acontecer na busca, na apropriação e na construção de conhecimentos. Toda mudança traz consigo preocupações e dúvidas, que só serão ultrapassadas quando vivenciadas. Portanto, é preciso ter clareza dos objetivos pretendidos e das escolhas feitas. É imperioso entender que ajustes serão necessários a partir da reflexão do que foi experienciado. Os medos fazem parte de nós e estarão sempre ao nosso redor. Porém, os medos não devem imobilizar a novas práticas e experiências. Perceber as TDIC como aliadas no processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem humana ainda se constitui uma barreira, no entendimento de muitos docentes, na atualidade. Grupos como o desta escola, precisam de oportunidades formativas para vencer barreiras e colocar em práticas as discussões e reflexões colegiadas emergentes de temáticas como a abordada no curso.

Talvez esta pesquisa não se diferencie de tantas outras, mas pode se tornar um referencial, para que conquistas como a jornada que prevê horário coletivo de formação docente em serviço, não sejam perdidas em meio a tantas políticas públicas evasivas e que se destoam do verdadeiro objetivo da educação básica: formar cidadãos críticos, politizados e preparados para o enfrentamento das problemáticas anunciadas em relação às demandas da sociedade atual, incluindo-se, mas não de modo hegemônico, as do mercado de trabalho. Também abre portas para novos estudos como mudanças da cultura escolar, a partir de práticas colaborativas entre professores, afeitas ao uso pedagógico das tecnologias, que contribuam com o empoderamento de outros grupos, além do corpo docente, e outro diz respeito à potência do uso das TDIC, em programas específicos da Rede voltados a atendimentos especializados, como Recuperação Paralela, Salas de Leitura e Salas de Atendimento Especializado (para crianças e adolescentes com deficiências). O terceiro extrapola o uso das TDIC somente pelos professores e encontra espaço em um projeto próprio da Rede: o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) (SÃO PAULO, 2014), que envolve alunos do sétimo ao nono ano, com referenciais de autonomia e empoderamento. Tais temáticas podem se tornar campos férteis para estudos futuros, partindo das observações feitas durante esta pesquisa.

Há ainda uma grande necessidade de políticas públicas que invistam na infraestrutura das escolas, principalmente para que elas tenham acesso à internet que atenda a demanda das unidades e as necessidades do próprio corpo docente. Para além dos equipamentos, precisa-se pensar, de antemão, que eles foram feitos para serem usados e que manutenção e troca são constantemente necessárias.

Em relação aos limites da pesquisa, cumpre ressaltar que, por se tratar de um estudo de caso, seus achados não são passíveis de serem amplamente generalizados. Trata-se, aqui, de uma generalização naturalística, na qual os achados da investigação podem vir a ser transpostos a situações semelhantes à analisada neste estudo (PESCE e ABREU, 2013).

Referências

ALLAN, L. M. V. **Formação continuada de professores em programa de informática educativa:** o diálogo possível revelado na pós-formação. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAQUERO, R. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099.> Acesso em: nov. 2015.

BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf.> Acesso: 14 nov. 2014.

BELTRAN, A. C. V. **Projetos especiais de ação:** um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Santos, 2011.

BRUNO, A. R.; PESCE, L. Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 03, n. 07, p. 683-706, 2012. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175.> Acesso: 14 nov. 2014.

CARDOSO, A. O. C. **A formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: um diálogo necessário**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CARNEIRO, G. **Uso pedagógico das TDIC:** estudo de caso da formação continuada de professores em serviço, em uma escola municipal da zona leste de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes/2017/geane-carneiro-santos-vieira.> Acesso em: jan. 2018

COLLARES, C.; MOISÉS, M. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, p. 202-219, dez. 1999. Disponível em: http://cev.org.br/biblioteca/educacao-continuada-politica-descontinuidade. Acesso em: 12 mai. 2016.

DAGA, A. F. B. **Educação continuada para professores**: integração da tecnologia de computadores por meio da aprendizagem colaborativa. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

DAVIS, C. L. F. et al. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros. **Fundação Victor Civita**, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452> . Acesso em: ago. 2015.

DZIERVA, C. C. **Formação do professor e sua preparação para o emprego de tecnologias da informação e comunicação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2001a.

_____. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, B.; SÁ BARRETO, E. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf.>

_____. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos chave. **Revista Diálogo Educacional**, v. 06, p. 25-36, 2006.

_____.; ANDRE, Marli. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GREGIO, B. M. A. **O uso das TIC e a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental da escola pública estadual de Campo Grande - MS**: uma realidade a ser construída. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar e Formação de Professores) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

_____. **Formação continuada de professores e pesquisa-formação:** possibilidades e dificuldades na formação de professores para uso de tecnologias no ensino da matemática. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. (Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 7ª ed., 2015.

MACHADO, L. L. **Informática Educativa:** elementos para uma proposta de formação continuada de professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

MENDES, L. N. S. **Hora do trabalho pedagógico (HTP)**: espaço/tempo de formar e ser formado? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Santos, 2011.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf.>

ORTEGA, L. M. **O moodle como ferramenta na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira**. 2011.Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada) – Universidade do Estado de São Paulo, São José do Rio Preto, 2011.

PESCE, L. Interação dialógica: conceito freireano que pode ser vivenciado na educação básica brasileira. **Debates em Educação**, vol. 2, n. 3, p.1-15, jan./ jun. 2010a. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/62.>

_____. Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. **Revista Quaestio**, v. 12, p. 25-61, jul. 2010b. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path[]=177>

_____. O programa um computador por aluno no estado de São Paulo: confrontos e avanços. In: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. XXXVI REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Goiânia: **Anais Eletrônicos…** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf.> Acesso em: 06 jul. 2015.

_____; ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-30, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0Bw5AkbjDMRP7RWQ3d0VjbWJ6LUE/edit.> Acesso em: 10 dez. 2015.

ROMERO, R. A. S. Origem da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 2015, UFSC, Florianópolis:,. **Anais Eletrônicos…** Florianópolis: ANPUH, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426776745_ARQUIVO_SIMPOSIOANPUHVERSAOPARASUBMISSAO.pdf.> Acesso em: jan. 2018.

TAVARES, N. R. B. **Formação continuada de professores em informática educativa**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

TURIANI, J. L. M. **Formação continuada de professores e TIC**: contribuição do "Curso Mídias na Educação". 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

VALENTE, J. A. Uso da internet em sala de aula. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 19, p. 131 – 146, 2002. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/ educar/article/view/2086.> Acesso em: 14 nov. 2014.

Legislação Consultada

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasí-

lia, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em: dez. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.> Acesso em: dez. 2014.

SÃO PAULO. **Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992**. Dispõe sobre o estatuto do magistério Público Municipal, e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, SP, 1992. Disponível em: <http://portalsme.-prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Lei_11229_EstatutoMagisterioPublico.pdf.> Acesso em: jan. 2015.

_____. **Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993**. Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação, da Prefeitura do Município de São Paulo, e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, SP, 1993. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.-br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Lei_11434_12_11_93_OrganizacaoQuadros.pdf.> Acesso em: jan. 2015.

_____. **Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o quadro dos profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/LegislaC3%A7%C3%A3o/LeiMunicipal14660.pdf.> Acesso em: jan. 2015.

_____. Portaria nº 1.566/2008. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, SP,. Disponível em: <http://www3.prefeiturahttp://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME.> Acesso em: jan. 2015.

_____. **Informática Educativa**: concepção e estrutura. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, SP, . Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ie/Anonimo/centrais/concepcaoestrutura.aspx.> Acesso em: jan. 2015.

_____. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa mais educação São Paulo:** subsídios para implantação. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, SP, 2014.

UNESCO. Padrões de competência em TIC para professores. **Diretrizes de implementação**. Versão 1.0. Brasília: UNESCO, 2009a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf.> Acesso em: 14 mai. 2016.

_____. Padrões de competência em TIC para professores. **Módulos de padrão de competência**. Brasília: UNESCO, 2009b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf.> Acesso em: 28 ago. 2016.

DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO AO CURRÍCULO+: O (MULTI) LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO*

Silvia Cristina Gomes Nogueira
Lucila Pesce

Introdução

Para melhor contextualizar a temática abordada na pesquisa, procuro descrever, na introdução, a motivação inicial para o estudo, originada do entrelaçamento dos meus percursos profissional e acadêmico. Busco, nesse primeiro momento, traçar minha trajetória como professora na rede estadual de São Paulo, paralelamente, à minha formação continuada, que tem ocorrido simultaneamente. Ambas as circunstâncias deram origem às inquietações e aos questionamentos que suscitaram nesta pesquisa, desenvolvida em nível de mestrado acadêmico, e que ocorreu no período entre janeiro de 2015 e abril de 2017.

Iniciei como professora de língua inglesa em 2006. Em 2011, fui designada como PCNP[1] do Núcleo Pedagógico de uma Diretoria de Ensino na Zona Leste da Capital de São Paulo, onde permaneci por oito meses até ser convidada a integrar a Equipe Curricular de Língua Estrangeira Moderna na Secretaria Estadual de Educação, na qual trabalhei por dezoito meses. Nesse período, atuei também como coordenadora de tutoria do curso Currículo e Práticas Docentes (CPD) de língua inglesa. Retornei ao Núcleo Pedagógico em novembro de 2013, no qual permaneço até o presente momento. Entre as atribuições de um PCNP está a de contribuir com a formação continuada de seus colegas professores e coordenadores, que atuam nas escolas jurisdicionadas a diretoria de ensino, na qual atua. Para melhor desempenhar minha função, enquanto formadora, busquei cursos em lato e stricto sensu, nos quais procurei ampliar os meus conhecimentos na temática do uso das tecnologias digitais na formação dos professores e o impacto que essa formação traria ao processo de ensino-aprendizagem. Concomitante a isso, uma série de documentos oficiais: decretos, resoluções e programas da Secretaria de Educação de São Paulo (SEE/SP) começaram a abordar e incentivar cada vez mais a utilização dessas tecnologias em sala de aula. Para isso, foram oferecidos uma série de cursos, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), muitos em parceira com grandes empresas como Intel, Microsoft, Google, Instituto Natura, Fundação Lemann, entre outras, que tinham como objetivo instrumentalizar

*DOI – 10.29388/978-65-86678-00-0-0-f.81-106

[1] Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico

e preparar os docentes para o trabalho em sala de aula com os recursos/ferramentas que as novas tecnologias digitais incorporaram a educação.

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo analisar de que maneira os professores de língua inglesa do ensino médio da rede pública estadual de São Paulo estão conseguindo utilizar nas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, que envolvem tecnologia educacional e a "Plataforma Currículo+". A pesquisa centra atenção especial em se e como o curso ofertado pelo Núcleo Pedagógico de uma diretoria de ensino da zona leste de São Paulo, intitulado "Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria", contribuiu para o repensar da prática docente no que tange à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com ênfase nos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) da Plataforma Currículo+, na perspectiva crítico-reflexiva de formação docente, de modo a propiciar o empoderamento freireano dos professores cursistas, por meio de uma perspectiva autoral.

Referencial Teórico

A pesquisa, que teve por escopo o trabalho com a tríade formação continuada, letramento/multiletramento e o empoderamento freireano dos docentes, englobou os seguintes campos conceituais: formação continuada e formação continuada em serviço, tecnologia na educação, cibercultura, letramento digital e multiletramento de professores. Os autores, que deram sustentação ao trabalho em cada um dos campos, estão relacionados no quadro a seguir.

Quadro 01: Síntese do Marco Teórico da Pesquisa

Campo Conceitual	Autores de referência
Formação Continuada	• Candau (1997) • Freire (1987, 2001) • Gatti (2008) • Giroux (1997) • Imbernón (2000 e 2011) • Nóvoa (1991,1995, 1999 e 2001)
Tecnologia na educação, cibercultura e multiletramentos de professores:	• Bonila e Oliveira (2011) • Castells (1996, 2014, 2015) • Gómez (2013 e 2015) • Levy (1999, 2013) • Pesce (2013) • Rojo (2012, 2013)
Letramentos digitais de professores e no ensino de língua inglesa	• Buzato (2004, 2006)

Fonte: Nogueira (2017)

A pesquisa foi desenvolvida tendo por base uma concepção de formação continuada de professores, amparada na perspectiva crítico-reflexiva. Tal perspectiva busca romper com as perspectivas técnica e cientificista, nas quais os professores são vistos como aplicadores das metodologias de ensino pensadas e elaboradas por *outrem*, normalmente por acadêmicos que, muitas vezes, não estão a par de todos os fatores internos e externos que interferem diretamente nas salas de aula e, por consequência, no processo de ensino-aprendizagem, em especial na rede pública.

