

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 7

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

7

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 7 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-014-8

DOI 10.22533/at.ed.148181912

1. Educação e estado. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – Formação.
I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No âmbito da presente obra é relevante destacar que a preocupação com a formação de professores é antiga. E que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo.

É pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, são fundamentais e possuem um potencial significativo quando se trata da promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, os artigos deste volume no geral apresentam alguns aspectos legais advindos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e Portaria Ministerial n.º 1.403/2003 que cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (a mais utilizada nos artigos) os artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 tratam da formação dos profissionais da educação e o artigo 67 sobre a sua valorização.

Os saberes do professor também é um tema abordado e de todos os saberes, o saber da experiência se destaca, uma vez que ele é aprendido na prática, na vivência reflexiva do trabalho cotidiano e nos embates com os problemas vividos nos processos das práticas refletidas. Esse conhecimento é unido à ação didática, é prática e teoria ao mesmo tempo. É o que define o professor como autor da sua prática, mediada pelas relações com seus educandos, constrói saberes e redimensiona a teoria.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Flaviani Souto Bolzan Medeiros</i>	
<i>Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha</i>	
<i>Andreia Ines Dillenbourg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819121	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
<i>Valter Pedro Batista</i>	
<i>Lucila Pesce</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819122	
CAPÍTULO 3	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Rosely Cândida Sobral</i>	
<i>Denise Rosana da Silva Moraes</i>	
<i>Tamara Cardoso André</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819123	
CAPÍTULO 4	41
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Leonice Matilde Richter</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819124	
CAPÍTULO 5	56
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS	
<i>Izabella Alvarenga Silva</i>	
<i>Raul Aragão Martins</i>	
<i>Luciana Aparecida Nogueira da Cruz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819125	
CAPÍTULO 6	64
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Miryan Cristina Buzetti</i>	
<i>Maria Piedade R. da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819126	
CAPÍTULO 7	72
ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA	
<i>Marinês Verônica Ferreira</i>	
<i>Cristiane Muenchen</i>	
<i>Carlos Alberto Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819127	

CAPÍTULO 8	82
COACHING EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	
<i>Andressa Savoldi de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819128	
CAPÍTULO 9	101
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS	
<i>Antonio Nilson Gomes Moreira</i>	
<i>Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa</i>	
<i>Ana Lúcia Lopes do Carmo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819129	
CAPÍTULO 10	115
DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS	
<i>Alice de Paiva Macário</i>	
<i>Víviam Carvalho de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191210	
CAPÍTULO 11	126
DIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Hyago Ernane Gonçalves Squiave</i>	
<i>Priscila Braga Paiva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191211	
CAPÍTULO 12	134
FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZADO COLABORATIVO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	
<i>Ivana Ferreira dos Santos</i>	
<i>Cecília Vicente de Sousa Figueira</i>	
<i>Fernanda Barros Ataiades</i>	
<i>Anair Araújo de Freitas Silva</i>	
<i>Érica Giarretta Biase</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191212	
CAPÍTULO 13	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA CIDADE DE MARABÁ(PA)	
<i>Airton dos Reis Pereira</i>	
<i>Marinalda Gomes Apinagés</i>	
<i>Maria José Costa Faria</i>	
<i>Rayda Matias Lima</i>	
<i>Vanda Coelho Rêgo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191213	
CAPÍTULO 14	152
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191214	

CAPÍTULO 15	167
FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?	
<i>Maurício Fagundes</i> <i>Silvana Hoeller</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191215	
CAPÍTULO 16	176
LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS	
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i> <i>Ludimar Pegoraro</i> <i>Mariangela Kraemer Lenz Ziede</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191216	
CAPÍTULO 17	192
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Marcelo Silva da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191217	
CAPÍTULO 18	202
O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	
<i>Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia</i> <i>Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191218	
CAPÍTULO 19	213
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?	
<i>Patrícia Maria Reis Cestaro</i> <i>Núbia Schaper Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191219	
CAPÍTULO 20	225
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*	
<i>Karina Machado</i> <i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191220	
CAPÍTULO 21	234
POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA	
<i>André Luís Messetti Christofolletti</i> <i>Flávia Priscila Ventura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191221	
CAPÍTULO 22	242
RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE	
<i>Márcia Beatriz Cerutti Müller</i> <i>Denise Regina Quaresma da Silva</i> <i>Zuleika Leonora Schmidt Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191222	