Na perspectiva das teorias críticas, a reflexão tem papel essencial na formação em serviço. Isso porque a reflexão é condição primordial no processo de transformação da prática pedagógica dos docentes, além do atendimento de uma série de demandas impostas aos professores na atualidade, contribuindo, também, com o desenvolvimento da autonomia do docente enquanto pessoa (NÓVOA, 1995).

Segundo Freire (2001), na formação permanente dos professores:

> […] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática […] (FREIRE, 2001, p. 43-44).

Relações entre Cibercultura, Letramento Digital e Multiletramentos

A concepção de cibercultura teve origem na década de 1950, com a informática e a cibernética. O dicionário Oxford lista o uso do termo "cibercultura" no ano de 1963, porém o conceito se consolidou e passou a ganhar destaque a partir de 1980, com a popularização da internet, e por meio do filósofo e estudioso da área Pierre Lévy. A palavra é composta pelo prefixo "ciber", diminuitivo de cibernética (que exprime a noção de internet ou de comunicação entre redes de computadores), e pela palavra "cultura" (complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano). Pela etimologia podemos definir, *grosso modo,* que cibercultura é a cultura da internet.

Lévy (1999, p.17) define cibercultura como "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem junto com o crescimento do ciberespaço", crescimento este que vem modificando o modo das pessoas interagirem e verem o mundo. A internet oferece uma gama de recursos e informações disponíveis a um clique, o que amplia as possibilidades educacionais.

É evidente que essas mudanças atingiram a educação em forma de avalanche tecnológica, transformando, ou melhor, ampliando as possibilidades de aquisição, construção e compartilhamento de conhecimento. O ciberespaço, "novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores" (LÉVY, 1999, p.17), possibilita o "aprender sozinho", a interatividade, o

compartilhamento de ideias, os projetos e as informações. Porém, a tecnologia por si só não garante o sucesso do aprendizado.

> As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas. Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 1999, p.172).

É inegável o potencial educacional que a internet agrega à educação. Contudo, é importante lembrar que, para navegar pelos mares da informação, é preciso primeiro saber selecionar quais informações são realmente relevantes e de fonte segura. Transformar, de forma apropriada, essa diversidade de informações em conhecimento não é tarefa fácil. Castells *apud* Bonilla e Oliveira (2011) alerta para este fato quando pontua que existem três formas de exclusão digital: a primeira seria não ter acesso à rede; a segunda, ter acesso à rede, mas com capacidade técnica ineficiente, enquanto a terceira é apontada por ele como a mais importante forma de exclusão:

> […] é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente. (CASTELLS apud BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p, 40)

Lévy (1999, p. 158), ao tratar das questões que entrelaçam o saber, a educação e a cibercultura, salienta que "as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação". Em relação à formação dos professores para o uso das TDIC, o autor assevera que, para que o professor esteja preparado para ensinar, é necessário que ele aprenda a utilizar esses recursos antes de levá-los para a sala de aula (LÉVY, 2013).

Para Castells (2014) e Gómez (2013, 2015), o sistema educacional está "obsoleto" e é incapaz de atender às necessidades dos alunos. De acordo com o primeiro, essa obsolescência tem por base, principalmente, a mera transmissão de informação aos alunos pelos professores. Para o segundo, "as escolas convencionais devem ser consideradas obsoletas, pois enfatizam a linearidade, a conformidade e a uniformidade e são incapazes de responder à diversidade e à mudança" (GÓMEZ, 2015, p.37). Articulado a essa ideia, o autor reafirma a importância de o professor estar preparado para usar bem essas "poderosíssi-

mas ferramentas" a serviço de uma nova pedagogia que colabore com o aprendizado das crianças.

Ademais, Castells (2014, 2015) pontua que, segundo pesquisa realizada pela revista Science, 80% da informação mundial está digitalizada e disponível na internet. Portanto, o que os alunos necessitam é de "critérios para buscá-la", o que lhes proporcionaria um "empoderamento intelectual", enfatiza:

> […] os alunos não necessitam de formação técnica para utilizar a internet, o que acontece é que os alunos ensinam a internet, como uma tecnologia, aos professores. Aos professores cabe ensinar que tipo de informação e como se utiliza e combina essa informação, gerando conhecimento ligado às suas Tarefas (CASTELLS, 2015).

Como pode ser observado, Castells (2014, 2015), Gómez (2013, 2015) e Lévy (1999, 2013), estudiosos de renome nos campos da educação e da tecnologia, apontam para a necessidade de renovação das escolas, destacando a importância do papel das tecnologias aplicadas à educação nessa renovação. Contudo, também asseveram que, para que isso ocorra, é extremamente importante que os docentes sejam preparados de forma adequada para essa utilização. Isso nos leva ao próximo conceito abordado neste estudo: o letramento digital na formação de professores.

Antes de falarmos de letramento digital, é necessário conceituarmos o termo letramento, ou melhor, letramentos.

> […] os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais […] (BUZATTO, 2006, p. 6)

Desse modo, os letramentos digitais são o conjunto de práticas sociais que se desenvolvem mediadas pelas tecnologias digitais de comunicação e informação e têm finalidades específicas (BUZATO, ibidem). Se pensarmos nessas práticas sociais dentro dos muros das escolas, fica evidente que, para que elas ocorram de forma a contribuir com o avanço do processo ensino-aprendizagem, é imprescindível que façam parte da formação dos docentes.

Articulado a esse pensamento, Pesce (2013, p. 9) argumenta que: "não há como deixar de salientar o papel do letramento digital ao empoderamento dos grupos sociais contemporâneos" e acrescenta que: "no âmbito das práticas escolares, se bem mediado pelos professores, o uso das TIC com essa intencionalidade em muito tem a contribuir". Em relação à importância da preparação dos docentes, a pesquisadora reforça o argumento de que: "para que os professores consigam fazer a devida mediação, na integração das TIC às práticas curriculares, é preciso que recebam formação específica a esse fim".

As TDIC possibilitam novas formas de interação, colaboração, construção e aquisição de conhecimento, ao mesmo tempo em que oferecem novas

modalidades de socialização desse conhecimento, implicando na "transformação das relações dentro e fora da escola" (BUZATO, 2006, p. 4).

Os professores deixariam, então, de ser meros transmissores de conhecimento, passando a mediá-lo, dando mais autonomia aos discentes na busca e construção do próprio conhecimento e orientando-os durante o percurso, o que acarretaria uma mudança significativa nas práticas sociais na cultura escolar. Buzato (2006) tece algumas considerações sobre o letramento digital dos docentes:

> O que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a idéia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores. Não creio que professores sejam mais ou menos bem intencionados do que quaisquer outros atores. Mas creio que, em sendo a escola ainda o grande canal de inclusão de que dispomos, não podemos prescindir de professores e alunos que sejam letrados digitais no sentido que aqui estou propondo, isto é, de professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia e lhe dão significado e função em lugar de consumi-las passivamente ou, o que seria pior, em lugar de serem "consumidos" por ela. Penso que só assim faremos a boa rima entre educação, Internet e oportunidades (BUZATO, 2006, p. 13).

Se a internet dispõe de uma diversidade de materiais, sobre diversos temas e assuntos, que podem ser utilizados pelos professores no processo educacional, para os docentes de língua inglesa, ou de qualquer outro idioma, essas possibilidades são ampliadas, já que além da aprendizagem do idioma – que pode ocorrer pelo contato com os diferentes gêneros, as variedades linguísticas, acesso a canais de TV e estações de rádio de diferentes países, intercâmbio com falantes nativos, de forma síncrona ou assíncrona etc. – essa monta de recursos facilita também o contato e o conhecimento de outras culturas, uma vez que aprender um idioma passa também por conhecer uma nova cultura.

> […] se no passado muitas das discussões giravam em torno da necessidade/efetividade do uso de computadores no ensino de línguas com base em estudos psicométricos (Chapelle et al., 1996), hoje se discute sobre qual a perspectiva mais adequada para que possamos tirar proveito de um entrelaçamento inexorável entre as tecnologias da informação e da comunicação e ensino-aprendizagem de línguas. (BUZATO, 2004, p. 6)

O letramento digital dos docentes proporciona que estes passem a utilizar os recursos/ferramentas disponíveis de forma crítica e com criatividade, de modo que a utilização da tecnologia venha a contribuir com a aquisição e cons-

trução do conhecimento pelos docentes e pelos discentes. Rojo (2012, p.12) assevera que: "isso envolve, é claro, letramentos críticos e esse é outro espaço de atuação escolar: transformar o consumidor acrítico em analista crítico". Não basta saber manusear os aparelhos ou ter domínio sobre eles, como é o caso de muitos alunos; o essencial é saber incorporar todo esse potencial tecnológico de maneira reflexiva e produtiva, saber buscar as informações e compreendê-las, transformando-as em conhecimento que contribua com a construção/produção de um novo conhecimento.

Saber utilizar essas tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva colabora com o empoderamento dos docentes. Utilizamos aqui a concepção de empoderamento freireano, na perspectiva da conquista da autonomia pelos docentes e, por consequência, pelos discentes no uso das tecnologias. Pesce (2013), ao tecer considerações sobre o conceito de letramento digital, pontua que este integra uma das etapas do empoderamento freireano. Esse mesmo empoderamento pode ocorrer também por meio dos multiletramentos, próximo conceito que passaremos a tratar.

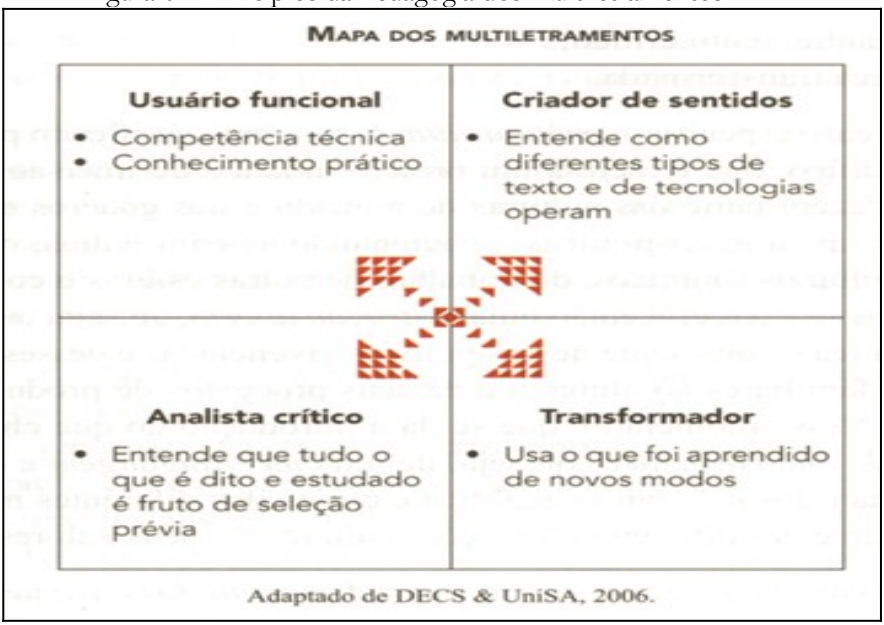
O termo multiletramentos foi cunhado pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres[2]) em 1996. Rojo (2013) explica que:

> O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo "multi", para dois tipos de "múltiplos" que as práticas de letramento contemporâneo envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p.14)

A Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo grupo, ressalta a importância de que a escola assuma (por isso, a proposta de uma pedagogia) os novos letramentos emergentes da atual sociedade, na sua maioria devido às tecnologias digitais da informação e comunicação. Além dessa inclusão, é igualmente importante abrir os currículos à diversidade de culturas presentes na sala de aula, fruto de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade (ROJO, 2012). O grupo de Nova Londres propõe alguns princípios sobre como desenvolver a pedagogia dos multiletramentos, os quais estão explicitados na figura 01.

[2] Grupo formado por pesquisadores dos letramentos, que em 1996 se reuniu na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA), vindo daí o nome do grupo. Após uma semana de colóquio, o grupo publicou um manifesto intitulado A Pedagogy of Multiliteracies – Desiging Social Futures [Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais] (ROJO, 2012, p.12).

Figura 01: Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos.



Fonte: Rojo (2012, p. 29).

Pela observação dos princípios no "mapa dos multiletramentos", podemos dizer que o trabalho a ser realizado pelas escolas é no sentido de transformar um usuário funcional, que possui a competência técnica (o "saber mexer"), num indivíduo que saiba analisar criticamente em meio às informações encontradas, o que é realmente pertinente a determinado contexto, criando novos sentidos, ressignificando o conhecimento adquirido e transformando esse conhecimento em um novo. Em consonância com essa concepção, Rojo (2012, p.54) argumenta que a utilização das TDIC por docentes "[…] é uma nova forma de entender como as tecnologias da informação e comunicação podem auxiliar no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos, explorando novas práticas de letramento".

Nesse viés, "saber como utilizar a tecnologia não é um processo diferente de aprendizagem? São neurônios que se conectam. A mudança está no contexto do processo educacional, com outras linguagens, com trabalhos compartilhados em rede e outros recursos" (VALENTE *apud* ROJO, 2012, p. 40). Na era da "sociedade em rede" (CASTELLS, 1996) as práticas sociais vêm se modificando significativamente, inclusive dentro das escolas. Novas competências passaram a ser requeridas, como as denominadas "competências para o século XXI", que foram divididas por especialistas da área em três domínios: 1) cognitivo (pensamento crítico, criatividade e alfabetização em TIC etc.); 2) intrapessoal (aprendizado contínuo, determinação etc.) e 3) interpessoal (empatia, adaptação etc.).

Muitos currículos, assim como o do estado de São Paulo, são estruturados com base no desenvolvimento de habilidades e competências. "A seleção

de qualidades ou competências fundamentais ou básicas é uma decisão política intimamente vinculada aos valores que cada comunidade considera essenciais para o desenvolvimento dos seus cidadãos na era digital" (GÓMEZ, 2015, p. 76). O termo "competência" tem sido utilizado na reestruturação curricular de vários países e teve origem em um documento elaborado no projeto Definição e Seleção de Competências-Chave (DeSeCo).

O documento DeSeCo é o resultado do trabalho da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem por objetivo buscar novas formas de concepção de currículo, novos modos de se compreender o processo de ensino-aprendizagem e novos modelos de ensino. Foi pensado a partir da preocupação de órgãos internacionais com a qualidade e relevância da educação. A primeira versão do documento foi elaborada em 2000 e a última em 2003. A partir dele, a maioria dos países que compõem a OCDE, entre eles a União Europeia, iniciaram suas reformas curriculares. Ele foi usado também na construção dos instrumentos utilizados na avaliação do PISA, em torno do conceito de competências (GÓMEZ, 2015).

O DeSeCo (*apud* Gómez, 2015, p.74) define competência como:

> […] a capacidade de responder às demandas complexas e realizar várias tarefas adequadamente. É uma combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que estão mobilizados conjuntamente para alcançar uma atuação eficaz.

Gómez (*ibidem*) diverge da definição de competências dada pelo documento. Ele propõe que as competências sejam:

> Sistemas complexos, pessoais, de compreensão e de atuação, ou seja, combinações pessoais de conhecimentos, habilidades, emoções, atitudes e valores que orientam a interpretação, a tomada de decisões e atuação dos indivíduos humanos em suas interações com o cenário em que habitam, tanto na vida pessoal e social como na profissional (Apud GÓMEZ, 2015, p. 74).

Com base na proposta da DeSeCo sobre competências, o autor selecionou as três que considera fundamentais. A partir delas, elaborou, de forma mais detalhada, o que chama de "as competências exigidas na era digital". Para ele, os componentes apresentados nestas competências permitem que "cada indivíduo, de maneira singular, transite da informação ao conhecimento e do conhecimento à sabedoria, enfatizando três qualidades fundamentais: saber, solidariedade e autonomia" (GÓMEZ, 2015, p.74). O quadro 02 apresenta uma síntese das competências elencadas por ele como fulcrais na era digital.

Quadro 02: Síntese das Três Competências Exigidas pela Era Digital

Competência	Principais características	Papel da escola no desenvolvimento da competência
Capacidade de utilizar e comunicar de maneira disciplinada, crítica e criativa o conhecimento e as ferramentas simbólicas que a humanidade foi construindo até nossos dias.	Capacidade de utilizar, não de recitar, repetir ou reproduzir em uma prova. Aplicar e comunicar conhecimento são tarefas fundamentais nas interações pessoais, sociais e profissionais na era da informação.	A tarefa da escola contemporânea não é tanto abranger o conteúdo disciplinar presente no currículo oficial, **mas ajudar os alunos a utilizarem o conhecimento de maneira reflexiva e produtiva** (grifo nosso).
Capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global.	Capacidade de funcionar em grupos sociais heterogêneos. O foco se situa na interação com o outro, com os diferentes. Respeito, compreensão e empatia. Cooperação ativa. Compromisso com a construção democrática das regras de jogo coletivas.	Fortalecer a coesão social com base na aceitação consciente da existência do outro, do diferente. Obs.: Para explicitar o papel da escola, no desenvolvimento desta competência, o autor utiliza um excerto extraído de Tedesco (2000, p.35).
Capacidade de viver e atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida	Capacidade de pensar e agir de forma independente, o que significa tanto o desenvolvimento da própria identidade pessoal como o exercício da autonomia […]. Capacidade e vontade para defender e afirmar os próprios interesses e direitos, assumir as responsabilidades e obrigações que provêm da liberdade e compreender as possibilidades e limitações do próprio trabalho. Capacidade e vontade para formar e desenvolver o próprio projeto de vida, que inclui os âmbitos pessoal, social e profissional, compreendendo o lugar e o papel de cada um em seu cenário vital […].	Ajudar cada indivíduo a se construir como um sujeito relativamente autônomo em todas as suas dimensões. Ajudar, promover e orientar o trânsito do indivíduo contemporâneo da informação para o conhecimento e do conhecimento para a sabedoria.

Fonte: Nogueira (2017), com base em Gómez (2015, p.76-97).

Destacamos, aqui, a primeira competência elencada por Gómez (2015), "capacidade de utilizar e comunicar de maneira disciplinada, crítica e criativa o conhecimento […]". Se prestarmos atenção às características atribuídas a ela – "capacidade de utilizar, não de recitar, repetir ou reproduzir em uma prova […]" – podemos traçar um paralelo com os princípios atribuídos à pedagogia

dos multiletramentos pelo Grupo de Nova Londres, disponibilizados na figura um: "criar sentido" e "transformar". O autor afirma que: "os inovadores do futuro serão os aprendizes que são capazes de formular as questões apropriadas, filtrar e avaliar gigantescas quantidades de dados e comunicar claramente os conhecimentos que foram capazes de combinar e reconstruir de modo geral" (GÓMEZ, 2015, p. 77)

Se analisarmos o papel da escola para o desenvolvimento desta competência, que consiste em "[…] ajudar os alunos a utilizarem o conhecimento de maneira reflexiva e produtiva", e lembrando que a fonte destes conhecimentos é a rede de computadores e as ferramentas e recursos nela disponíveis, fica clara a necessidade de que os professores sejam formados para isso. Tal formação passa obrigatoriamente pelo letramento digital e pelos multiletramentos, a fim de que esse trabalho seja desenvolvido pela perspectiva crítica e reflexiva, e não meramente instrumental.

A Pesquisa de Campo

Antes de iniciar a descrição da estrutura do curso no qual se desenvolveu a pesquisa, farei a apresentação da Plataforma Currículo+ e o mecanismo de pesquisa dos objetos digitais de aprendizagem. Como mencionado na introdução deste estudo, a Plataforma Currículo+, instituída por meio da resolução do Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades, foi disponibilizada à Rede a partir de fevereiro de 2014. A Plataforma *online* oferece conteúdos digitais em diversas mídias, entre elas: vídeos, videoaulas, jogos, animações, simuladores e infográficos. Articulados com o Currículo do Estado de São Paulo, os objetos são selecionados por meio de um processo de curadoria, realizado por uma equipe composta por PCNP de diversas Diretorias de Ensino da Rede, representantes de todos os níveis de ensino e disciplinas do Currículo.

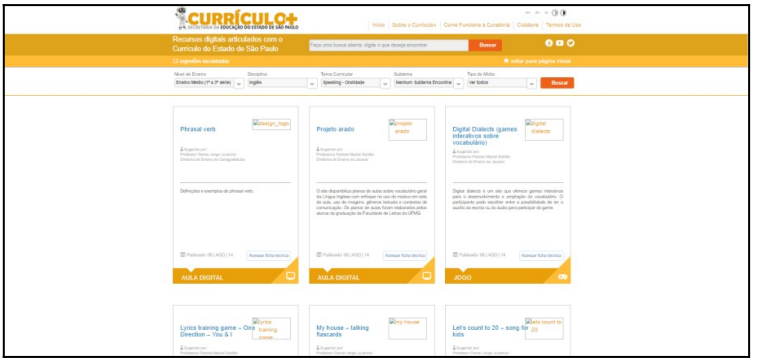
Figura 02: Homepage da Plataforma Currículo+



Fonte: Print da Tela da Plataforma Currículo+

Os objetos digitais de aprendizagem (ODA) podem ser selecionados por meio de um sistema de busca, no qual, após o docente selecionar o nível de ensino e a disciplina, ele tem as opções de realizar a busca por: a) tema curricular; b) subtema; ou tipo de mídia. A partir da opção do professor, ele é direcionado a uma página com sugestões do tipo de objeto que está buscando, como pode ser visto pelo *print* da tela disponibilizado na figura 03.

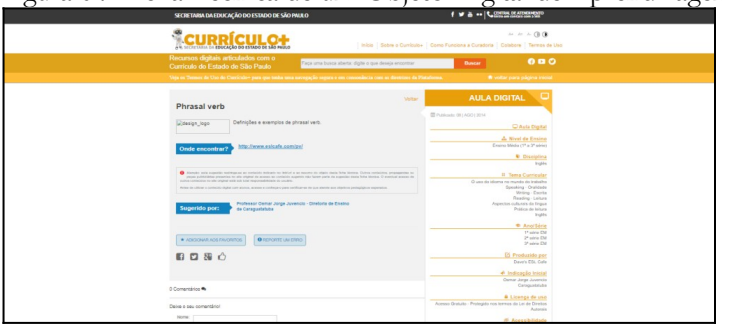
Figura 03: Sugestões de Objetos Digitais de Aprendizagem



Fonte: Print da Tela da Plataforma Currículo+

Cada ODA sugerido nessa página apresenta uma ficha com sua descrição. A partir deste resumo, o professor tem condições de avaliar qual dos objetos disponíveis está mais de acordo com as suas necessidades. Clicando na ficha, ele é redirecionado a uma nova página, onde consta a ficha técnica do objeto. Nela, encontram-se as seguintes informações: tipo de mídia; nível de ensino; disciplina; tema curricular; ano/série; quem produziu; quem sugeriu e o link de acesso. É importante destacar que os objetos não estão hospedados na Plataforma Currículo+ e sim em diversos locais na internet; o ODA é sugerido pela Plataforma, mas acessado no seu local de origem. A figura 04 traz o *print* da página com uma ficha técnica.

Figura 04: Ficha Técnica de um Objeto Digital de Aprendizagem



Fonte: Print da Tela da Plataforma Currículo+

Outro recurso disponibilizado na Plataforma e utilizado no curso em tela são as sugestões de ferramentas de autoria. O professor acessa essa página a partir da *homepage* da Plataforma Currículo+ e seleciona o tipo de recurso que deseja pesquisar. Entre as opções estão: história em quadrinhos, infográfico, reportagem, livro digital, jogo etc. A partir da seleção, o docente é direcionado a uma página, onde são disponibilizadas sugestões de sites e plataformas onde as ferramentas de criação podem ser encontradas. A figura 05 traz o *print* da página "Para Criar".