CAPÍTULO 23	255
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i> <i>Ivo Ribeiro de Sá</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191223	
CAPÍTULO 24	268
RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i> <i>Adriana Teixeira Reis</i> <i>Jeanny Meiry Sombra Silva</i> <i>Luana de André Sant'Ana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191224	
CAPÍTULO 25	275
SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA	
<i>Augusta Teresa Barbosa Severino,</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191225	
CAPÍTULO 26	286
A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERÊNCIA INOVADORA	
<i>Luiza Alves Ferreira Portes</i> <i>Luzia Cristina Nogueira de Araujo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191226	
SOBRE A ORGANIZADORA	297

A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Rosely Cândida Sobral

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE
Foz do Iguaçu – PR.

Denise Rosana da Silva Moraes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE
Foz do Iguaçu – PR.

Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE
Foz do Iguaçu – PR.

RESUMO: A partir da discussão dos conceitos de modernidade e formação docente, este texto busca refletir teoricamente sobre a relação entre o uso de novas tecnologias e a prática docente na modernidade. Inseridos neste contexto, os professores são desafiados a repensarem o seu papel como educadores e investirem em sua formação contínua e permanente pois, face as transformações aceleradas nos diversos campos do saber, esperam-se novas competências dos profissionais e, conseqüentemente, novas exigências na sua formação. Optou-se por analisar aspectos da formação docente e dialogar com os autores Bourdieu, Latour e Giddens. Com a realização de uma pesquisa bibliográfica apresentam-se

aspectos da formação docente que considera o envolvimento da práxis pedagógica com a diversidade de culturas e ideologias e que estas convivem em sala de aula. Os desafios são o de entender a multiplicidade dos diferentes olhares e posicionamentos e como a tecnologia pode auxiliar neste desafio da modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: modernidade, tecnologia, formação docente.

ABSTRACT: From the discussion of the concepts of modernity and teacher training, this text seeks to reflect theoretically on the relationship between the use of new technologies and teaching practice in modernity. Inserted in this context, teachers are challenged to rethink their role as educators and to invest in their ongoing and ongoing training, given the accelerated transformations in the various fields of knowledge, new skills are expected from the professionals and, consequently, new demands in their Training It was decided to analyze aspects of teacher education and to dialogue with the authors Bourdieu, Latour and Giddens. With the accomplishment of a bibliographical research they present aspects of the teacher formation that considers the involvement of the pedagogical praxis with the diversity of cultures and ideologies and that these coexist in classroom. The challenges are to understand the multiplicity of different looks and positions

and how technology can help in this challenge of modernity.

KEYWORDS: modernity, technology, teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

A discussão sobre o papel do docente universitário vem crescendo nos últimos anos em virtude do uso das novas tecnologias no mundo atual, e que inevitavelmente reflete no comportamento e na disseminação da informação no ambiente universitário. Todavia, a universidade ainda mantém um modelo de ensino na visão de Nicolini (2000), em que parece predominar a erudição cuja importância maior ainda é o docente explanando o conteúdo para seus alunos, sem possibilitar uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada ao pensamento crítico.

Autores como Sousa Santos (2002) e nas pesquisas de Soares e Cunha (2010) questionam esse modelo tradicional de ensino e afirmam que há um distanciamento entre docente e alunos. Por dois motivos aparentes: primeiro porque a própria universidade sofre pressão da sociedade e de uma economia capitalista ao exigir sempre uma maior competitividade e em segundo, que a modernidade traz em seu bojo o acesso cada vez mais fácil à tecnologia e à informação. Assim a prática docente exige novas competências, novos saberes profissionais e conseqüentemente um repensar sobre a formação docente.