Figura 05: Página Ferramentas Para Criar



Fonte: *Print* da Tela da Plataforma Currículo+

A ferramenta de autoria *Scratch*, que foi trabalhada com os cursistas, foi selecionada a partir da opção "jogo". A web série "Vídeoaulas+", composta por dez vídeos que ensinam o passo a passo da produção de uma videoaula, foi a segunda ferramenta de autoria apresentada aos cursistas. Esta encontra-se hospedada no *Youtube* e pode ser acessada a partir da *homepage* da Plataforma.

A Estrutura do Curso

O curso em tela, "Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria", foi realizado no período de 15 de outubro a 10 de dezembro 2016, com um total de 40 horas, possibilitando, assim, a obtenção de certificação para a evolução funcional. A carga horária foi distribuída em: 16 horas presenciais divididas em 04 sábados nos meses de outubro a dezembro; 10 horas no ambiente *online* para leitura de textos dos conceitos abordados, participação em dois fóruns, disponibilização da sequência didática com um ou mais ODA; 02 horas semanais para o desenvolvimento da sequência didática com uma das suas turmas, perfazendo um total de 14 horas.

O objetivo geral era "Fornecer subsídios aos cursistas para a utilização dos objetos digitais de aprendizagem (ODA) e das ferramentas de autoria da Plataforma Currículo+ nas aulas de inglês, como complemento, apoio e reforço ao conteúdo curricular".

Os objetivos específicos eram: 1) Refletir sobre as possibilidades de utilização de objetos de aprendizagem nas aulas; 2) Conhecer as diferentes mídias e ferramentas de autoria disponibilizadas na Plataforma; 3) Estimular a utilização dos objetos digitais de aprendizagem da Plataforma Currículo+ nas aulas de inglês; 4) Elaborar sequências didáticas (SD) com um ou mais ODA; 5) Disponibilizar as sequências didáticas no ambiente virtual de aprendizagem; 6) Oportunizar momentos de interação e troca de experiências entre os docentes; e 7) Estimular a produção docente de autoria com as ferramentas disponibilizadas na Plataforma.

Os Participantes da Pesquisa

Durante o curso foram selecionadas três professoras que aceitaram colaborar com o desenvolvimento da pesquisa. Para preservar a identidade delas, passarão, a partir de agora, a ser identificadas como "Malala", "Ana Júlia" e "Fabíele". O quadro 03 descreve o perfil das docentes em relação a indicadores como idade, situação funcional e tempo de serviço na rede pública.

Quadro 03: Perfil das Docentes Entrevistadas

Docente	Situação Funcional	Idade	Tempo de Serviço na Rede Pública
Ana Júlia	Prof.ª Efetiva	30 anos	09 anos
Fabíele	Prof.ª Efetiva	37 anos	14 anos
Malala	Prof.ª Efetiva	32 anos	05 anos

Fonte: Nogueira (2017)

É importante destacar que a professora Ana Júlia trabalha em uma escola PEI[3], que atende ao segmento ensino fundamental – anos finais. Embora o foco do curso tenham sido os professores do ensino médio, a docente possui experiência no segmento, tanto como professora quanto como PC, e futuramente poderá voltar a ministrar aulas nele. Apesar de sua sequência didática ter sido desenvolvida com alunos do 6º ano e não do ensino médio, o depoimento

[3] No ano de 2017, a rede pública estadual de São Paulo conta com 257 escolas do Programa de Ensino Integral (PEI). Os alunos têm uma jornada diária de até nove e horas e meia de aulas, incluindo três refeições diárias. Na matriz curricular, os discentes têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, os estudantes contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seus objetivos. Os profissionais que atuam nas escolas PEI, professores e equipe gestora, recebem uma gratificação de 75% sobre o salário bruto, por um regime de dedicação exclusiva. Ao final de cada ano, é aberta a inscrição para o Programa, que conta com uma prova online e entrevista presencial. Após estas duas etapas, é gerada uma classificação e os inscritos são chamados conforme a disponibilidade de vagas. Todos os que são designados para trabalhar no Programa (professores e equipe gestora) são avaliados semestralmente; no caso dos docentes, são avaliados pelos alunos, equipe gestora, supervisor e PCNP (responsáveis pelo Programa em suas respectivas diretorias). Caso o profissional não atenda às especificidades do Programa, sua designação é cessada e ele retorna à sua unidade escolar de origem.

da docente muito acrescentou a este trabalho, uma vez que a avaliação feita por ela englobou a utilização dos ODA no ensino de forma geral.

O Desenvolvimento do Curso "Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em Tempos de autoria"

As quatro oficinas ocorreram aos sábados, no período das 8h às 12h, em sala no Núcleo Pedagógico. A primeira oficina foi realizada em 15 de outubro de 16. Iniciamos o encontro com a apresentação do cronograma do curso, dos objetivos e da avaliação.

Logo em seguida, foi apresentado um breve histórico da inclusão digital e da tecnologia na rede estadual de São Paulo: a) 2008 – Proposta Curricular; b) 2009 – Criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP); c) 2010 –Currículo Oficial de São Paulo (a abordagem para o ensino de LEM passa a ser a dos multiletramentos); d) 2011 – Programa Educação Compromisso de São Paulo (que traz no seu artigo 2º as cinco diretrizes do Programa, sendo que a quarta menciona o emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem); e) 2014 – Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades (Plataforma Currículo+); f) 2015 – Vertentes Currículo+ (Caravana Videoaulas e Aventuras Currículo+).

Em seguida, houve a apresentação do "Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades" e análise, na perspectiva das docentes, do objetivo e dos cinco eixos integradores do Programa, que são: 1) conteúdo digital, 2) infraestrutura de TI, 3) apoio e formação aos professores, 4) mobilização de rede e 5) aprendizado em rede.

Na sequência, assistimos ao vídeo explicativo sobre o "Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades", para que os docentes conhecessem os objetivos do Programa e para introduzir a "Plataforma Currículo+". Em seguida, passamos ao estudo da Plataforma.

Começamos pela finalidade, análise dos objetivos específicos e o conceito de ODA nela disponibilizado. Vimos os tipos de mídia disponíveis, que são: jogo, vídeo, simulador, *software*, livro digital, áudio, infográfico, mapa e aula digital. A partir da apresentação dos tipos de mídias, iniciamos o estudo dos objetos digitais de aprendizagem: analisamos as diferentes definições e o uso deles nas aulas como forma de complemento, apoio, revisão e recuperação do conteúdo.

Refletimos, também, sobre as estratégias de utilização, considerando o número reduzido de computadores nas escolas, e que nem sempre esses equipamentos estarão em condições de uso, além do problema constante de falha ou ausência na conexão com a internet.

A segunda oficina ocorreu no dia 22 de outubro. Iniciamos com leitura e reflexões sobre conceitos importantes para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, entre eles: objetos de aprendizagem, recursos educacionais abertos (autoria professor/aluno), pedagogia de projetos, letramentos e multiletramentos, entre outros.

Nesse encontro, trabalhamos a importância da sequência didática (SD) para o desenvolvimento da aula. Segundo Zabala (1998, p.18), a SD é "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos". As sequências didáticas bem estruturadas colaboram com a melhor aquisição do conteúdo pelos discentes e traçam o caminho a ser seguido pelos docentes.

A última oficina ficou destinada à apresentação da ferramenta de autoria *Scratch*. Para um melhor aproveitamento do encontro, contei com a colaboração de um amigo que concluiu seu mestrado e está cursando doutorado na área de *games* na educação. O *Scratch* foi desenvolvido pelo *Instituto Tecnológico de Massachussets* (MIT), com o intuito de ensinar programação a crianças e jovens de forma simplificada e lúdica. É uma das ferramentas de autoria indicada na aba "Para criar", na Plataforma Currículo+.

Cada uma de nós criou um jogo, que na Plataforma é chamado de "projeto", para testarmos todas as ferramentas e aprendermos a manuseá-las. Na metade da oficina, a professora Ana Júlia mencionou que já estava elaborando um projeto envolvendo a utilização da ferramenta, a ser desenvolvido em conjunto com uma professora de Matemática, para ser ofertado aos alunos dela no ano de 2017 em uma disciplina eletiva.

Para Buzato (2006), o mais importante não é o domínio sobre os símbolos, regras e habilidades relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação, mas que os alunos possam utilizá-las nas suas práticas sociais. "Isto é, que domine os diferentes 'gêneros digitais' que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação" (BUZATO, 2006, p. 6).

Após esta etapa, foi entregue às participantes um roteiro para elaboração de SD com a seguinte proposta:

Para a Elaboração da Sequência Didática – SD: 1) Escolher uma situação de aprendizagem do caderno do 4º bimestre; 2) Selecionar um ou mais ODA da Plataforma Currículo+ que possa(m) ser utilizado(s) para introduzir, ampliar, contextualizar ou revisar o conteúdo; 3) Selecionar uma de suas turmas para aplicar a sequência didática; 4) Selecionar de preferência uma turma do ensino médio, a menos que não ministre aulas nesse nível de ensino; e 5) Registrar se há possibilidade de trabalhar esse conteúdo com outra(s) disciplinas.

O objetivo da elaboração das sequências didáticas era que as professoras pudessem utilizar os objetos digitais de aprendizagem dentro daquilo que estavam trabalhando e analisar como se daria essa inserção: se isso proporcionaria uma aula mais contextualizada e facilitaria a aprendizagem do aluno. Almeida (*apud* Assis, 2014, p.149) afirma que: "as tecnologias podem trazer contribuições significativas se houver clareza da intencionalidade pedagógica, isto é, se o seu uso ocorrer integrado com a concepção e o desenvolvimento de um projeto curricular".

As Possibilidades das Ferramentas de Autoria nas Aulas

No início do ano letivo de 2017, a professora Ana Júlia entrou em contato comigo para informar que, somado a professora de Matemática, havia elaborado e ofertado aos alunos a eletiva que envolveria a produção de jogos pelos alunos na plataforma *Scratch*.

Como já mencionado, as eletivas são planejadas por dois professores de áreas diferentes e ofertadas aos alunos no início de cada semestre. Cada eletiva recebe um nome, de acordo com o que vai ser trabalhado e com foco em determinados anos/séries. Em um primeiro momento, os alunos recebem as ementas sem ter conhecimento de quais professores estão envolvidos; é a partir da ementa que eles escolhem a eletiva que querem cursar e fazem a inscrição.

A eletiva da professora Ana Júlia, em parceria com a colega de Matemática, que foi ofertada aos alunos do 8º e 9º anos, recebeu o nome de "Imagine, Crie e Compartilhe" e tinha como ementa: "Esta eletiva levará você, aluno pesquisador, a estabelecer relação entre a ferramenta tecnológica *Scratch*, o idioma mais utilizado na internet e o exercício do raciocínio lógico, aplicando-os em diversas situações do cotidiano". A disciplina recebeu a inscrição de trinta alunos.

É importante ressaltar aqui a preparação das docentes antes de iniciarem a eletiva. Apesar de a ferramenta ter sido criada para crianças e adolescentes aprenderem programação, ela tem uma série de recursos que têm de ser estudados antes, o que requer vários acessos à Plataforma para estudo e prática. Para o "adulto" iniciante, a Plataforma é um pouco complicada. A esse respeito, Almeida (2004) comenta que:

> […] o domínio da tecnologia não é prerrequisito, basta perder o medo de explorá-la, interpretar as mensagens que surgem na tela e rapidamente o professor se sentirá à vontade para começar a pensar com esse recurso sobre outras coisas e não apenas pensar sobre o recurso (ALMEIDA, 2004, p. 161).

Foi exatamente isso o que as professoras fizeram antes de iniciarem com os alunos: as duas se prepararam para poder orientá-los. Lévy (2013) ressalta a importância dos professores se prepararem antes de introduzir as TDIC nas aulas. Mas é evidente que, depois que os discentes entendem o funcionamento do recurso, superam as expectativas e lidam com a ferramenta com muito mais facilidade do que os professores.

Discussão dos resultados

Neste item são analisados os desdobramentos do curso "Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria", na prática pedagógica de cada um dos sujeitos de pesquisa.

A) Professora Ana Júlia

Pela descrição da disciplina eletiva oferecida pela professora, pode-se perceber que a docente incluiu em sua prática pedagógica os princípios básicos dos multiletramentos. Mas precisamos ter clareza quanto aos determinantes circunstanciais da unidade escolar à qual a professora se vincula: ela tem aulas atribuídas em uma escola PEI, o que implica um regime de dedicação exclusiva, no qual a docente passa cerca de oito horas na unidade escolar diariamente. Nesse período de trabalho, há momentos de: 1) reunião com todos os professores, momento utilizado por Ana Júlia para repassar os conhecimentos oriundos do curso aos seus colegas; 2) reunião dos professores por área de conhecimento; 3) estudo individual. Foi neste terceiro momento que a professora, em parceria com a colega de Matemática, estudou e esmiuçou a Plataforma *Scratch* durante a elaboração da eletiva. Lévy (2013) reforça a importância dos professores se prepararem antes de introduzir esses recursos nas aulas: para ele, "é impossível ensinar o que não se domina" (LÉVY, 2013)

O planejamento da disciplina, as atividades realizadas e o produto final elaborado pelos alunos deixam claro que estão presentes as características da pedagogia de multiletramentos, proposta pelo grupo de Nova Londres, que ressalta a necessidade de a escola "assumir os novos letramentos". O diagrama está distribuído em quatro quadrantes, que se inter-relacionam. São eles: "usuário funcional"; "criador de sentidos"; "analista crítico" e "transformador" (ROJO; 2012). Se analisarmos o desenvolvimento da eletiva, os alunos da professora Ana Júlia passaram, em um semestre, de "usuários funcionais" a "criadores de sentido", uma vez que, a partir dos conhecimentos adquiridos em Matemática, Inglês e da Plataforma *Scratch*, deram sentido ao que foi aprendido, conectando esses conhecimentos e os transformando em um novo – no caso, pela criação de uma animação ou jogo como produto final.

Nesse viés, podemos correlacionar o produto final da eletiva da professora Ana Júlia à primeira competência exigida na era digital, elencada por Gómez (2015), que é aquela:

> […] especificada pela capacidade de utilizar, não de recitar, repetir ou reproduzir em uma prova. Aplicar e comunicar conhecimento são tarefas fundamentais nas interações pessoais, sociais e profissionais na era da informação[…] (GÓMEZ, 2005, p. 77).

B) Professora Fabíele

A professora Fabíele tem aulas atribuídas em uma escola regular, leciona na rede privada pela manhã e tem alunos particulares aos sábados. No desenvolvimento da SD, ela selecionou o trailer do filme "*Invictus"* como tema gerador para a reflexão sobre o racismo. Ao ser questionada sobre a utilização deste ODA, ela primeiro respondeu que os alunos gostaram porque era "diferente" e que eles gostam de tudo que é "novo". A esse respeito, Bruno, Pesce e Bertomeu (2012) alertam para a importância de não se "fetichizar a técnica".

Segundo as autoras, os professores não devem se contentar com uma "aparente inovação" e é primordial que reflitam sobre o real impacto, ou seja, se há e quais são os benefícios do uso daquela tecnologia nas aulas. Ao perguntarmos se, além de os alunos haverem gostado, Fabíele considerava que o ODA havia contribuído com a aprendizagem deles, ela respondeu: "sim, porque eles se dedicam, os alunos se dedicam". Podemos inferir, pela resposta da docente, que a simples introdução de um recurso ou ferramenta na aula desperta uma maior motivação no discente – acostumado à utilização da lousa, giz, caderno do aluno e livro didático – quanto àquilo que será trabalhado. Diferentemente dos outros dois sujeitos de pesquisa, a produção final dos alunos não envolvia a utilização de nenhum outro recurso tecnológico.

Entretanto, logo na primeira oficina, quando Fabíele conheceu a sala de aula virtual "*Google Classroom*", disponibilizada pela parceria Google – SEE, ela acessou o ambiente e abriu duas salas de aula, sendo uma para as três salas da 2ª série do ensino médio com as quais foi desenvolvida a SD da docente. Utilizando o seu *notebook* e a sua internet (roteada de seu celular pessoal), ela cadastrou todos os discentes na sala, postou um vídeo e pediu que os alunos interagissem, discutindo e refletindo conjuntamente sobre o tema tradado nele. Todos os alunos acessaram a sala e participaram das discussões, em diferentes níveis de interação: alguns tiveram participação ativa, outros apenas faziam comentários básicos. Este tipo de atividade se aproxima da segunda competência exigida na era digital (GÓMEZ, 2015), que é a "capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global", por meio da cooperação ativa, respeito e empatia. Neste quesito, o papel da escola seria o de fortalecer essa relação, por meio da aceitação do diferente, neste caso, o respeito à opinião dos colegas.

É importante ressaltar um ponto nevrálgico que merece atenção, por parte das políticas públicas de educação, que diz respeito à infraestrutura precária ainda ofertada no seio das unidades escolares, que leva os professores a fazerem uso de seus recursos pessoais, em nível de *hardware* e de acesso à internet.

C) Professora Malala

A professora Malala também tem aulas atribuídas em uma escola regular, é aluna do curso de especialização para professores de língua inglesa na PUC-SP e dá aulas particulares aos sábados. Em seu depoimento, a docente afirmou que uma das contribuições do curso foi para sua formação pessoal: ela comentou que no curso da PUC-SP tem ouvido os conceitos "letramentos digitais", "multiletramentos" etc., os quais ela não conhecia até ter se inscrito no curso ofertado por meio do Núcleo Pedagógico, o qual, portanto, colaborou com seu entendimento dos assuntos tratados no curso posterior.

Por duas vezes, Malala afirmou gostar e achar extremamente importante e produtiva a troca de conhecimento entre discente e docente e declarou que costuma aprender com seus alunos sobre a utilização das tecnologias. Em articulação com esse pensamento, Rojo (2016) enfatiza a importância dessa troca

entre aluno e professor e pontua que o fato de muitas vezes o aluno saber mais do que o professor em relação à utilização das ferramentas tecnológicas não tem a menor importância, até porque esta situação pode se constituir como oportunidade de ampliar o intercâmbio docente-discente.

Como produto final da SD, os alunos de Malala deveriam produzir um vídeo, assim como os de Ana Júlia produziram animações e jogos no *Scratch* durante a eletiva. A esse respeito, Castells (2015b) afirma que esse recombinar de informações, tendo por resultado a produção de um conhecimento a partir de outro anterior, é extremamente importante, porque fortalece a criatividade. Para ele, seja na educação, na sociedade, na política ou na cultura, o poder de "criar" é fundamental.

Malala trabalhou na SD o gênero folheto universitário para a apresentação de uma universidade e utilizou uma aula digital para trabalhar com os marcadores de discurso. É importante destacar que, apesar de a professora ser muito atuante e dinâmica e utilizar todos os espaços possíveis dentro da unidade escolar para diversificar suas aulas, ela ainda prioriza o ensino da gramática. Ela prepara vários jogos e atividades lúdicas para trabalhar com os alunos, mas normalmente visando à gramática; podemos deduzir daí que esse tenha sido o motivo da escolha deste tipo de mídia. Como produto final, os alunos deveriam fazer a divulgação de uma universidade por meio de dois gêneros 1) elaboração de um folheto; 2) produção de um vídeo.

Se analisarmos que, também neste caso, os alunos partiram do conhecimento advindo do estudo do gênero folheto universitário e da aula digital para produzir um novo conhecimento em dois gêneros diferentes, podemos perceber alguns traços da pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres (ROJO, 2012).

A discussão dos resultados procurou articular o depoimento dos sujeitos de pesquisa, a elaboração e o desenvolvimento das sequências didáticas ao marco teórico de referência. Como resultado desta articulação, depreendemos que as três docentes participantes do curso "Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria" situaram-se como autoras de sua prática pedagógica, estimuladas por essa ação de formação continuada, em especial a professora Ana Júlia. Destacamos que a ação proporcionou contribuições distintas na prática pedagógica de cada uma das participantes da pesquisa, de acordo com a realidade das docentes e das especificidades de cada unidade escolar.

Considerações Finais

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de conhecer de que maneira os professores da rede pública estadual de São Paulo, em especial os de língua inglesa do ensino médio, estão conseguindo utilizar nas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, que envolvem tecnologia educacional e a "Plataforma Currículo+". A pesquisa procurou compreender, em especial, se e como

o curso ofertado pela pesquisadora – intitulado "Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria" e viabilizado por meio do Núcleo Pedagógico de uma diretoria de ensino da zona leste de São Paulo – contribuiu de alguma forma com o repensar da prática docente, amparado pela inserção crítica dos objetos digitais de aprendizagem nas aulas, de modo a proporcionar o letramento digital dos sujeitos de pesquisa ao situar sua prática em uma perspectiva autoral.

A abordagem qualitativa amparou o movimento metodológico deste estudo, que se consubstancia como estudo de caso do tipo educacional. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o documento de abertura do Currículo Oficial do Estado de São Paulo; a resolução do Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades, no qual está inserida a Plataforma Currículo+; as sequências didáticas elaboradas pelos sujeitos de pesquisa e a análise temática de conteúdo das entrevistas semiestruturadas.

Objetivou-se, com a oferta do curso em tela, ir além da apresentação de instrumentos e recursos tecnológicos, que neste caso foram os ODA e as ferramentas de autoria da Plataforma Currículo+, aos professores. Visávamos principalmente colaborar com o letramento digital dos participantes, de modo a contribuir com a formação continuada de professores que sejam capazes de integrar os recursos e ferramentas tecnológicas às suas aulas a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, com ênfase na autoria docente e, por consequência, na autoria discente.

Para isso, foram utilizadas as sequências didáticas, a fim de que as professoras pudessem planejar aulas com a inserção do ODA não apenas para trazer algo "novo" para a sala porque "os alunos gostam do que é diferente", mas sim estimular a utilização de um recurso que pudesse, de alguma forma, dependendo do objetivo, colaborar com o entendimento, implementando o aprendizado dos discentes.

O roteiro de entrevista foi estruturado com o objetivo de tentar responder: A) aos questionamentos levantados nas três suposições de pesquisa que deram origem a este estudo, em síntese: 1) qual a real motivação dos docentes da rede estadual de São Paulo ao se inscreverem nos cursos ofertados; 2) se o conhecimento oriundo dos cursos chega à sala de aula; e 3) quais as estratégias utilizadas pelas docentes no uso das TDIC, frente à fragilidade da infraestrutura tecnológica das unidades escolares. B) se houve contribuições do curso em tela na prática docente, e quais; e C) qual o impacto da utilização dos ODA e das ferramentas de autoria, a partir da perspectiva das docentes em tela no processo de ensino-aprendizagem.

Com relação às suposições de pesquisa, pela análise das respostas obtidas quanto a real motivação dos docentes da Rede para se inscreverem nos cursos, ficou claro que há professores que se inscrevem somente com o intuito de obter certificação. Contudo, há também aqueles, como é o caso das três cursistas participantes desta pesquisa, que têm interesse na aquisição e na ampliação de conhecimento, para além da certificação. Não podemos, portanto, generali-

zar a suposição de que o intuito de todos os docentes se relaciona à certificação e aos avanços funcionais proporcionados por ela.

No tocante à suposição (b), percebemos, pelos depoimentos das professoras, que muitas das metodologias aprendidas nos cursos chegam à sala de aula, como pudemos confirmar pelo trabalho que está sendo realizado com os alunos da professora Ana Júlia com a ferramenta de autoria *Scratch*. Portanto, a incorporação ou não destas metodologias depende do professor, do seu intuito ao se inscrever nos cursos e das dificuldades encontradas nas unidades escolares para a inserção destas.

Quanto à fragilidade na infraestrutura tecnológica, ficou evidente que a equipe gestora tem papel fulcral na entrada desses recursos nas unidades escolares, tanto pela aquisição de equipamentos quanto pelo incentivo dado aos docentes para sua utilização, inclusive organizando e disponibilizando espaços dentro da escola destinados ao uso das TDIC.

No tocante às contribuições do curso em tela, a análise de resultados indica, portanto, um certo avanço no repensar das docentes participantes em relação às suas práticas, considerando os diferentes níveis em que cada uma delas se encontra. A produção e o compartilhamento de conhecimento, realizados pelos trinta alunos da professora Ana Júlia na disciplina eletiva "Imagine-Crie-Compartilhe", demonstram que, de acordo com os princípios da pedagogia dos multiletramentos, eles conseguiram avançar de "usuários funcionais" para "criadores de sentido".

No que tange à utilização dos objetos digitais de aprendizagem e das ferramentas de autoria pelas docentes em tela, fica evidenciado que esses recursos, quando introduzidos com planejamento de tipo reflexivo, podem contribuir significativamente para a aquisição e produção de conhecimento pelos alunos. Destacamos a este respeito a utilização da ferramenta *Scratch*, que originou animações e jogos feitos pelos alunos de um dos sujeitos de pesquisa.

Em resposta à questão-problema, os achados da presente pesquisa sugerem que o supracitado curso "Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria", cujo processo formativo amparou-se na perspectiva crítico-reflexiva, contribuiu para o repensar da prática docente no tocante à utilização das TDIC, com ênfase nos ODA da Plataforma Currículo+. Nesse movimento, podemos sinalizar que o curso em análise contribuiu para o empoderamento freireano dos docentes, situados em uma perspectiva autoral.

Os resultados obtidos reforçam a importância de investimento em políticas públicas educacionais que propiciem ações de formação voltadas não só à inclusão digital dos sujeitos envolvidos na cultura escolar, mas também ao letramento digital destes atores sociais, sem esquecer de fortalecer a infraestrutura tecnológica das unidades escolares (com a aquisição de novos equipamentos, manutenção dos existentes e liberação do sinal de *wifi*).

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. (Trad. Maria J. Alvarez; Sara B. dos Santos; Telmo M. Baptista). Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L. (Orgs). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea [online]. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org.> Acesso em: 14 mar. 2016.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: <http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/LetramentoDigital_MarceloBusato.pdf.> Acesso em: 04 mar. 2018.

_____. As outras quatro habilidades. **TE@D – Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância**, São Paulo, v. 1, n.1, nov. 2004. Disponível em: <http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo4.pdf.> Acesso em: 28 fev. 2018.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Revista Nova América**, Rio de Janeiro, n. 122, S/D. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp.> Acesso em: 30 jan. 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. (Trad. Roneide Venâncio Majer). São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. A obsolescência da educação. 2014. (4min15 seg) In: FRONTEIRAS do Pensamento. **Manuel Castells explica a obsolescência da educação contemporânea**, 2014. Disponível em: <http://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-explica-a-obsolescencia-da-educacao-contemporanea-1427125019.> Acesso em: 30 abr. 2018.

_____. **Escola e internet:** o mundo da aprendizagem dos jovens. 2015. (4min9seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J4U-UM2E_yFo>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**.17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf.> Acesso em: 14 jan. 2018.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais***:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. (Trad. D. Bueno). Porto Alegre: ArtMed, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GÓMEZ, A. L. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. (Trad. Maria Guedes). Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. Novas tecnologias com velhas pedagogias não servem para nada. Entrevista concedida a Amanda Polato. **Revista Época**, 21 de maio de 2013. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2013/05/angel-perez-gomez-novas-tecnologias-com-velhas-pedagogias-nao-servem-para-nada.> Acesso em: 30 mai. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Pierre Lévy fala dos benefícios das ferramentas virtuais para a educação. **Revista Gestão Educacional**, fev. 2013. Disponível em: <http://www.webaula.com.br/index.php/pt/acontece/noticias/2874-pierre-levy-fala-dos-beneficios-das-ferramentas-virtuais-para-a-educacao.> Acesso em: 30 abr. 2017.

NOGUEIRA, S.C.G. **Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+:** o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2017.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000100002&script=sci_abstract&tlng=pt.> Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 15- 33.

_____. **A formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Professor se forma na escola. Entrevista concedida a Paola Gentile. **Revista Nova Escola**, maio de 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa.> Acesso em: jan. 2017.

_____. **António Nóvoa fala sobre a profissão e a prática na formação de professores em Uberaba.** Fundação Capes, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba.> Acesso em: 20 fev. 2018.

PESCE, L. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **Revista EccoS**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 157-172, jan./

abril. 2014. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/3598/2721>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-32.

_____. (Org.). **Escol@ Conectada**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

A FORMAÇÃO DOCENTE, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS: ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES*

Fernando Dias de Oliveira
Lucila Pesce

Introdução

A inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos processos educativos é uma demanda latente do campo educacional na contemporaneidade. Nas últimas décadas, muitas políticas educacionais foram implantadas, de modo a diminuir as lacunas deixadas pelos processos de exclusão digital e diversos professores e pesquisadores se empenharam em possibilitar que a formação dos sujeitos – em diferentes ciclos de escolarização – estivesse alinhada com as novas dinâmicas sociais proporcionadas pelas novas tecnologias.

Nesse sentido, diversos autores da área de educação apontam para a importância de se (re)pensar as práticas educativas mediadas pelas novas tecnologias, de modo a propor avanços de aspecto qualitativo às ações formativas (BARRETO, 2003; BONILLA, 2010; PRETTO e BONILLA, 2011; SANCHO e ALONSO, 2012; BARRETO, 2012; BELLONI, 2012; PESCE, 2013; PESCE e BRUNO, 2015).

No que se refere à posição da escola de educação básica frente a estas evidências, "são imensos os desafios que estas constatações colocam para o campo da educação, tanto do ponto de vista da intervenção, isto é, da definição e implantação das políticas públicas, quanto do ponto de vista da reflexão" (BELLONI, 2012, p. 8). As ideias da autora remetem à complexidade de se lograr políticas públicas coerentes com as demandas da função docente, frente ao cotidiano das escolas e da importância desta discussão estar presente de forma densa e aprofundada no campo educacional.

Diante do contexto sociopolítico contemporâneo e dos problemas que a educação, sobretudo pública, tem enfrentado, surgem algumas indagações relacionadas às influências, limites e possibilidades do uso das TDIC nos processos educativos de escolarização básica e de suas relações com a formação de professores.

O primeiro ponto crucial está relacionado ao uso das TDIC de forma emancipatória – e não apenas instrumental – e aos desafios que esta demanda impõe à formação de professores. Associada a esta questão, acrescenta-se a demanda urgente em que, especialmente a escola pública, encontra-se no sentido

*DOI – 10.29388/978-65-86678-00-0-0-f.107-120

de compensar ou reduzir as desigualdades, no que concerne ao acesso e uso dos estruturantes tecnológicos com vistas ao empoderamento deste grupo social.

Diante do exposto, este trabalho vem a trazer reflexões e a elucidar algumas das contradi*ções presentes nesses processos.* Não se tem a pretensão de esgotar estas questões, o que não seria plausível dada sua complexidade, mas proporcionar novas e diferentes óticas sobre este cenário.

Para corroborar com as reflexões, são apresentados dados de uma pesquisa de Mestrado intitulada "Formação inicial de professores de Educação Física, mídia televisiva e outros estruturantes tecnológicos: um estudo de caso educacional amparado pela Teoria Crítica" (OLIVEIRA, 2015), que foi realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo e defendida em 2015. É oportuno sinalizar que esta pesquisa se insere no projeto "Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores", coordenado pela Profa. Dra. Lucila Pesce, que também é a orientadora do estudo.

A formação e a atuação docente frente as TDIC: caminhos para se (re)pensar a educação

No tocante às políticas públicas de educação é oportuno observar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) sinaliza no artigo 32º, que "o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [diversos aspectos, dentre os quais - grifo do pesquisador]". No inciso II do mesmo artigo, consta que "a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade".

Em linha de raciocínio convergente com este entendimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001) versam, no item 3.2.7, sobre a ausência de conteúdos relativos às TIC em boa parte dos cursos brasileiros. Ao fazê-lo, o documento deixa claro que, assim como o uso das tecnologias situa-se como importante recurso para a Educação Básica, por conseguinte, o mesmo deve valer para a formação de professores que atuam neste nível de educação. O documento salienta, neste mesmo item, a necessidade de os cursos imprimirem "[…] sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento" (BRASIL, 2001, p. 25). E ainda destaca: "[…] urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores […]" (BRASIL, 2001, p. 25).

Em sintonia com os dois documentos oficiais mencionados acima, o projeto de lei de 2010 relativo ao PNE (Plano Nacional de Educação) 2011-2020, destaca, em diversos itens, a relevância do trabalho com as TIC nos dis-

tintos níveis, esferas e dimensões da educação, de modo a abarcar alunos e professores.

Congruente com tais premissas, o documento referência da CONAE (2014) faz menção à política de formação e valorização dos profissionais da educação, inclusive por intermédio dos dispositivos digitais. Nas palavras do documento, cabe aos entes federados:

> Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do/a aluno/a, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação (CONAE 2014, p. 80).

Como se pode observar, as políticas públicas brasileiras de formação de professores da Educação Básica sinalizam que, no tocante aos processos de ensino e aprendizagem, a formação para o uso pedagógico das TIC deve ser devidamente tematizada, nos cursos de licenciatura.

Apesar do amparo legal, a formação inicial de professores, seja ela presencial ou a distância, normalmente, não contempla a nova realidade na qual a escola está inserida (BARRETO, 2003). Quando ofertadas – com pequenas exceções – as disciplinas que tematizam o uso e as possibilidades das TIC, frequentemente, possuem o *status* de optativa nas grades curriculares dos cursos de formação de professores.

Ao refletir sobre a introdução das TDIC no setor educacional, Barreto (2003) ressalta que tem ocorrido certa "fetichização" acerca da associação entre novas tecnologias e educação e afirma que no discurso dos organismos internacionais e nacionais, como é o caso do Ministério da Educação (MEC), tem sido atribuído a estes estruturantes tecnológicos uma função mistificadora, em que o professor ocupa uma posição técnica e secundária.

> No discurso oficial, está posto o 'instrumentalismo universal abstrato', com apologia das ferramentas às quais é atribuída uma 'revolução educacional'. Como se o trabalho docente, assim como os demais, pudesse ser pensado apenas em função das ferramentas e instrumentos para a sua realização, independentemente da matéria a ser trabalhada. (BARRETO, 2003, p. 284).

É justamente nesse ponto que se colocam algumas das contradições entre as atuais políticas educacionais de formação de professores que, por vezes, possibilitam uma formação inicial deficitária e as demandas relacionadas à prática docente.

Ao discorrer sobre este contexto, Barreto (2012) aponta para uma ressignificação do trabalho docente para uma posição paradoxal. A partir do cruzamento dos discursos realizados por alguns órgãos internacionais com a análise de algumas políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, nota-se que

há uma ideia comum de que quanto maior a presença de tecnologia, menor a necessidade de trabalho humano.

Ao discutir sobre algumas contradições da institucionalização da educação à distância, pelo Estado, nas atuais políticas de formação de educadores, Pesce (2007) ressalta a importância de "perceber o exercício docente como prática social intimamente relacionada a seus determinantes contextuais" (PESCE, 20007, p. 189).

Segundo a autora, a racionalidade das políticas de formação de educadores tangencia, por vezes, as necessidades e demandas da carreira docente, erguendo-se de forma pragmática às orientações de organismos internacionais, que priorizam a "[…] otimização de custos, mediante redução de recursos humanos" o que obedece aos interesses do capital (PESCE, 2007, p. 188).

> Nessa perspectiva, cumpre destacar que diversos destes programas são promovidos pelo Ministério da educação e/ou pelas Secretaria de Educação, em distintas esferas de abrangência (estadual e municipal), com apoio de agências multilaterais, tais como Banco Mundial (BM), Organização Ibero-americana (OIA), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outras. Daí a razão desses programas de formação de educadores irem ao encontro das demandas das agências supracitadas, as quais, por sua vez, respondem ao neopragmatismo imperante do capitalismo tardio. (PESCE, 2007, p. 187).

Pesce (2013) converge com Brito (2006), ao ressaltar a importância da utilização das TIC no campo educacional, para além da lógica instrumental.

> […] é primordial que as políticas educacionais de formação de educadores voltadas à utilização pedagógica das TIC não assumam uma perspectiva instrumental, no dizer frankfurtiano (1947), mas, ao contrário, assumam uma dimensão cultural, que imbrica a utilização das TIC à participação ativa e à produção de cultura e conhecimento […] (PESCE, 2013, p. 208).

Nesse sentido, se faz necessário reorganizar os currículos e repensar possibilidades de intervenções pedagógicas nos cursos de licenciatura, de modo a possibilitar reflexões e uma apropriação crítica das novas tecnologias para que os docentes, no exercício de sua função, possam incorporar as mesmas aos processos de ensino-aprendizagem, de modo a instaurar as diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas.

As políticas públicas de inclusão digital no espaço escolar: novas demandas diante a um novo perfil de alunos e de professores

A inserção das TDIC nas escolas públicas é algo que vem sendo pauta de discussões há algumas décadas. Segundo Almeida e Prado (2011), no que concerne ao cenário brasileiro, houve grande influência das ideias de Papert

(1985), que aponta novas possibilidades de o professor desenvolver suas práticas pedagógicas utilizando recursos computacionais em sala de aula. Nos últimos anos, foram implantados diversos programas, com vistas à incorporação das TDIC ao espaço escolar, entretanto, por vezes, estas políticas públicas mostram-se pouco efetivas por estarem desarticuladas entre si ou pela pouca expressividade das mesmas.

Ao analisar programas oriundos das políticas públicas de inclusão digital como: Um Computador por Aluno (UCA), o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), o Programa Banda Larga nas Escolas, dentre outros, Bonilla (2010) tece uma série de críticas à forma na qual estas políticas educacionais estão consolidadas. Segundo a autora, alguns pontos falhos são recorrentes como: implantação lenta, pouca articulação entre os programas, simplificação das potencialidades, pouca ou nenhuma imersão na cultura digital, restrição no tempo e nos modos de acesso e "fetichização" dos recursos técnicos. Cabe sinalizar que este trabalho não visa analisar as políticas educacionais de inclusão digital individualmente, mas ressaltar os modos e os sentidos que alguns dos projetos implantados ocupam dentro do cenário nacional.

Ao pesquisar sobre os confrontos e avanços de políticas públicas de inclusão digital, Pesce e Bruno (2013) sinalizam a importância da continuidade destes tipos de ações e ressaltam que não é possível aos indivíduos o exercício pleno da cidadania quando apartados do acesso e imersão na cultura digital. No trabalho, as autoras abordam, dentre outras coisas, a necessidade do uso das novas tecnologias estar imbricado com a reelaboração do conhecimento. E é nesse sentido que se assume a ideia do empoderamento freireano (1986), em uma perspectiva coletiva.

> Se o intento é a incorporação dos recursos midiáticos digitais como contribuinte da construção de relações sociais promotoras da conscientização e da emancipação, é preciso ampliar o conceito restritivo de inclusão digital, articulando-o ao conceito freireano de empoderamento dos grupos sociais, para que estes se percebam como leitores críticos de si e de seus determinantes circunstanciais (PESCE; BRUNO, 2015, p. 356).

Tendo em vista alguns dos limites e possibilidades tanto no processo de implantação quanto de execução de algumas políticas públicas de inclusão digital, emergem também novos desafios para um dos principais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por terem, muitas vezes, uma formação deficitária e que não contempla discussões sobre o uso das TIC em sua prática docente, os professores acabam utilizando os estruturantes tecnológicos disponíveis de forma meramente instrumental.

Ao refletir sobre a responsabilidade dos sistemas educativos diante das novas demandas e desafios da contemporaneidade, Belloni (2012) cita que os estudos e ações no campo da mídia-educação é condição *sine qua non* para a consolidação de uma educação emancipatória, que busca resgatar os ideais de democratização do conhecimento e da informação e que vislumbra possibilitar a formação de cidadãos.

> Considero esta perspectiva – mídia-educação como instrumento de construção da cidadania – como essencial para o desenvolvimento de práticas educativas democratizadoras, inclusive uma formação de professores mais atualizada e em acordo com as aspirações e modos de ser e de aprender das novas gerações (2012, p. 47).

A partir destas questões, cabe sinalizar a importância da utilização das TDIC estarem relacionadas ao contexto e cotidiano dos alunos tendo em vista que, muitas vezes, a escola desconsidera a realidade dos educandos, fazendo com que exista um distanciamento ainda maior entre o seu cotidiano e os conteúdos abordados em sala de aula.

A formação inicial de professores de Educação Física e os estruturantes tecnológicos: algumas contribuições para o campo

Desde o século XIX, a área de Educação Física vem sofrendo profundas e importantes transformações. Neste longo período histórico, o componente curricular vem, aos poucos, superando um viés reducionista e meramente técnico que, por muito tempo, permeou a área e caminha no sentido da proposição de reflexões e de práticas pedagógicas comprometidas com as funções sociais da escola (OLIVEIRA e MALDONADO, 2018).

Para corroborar com as discussões realizadas nos tópicos anteriores, são apresentados os resultados parciais da pesquisa de Mestrado intitulada "Formação inicial de professores de Educação Física, mídia televisiva e outros estruturantes tecnológicos: um estudo de caso educacional amparado pela Teoria Crítica", que foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, finalizada em agosto de 2015.

O marco teórico da pesquisa em questão ergue-se em meio aos seguintes campos: profissionalização docente, formação inicial de professores de Educação Física, Teoria Crítica, mídia televisiva e outros estruturantes tecnológicos.

O estudo assume a abordagem metodológica qualitativa de caráter descritivo e caracteriza-se como um estudo de caso educacional (STENHOUSE *apud* ANDRÉ, 2005; LUDKE e ANDRÉ, 2014). Este tipo de estudo de caso tem como preocupação a compreensão da ação educativa e busca retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total.

Essa pesquisa buscou desvelar em que medida, no período de formação inicial, os professores de Educação Física – que se caracterizam como sujeitos da presente pesquisa – tiveram discussões acerca da importância da problematização e da utilização da mídia televisiva e de outros estruturantes tecnológicos em suas aulas.

No que concerne ao amparo legal, o parágrafo 1º. do artigo 6º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2004, p. 3), relativo às competências desse graduado, aponta, no último item, que esse profissional deverá:

> Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

A pesquisa relatada no presente capítulo foi delineada através de uma pesquisa de campo[1], mediante entrevistas semiestruturadas junto a sete professores de Educação Física em exercício em uma rede de ensino de um município da região metropolitana de São Paulo. Os docentes selecionados atuam no ciclo II do Ensino Fundamental e possuem em comum o fato de terem desenvolvido projetos ou práticas pedagógicas de destaque com seus alunos, sendo, alguns deles, premiados. Essa amostra intencional de participantes da pesquisa ainda contempla o fato de todos terem uma formação acadêmica que transcende o requisito mínimo exigido para investidura no cargo que desempenham, que é a Licenciatura em Educação Física, tendo, alguns deles, cursado outra graduação ou realizado estudos de pós-graduação. Esse critério de seleção possibilitou, em alguma medida, olhar para um conjunto de docentes que possuem práticas inovadoras e que seguiram com estudos na área de educação, de forma ampla, e em educação física, de forma específica.

Cada entrevista foi composta por oito perguntas abertas e teve duração média de 45 minutos. Foi realizada análise temática de conteúdo do discurso dos participantes da investigação por meio da criação de categorias de análise de acordo com o Modelo Misto (LAVILLE e DIONE, 1999).

A pesquisa ora relatada também se consolidou por meio de análise documental, a partir da consulta à Proposta Curricular do município para o ensino da disciplina de Educação Física e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas em que os sujeitos de pesquisa atuam, de modo a desvelar características do *locus* em que a investigação se insere e a captar possíveis informações que apontem para a incorporação e/ou problematização da mídia televisiva e de outros estruturantes tecnológicos nas aulas. A análise documental ocorreu de acordo com o Modelo Fechado (LAVILLE e DIONE 1999). A partir do conjunto de dados que emergiu da pesquisa de campo, nota-se que a formação inicial do professor de Educação Física não contempla, com a devida propriedade, a temática abordada neste estudo: a integração e a reflexão crítica sobre a mídia televisiva e outros estruturantes tecnológicos, no contexto da prática docente, apenas tangenciando as normativas legais.

Essa afirmação se evidencia na fala dos sujeitos de pesquisa. Quando questionados se em alguma fase de sua formação inicial essa temática foi abordada, cinco dos sete sujeitos entrevistados apontaram que essas discussões não

[1] No tocante às questões éticas, cabe sinalizar que o projeto de pesquisa do trabalho ora apresentado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (número do parecer: 936.177). Todas as unidades escolares e os docentes entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com vistas a preservar a identidade dos mesmos, optou-se por utilizar nomes fictícios quando referenciados.

ocorreram no período mencionado e apenas dois sinalizaram que essa temática foi abordada de forma superficial, não tendo se refletido de forma consistente em sua formação inicial e, consequentemente, em sua prática pedagógica.

Os sujeitos apontaram que, na medida do possível, quando essa incorporação ocorre, ela se dá por uma preocupação e interesse pessoal.

> **A formação inicial geralmente não prepara a gente para dar aula**, a faculdade que eu fiz, no final da década de 1990, ainda era daquela linha tecnicista, pautado no esporte, na regra, era basicamente isso. E assim, a gente vai aprendendo com o tempo, na verdade quando eu fui melhorar realmente as minhas aulas, foi quando eu fui fazer pós-graduação […] (Relato do professor Manuel, grifo nosso).

> **Na minha formação inicial não, nunca!** (Relato do professor Machado, grifo nosso).

> **Não foi quase nada discutido**, não tinha nenhuma disciplina específica, existiam professores, principalmente na licenciatura, que discutiam dentro de temas transversais como os esportes nas mídias. Mas assim, nada aprofundado. (Relato do professor Carlos, grifo nosso).

Em convergência com tal cenário, os achados da pesquisa sinalizam a fragilidade de políticas públicas de formação continuada de professores de Educação Física, traduzida na ausência da oferta de cursos e/ou programas de formação voltados ao uso pedagógico dos estruturantes tecnológicos, bem como de quaisquer outras temáticas.

> Que capacitações? ((risos)) A prefeitura não está preocupada com isso. Eles não querem saber do professor. Falta isso aqui. (Relato do professor Machado, grifo nosso).

> Mas tudo isso eu tive que buscar sozinha […] existe um rombo, existe um vácuo. A prefeitura, pelo que me parece, não está interessada em capacitação para os educadores. Vêm pessoas oferecer capacitação e cursos, eles acham caro e fica por isso mesmo. Você tem que fazer seus aprimoramentos e capacitações por conta própria. (Relato do professor Graciliano, grifo nosso).

Do mesmo modo, a formação continuada em serviço nas unidades escolares, cujo fórum privilegiado deveria ser os espaços de discussão colegiada, como as HC, também se limitam a: a) prestar esclarecimentos do dia a dia da escola e atender a outras demandas institucionais; b) ocupar o tempo das HC com o desenvolvimento das tarefas relativas à prática docente (como planejamento de aula e correção de avaliações). Dito de outro modo, a dimensão de formação docente erguida em meio a discussões colegiadas acaba sendo secundarizada, em face das demandas prementes, no cotidiano da organização escolar, como apontam todos os participantes da pesquisa.

> **Só serve para dar avisos, mas formação não existe, o que ocorre são informações.** Deveria ser de formação, algo que fosse positivo para as crianças e para os professores, mas isso não acontece. (Relato da professora Cecília, grifo nosso).
>
> **Sempre fui muito decepcionado com os HC.** O que era para ser um momento de formação docente acaba sendo um grande momento de lamentações […] este momento tinha que ser aproveitado de outra forma. (Relato do professor Machado, grifo nosso).
>
> Teve uma orientação da coordenação para que se usasse o computador, **mas a prefeitura não me capacitou e nem trouxe nenhum outro curso de capacitação, oferecido por ela.** Nós é que temos que **buscar capacitação e conhecimento por conta própria**. (Relato da professora Cecília, grifo nosso).

Como preconizado, uma das expectativas iniciais acerca da análise de dados era que, nos depoimentos dos sujeitos, se sobressaíssem elementos atinentes à sua formação inicial. Contudo, evidenciou-se certa centralidade nas discussões em torno do currículo. Este achado aponta para o quão imbricadas estão ambas as áreas, evidenciando que cada uma delas não deve ser tratada de forma isolada. Nesse sentido, caberia também à Proposta Curricular do município estar em consonância com as recomendações legais e, deste modo, contemplar tais questões de forma direta e objetiva, o que não acontece.

Os resultados ora apresentados revelam um cenário permeado por fragilidades e que projetam novos questionamentos, principalmente sobre a forma com que as políticas de formação inicial de professores estão consolidadas no Brasil: a) mostram-se distantes do aporte legal que as ampara e das falas dos pesquisadores da área; b) revela-se uma posição quase que insular, em que os professores encontram-se em sua prática pedagógica e que se desvela distante de sua formação inicial; c) explicitam-se lacunas nas discussões que compõem o uso da mídia televisiva e de outros estruturantes tecnológicos na formação inicial e na prática pedagógica dos professores de educação física. Tais aspectos deflagram parte do cenário frágil e conflituoso que integra a educação básica brasileira e, no recorte do presente capítulo, o ensino de Educação Física.

Considerações finais

Tendo em vista o contexto sociopolítico contemporâneo e a fluidez com que os avanços tecnológicos ocorreram nas últimas décadas, é de fundamental importância que os cursos de formação de professores atentem às novas dinâmicas sociais e realizem mudanças curriculares que contemplem tanto a inserção das TIC quanto a promoção de reflexões acerca das influências delas neste novo contexto social.

Apesar de a visão economicista ser tida como critério fundante na implementação de políticas educacionais, é de suma importância que áreas extremamente imbricadas como a de formação de professores e a utilização das TIC

no espaço escolar tenham suas potencialidades melhor exploradas e que não sejam reduzidas e limitadas ao viés econômico preconizado pelos organismos nacionais e internacionais.

A baixa qualidade dos cursos de licenciatura e a ineficácia de algumas políticas públicas têm contribuído para uma formação inicial ainda mais distante das necessidades da área e do perfil dos alunos que habitam hoje o universo escolar. É uma demanda urgente que a escola pública permita aos docentes uma condição de atuação favorável e que possam exercer de forma crítica e transformadora sua função, como nos assinala Giroux (1997).

No que concerne à inclusão digital, surgiram, principalmente nas últimas duas décadas, diversas políticas educacionais para a introdução de *notebooks* e *tablets* no espaço escolar, visando a um incremento do papel da escola no acesso ao letramento e à cultura digital. Apesar dos esforços empenhados, a utilização dos diversos estruturantes tecnológicos ocorre, na maioria das vezes, sob a égide da lógica instrumental, o que reduz as potencialidades de uso dos mesmos. Segundo Bonilla (2010), "o que presenciamos, é um conjunto de programas e projetos, iniciativas válidas, mas que no processo de implementação não conseguem fortalecer-se mutuamente e atender a todas as demandas das escolas" (BONILLA, 2010, p. 51).

Com vistas à emancipação e à inclusão digital autônoma, se fazem necessárias políticas educacionais que contemplem não somente os recursos estruturais – que são fundamentais neste processo – mas também uma formação de professores compatível com as novas e crescentes exigências da escola.

Os dados da área de licenciatura em Educação Física também mostram o quão frágil é este cenário. A partir da pesquisa apresentada, pôde-se depreender que a formação inicial e a formação continuada em serviço – dos participantes de pesquisa – não contemplam a temática, embora as normativas legais atinentes à área de Educação Física sinalizem a necessidade da discussão e da incorporação da mídia televisiva e de outros estruturantes tecnológicos estarem presentes neste período de formação.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. Indicadores para a formação de educadores para a integração do laptop na escola. In: ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. (Orgs.). **O computador portátil na escola:** mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BARRETO, R. G. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 121, p. 985-1002, out./dez. 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000400004.> Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000200006.> Acesso em: 25 fev. 2018.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BONILLA, M. H. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135.> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL, Conferência Nacional de Educação (CONAE). **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf.> Acesso: 10 fev. 2018.

BRITO, G. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, UFJF, 2006, Caxambu, **Anais Eletrônicos...** Caxambú, ANPOCS, 2006. Disponível em: <http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/ptBR/imagens/27-06-07/Ticxs/trabalho_142_glaucia_anais.pdf.> Acesso em 20/02/2018.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, B.; SÁ BARRETO, E.; ANDRÉ, M. Contexto contemporâneo, cultura, educação e políticas voltadas aos docentes. In: GATTI, B.; SÁ BARRETO, E.; ANDRÉ, M. (Coord.). **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. (Trad. D. Bueno). Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. Análise de conteúdo. In: LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em humanas. (Trad. H. Monteiro e F. Settineri). Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2014.

OLIVEIRA, F. D. **Formação inicial de professores de educação física, mídia televisiva e outros estruturantes tecnológicos:** um estudo de caso educacional amparado pela Teoria Crítica. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

OLIVEIRA, F. D; MALDONADO, D. T. Educação Física Escolar no Ensino Médio: estímulo ao pensamento crítico e à formação da cidadania dos estudantes. In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIA, U. S. (Orgs). **Os**

professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018.

PAPERT, S. **Logo:** computadores e educação. São Paulo: Brasiliense. 1985.

PESCE, L. M. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 1, n. 26, p. 183-208, jun. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf.> Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. O programa um Computador por aluno no estado de São Paulo: confrontos e avanços. XXXVI REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Sistema nacional de Educação e participação popular: desafios para as **políticas educacionais**, 2013, Goiânia, **Anais Eletrônicos…**, Goiânia, ANPED, 2013. Disponível em:<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf.> Acesso em: 20 fev. 2018.

_____; BRUNO, A. R. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 349-357, set./dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21779.> Acesso em: 16 mar. 2018.

PRETO, N.; BONILLA, M. H. (Org.). **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANCHO, J. M.; ALONSO, C. **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación.** Barcelona: Octaedro, 2012.

Legislação Consultada

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm.> Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. Plano Nacional de Educação. **Projeto de Lei nº 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf.> Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução 7 CNE/20041, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf. Acesso: 10 fev. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Bruno Joaquim
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (EFLCH -UNIFESP). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é Professor Coordenador do Colégio Jean Piaget - Santos. Tem experiência na área de Sociologia, Geografia e Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cibercultura, *web 2.0*, tecnologia educacional e educação de jovens e adultos. Membro do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura (EFLCH/UNIFESP).

Fernando Dias de Oliveira
Doutorando em Educação e Sociedade pela Universitat de Barcelona (UB - Espanha). Mestre em Educação (2015) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais e Formação de Educadores. Na mesma universidade, integra o Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura. Licenciado em Educação Física (2012) pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP). Participou durante 1 ano do Programa Ensinar com Pesquisa no Grupo de Psicologia do Esporte/Estudos Olímpicos da Universidade de São Paulo (USP). Atua como professor efetivo de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Geane Carneiro
Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), na linha de pesquisa: Políticas Educacionais e formação de Educadores (2017). Licenciada em Letras(1999), pela Universidade SantAnna (UniSantAnna), com pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Português (2001), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e em Gestão Escolar (2009), pela Faculdade Bandeirantes (FABAN). Integrante do grupo de estudos LEC (Linguagem, Educação e Cibercultura), tem como área de interesse e pesquisa TDIC e formação docente, gestão escolar e educação integral. Atuou na Rede Estadual e particular de Educação no interior da Bahia e desde 2002 é professora do Ensino Fundamental e Médio na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Foi coordenadora pedagógica designada em 2010, 2011 e 2014, participando de formações e cursos ligados à educação. Atualmente é gestora em uma Unidade Educacional da Rede Municipal de São Paulo.

Lucila Pesce
Doutora (2003) e mestre (1999) em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado (2007) em Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); bacharel e licenciada em Letras - Português e Inglês (1985), pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. Vice-coordenadora do curso de Pedagogia da UNIFESP. Líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura. Consultora *ad hoc* do GT 16 (Educação e Comunicação) da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação de 2007 a 2017. Vice-coordenadora do GT 16 da ANPEd: out. 2017 - out. 2019. Membro das seguintes redes internacionais de pesquisa: REPEM (Rede de Pesquisas em Educação e Mídia, Unirio), COLEARN (Collaborative Open Learning, The Open University). Membro do Comitê Gestor do LIFE - Unifesp: Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (CAPES).

Silvia Nogueira
Mestre (2017) em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); membro do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura; MBA (em andamento) em Gestão de Projetos pela Universidade de São Paulo (USP); especialista em Design Instrucional para EAD Virtual (2014), pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); especialista em Língua Inglesa (2013), pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); licenciada em Língua Inglesa e Portuguesa (1999) pela Universidade Ibero Americana (UNIBERO); graduada em Letras com habilitação em tradutor/interprete (1996) pela Universidade Ibero Americana (UNIBERO). Professora efetiva de Língua Inglesa da rede pública estadual de São Paulo desde 2006. Atualmente designada como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico da disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na Diretoria de Ensino Leste1, trabalhando com formação de professores.

Valter Batista
Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Na mesma universidade integra o Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Formação Docente para o Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). É Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), Licenciado em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN). Diretor de Escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Docente nos cursos de Graduação na Faculdade Sumaré. É Professor Autor da disciplina *on-line* "Lógica e Interpretação de Dados" na Faculdade Sumaré e é Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância - GEPEaD. Membro da rede internacional de pesqui-

sa: REPEM (Rede de Pesquisas em Educação e Mídia, Unirio). Integra o Banco de Avaliadores do INEP. É Diretor do Instituto Brasileiro de Filosofia e Educação (Instituto Parthenon). Tem interesse nas áreas de Políticas públicas, gestão escolar participativa e democrática, formação continuada de professores, tecnologias digitais da informação e comunicação na educação, cibercultura, e filosofia da educação.

Esperamos que este livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato	15,5 x 23,0 cm
1ª Edição	Abril de 2020

Navegando Publicações

NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Nesse movimento em torno dos projetos e programas propostos pelos governos, pelas universidades e pela sociedade civil, a partir do início deste milênio, surge e se consolida o termo "inclusão digital". O termo, por seu forte apelo midiático, provocou um movimento da sociedade em prol da universalização do acesso às TIC e foi incorporado às políticas de diferentes áreas, inclusive às educacionais, de forma que se tornou quase uma obrigatoriedade o incluirmos em nossas agendas de pesquisa.

É a busca por uma conceituação que podemos perceber nesta obra – *Inclusão digital e empoderamento freiriano: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral* – organizada pela professora Lucila Pesce e demais pesquisadores de seu grupo. Ao longo de todos os capítulos, podemos perceber o tensionamento e a crítica à perspectiva instrumental que tão bem tem caracterizado as políticas públicas de incorporação das tecnologias digitais nos processos educacionais no país. A perspectiva anunciada e discutida pelo grupo vai em direção a uma postura crítica e autoral, buscando a constituição de uma fluência em tecnologias pelos sujeitos da educação, com inserção plena na cultura digital, valorizando a participação democrática e a emancipação dos sujeitos.

O foco da análise está na formação de professores para o uso das TIC, uma vez que são eles os responsáveis pelas práticas desenvolvidas nas escolas, portanto, um tema sempre recorrente e fundamental para a tão esperada transformação na educação. A partir de pesquisas realizadas junto a professores em processo de formação inicial e em serviço, discute-se tanto a formação inicial quanto a continuada. Enquanto os processos de formação inicial se mostram insuficientes, com fortes lacunas nos currículos e nas discussões sobre o tema, os processos de formação continuada apresentam indicadores bastante promissores, já que cursos realizados no próprio contexto de atuação possibilitam a troca de experiências e a discussão entre pares, a partir da realidade vivida, dos saberes, inquietações e das demandas coletivas dos docentes, bem como dos limites e possibilidades presentes em cada contexto, o que pode levar à construção de uma prática pedagógica autoral.

Maria Helena Silveira Bonilla

NAVEGANDO