A modernidade, de acordo com Giddens (2005) constitui-se a partir da pretensão de rejeitar a tradição, submetendo tudo ao exame crítico da razão e à experimentação. É sinônimo de sociedade moderna e está associada a um conjunto de atitudes diante do mundo, como a ideia de que o mundo é passível de transformação pela intervenção humana; um complexo de instituições econômicas, especialmente a produção industrial e a economia de mercado.

Latour (1994) reforça a ideia de que estamos em um mundo que nos obriga a levar em conta não só a natureza das coisas, mas também sua técnica, assim como as economias. Não existe natureza de um lado e sociedade do outro. Assim, os artefatos, as técnicas, participam no coletivo. Tudo faz parte dessa experimentação, da caneta ao computador. Então, como entender esse processo de modernização principalmente através da tecnologia? e quais os impactos na formação do docente universitário?

Quando discutimos a formação docente, para Tardif e Lessard (2014) essa formação deve ser um diferencial, pois “ensinar é trabalho com seres humanos e para seres humanos” (p. 150). É uma formação continuada que se inicia muito antes da universidade e se estende por toda carreira profissional.

Os pressupostos metodológicos que permeiam esta pesquisa dizem respeito a uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, que utilizou da pesquisa bibliográfica para uma análise interpretativa sobre o tema.

Neste sentido cabe questionar: Qual deve ser a relação entre o uso de novas

tecnologias e a formação docente?

Para responder a esta indagação apresenta-se esta introdução, seguida de uma discussão teórica acerca do tema em conjunto com o discurso da modernidade para enfim tecer algumas considerações acerca desta polêmica tríade: formação docente, tecnologia e modernidade.

2 | DESENVOLVIMENTO/RESULTADOS

2.1. Entendendo os Tempos Modernos e a Modernidade

Há um movimento que diz de que a escola pública e laica é um projeto iluminista do mesmo modo que a sociedade moderna é um projeto de saber. O projeto humanista da modernidade acreditava no progresso infinito da humanidade, baseado na razão e no saber, na igualdade natural dos homens. A ciência preserva o religioso, a presença de Deus mas ela já não é necessário para explicar os fenômenos. O racionalismo (incluindo o direito natural) surgia como novo paradigma. Uma nova ética adequada ao espírito dos novos tempos (capitalista) estabelecia uma relação direta entre Deus e o indivíduo moralmente autônomo, dotado de razão capaz de ler e compreender a palavra sagrada e fazer sua escolha entre o bem e o mal (GIDDENS, 2005).

Canclini (1989) ressalta que esta ética de cidadãos e indivíduos autônomos já não mais admite a interferência na privacidade. Assim, a modernidade corresponde, pois, a uma certa racionalidade (que os pensadores de Frankfurt qualificam como instrumental), a um desencantamento do mundo e ao progresso espantoso das ciências experimentais e dos avanços tecnológicos. Tudo isso em “conexão com uma organização racionalista da sociedade que culminaria com empresas eficientes e aparelhos estatais bem organizados” (CANCLINI, 1989, p. 22).

A modernidade compreende uma certa racionalidade ou um processo civilizatório. Quando pensamos a modernidade do ponto de vista de Santos (1994) vemos que existem dois pilares contraditórios, quais sejam, a regulação e a emancipação. É justamente aí que a escola pública, mesmo sem deixar de ser um espaço de luta entre diferentes grupos sociais, vai perdendo seu potencial emancipador, para ir se transformando em mecanismo eficaz de regulação.

Assim, falar em modernidade significa também analisar a realidade na sua interpretação e na sua valoração. Não obstante, a educação passa a ser objeto dessa análise fazendo parte do debate sobre a modernidade, sempre ocupando um papel determinado e significativo na interpretação da realidade social. Deste modo, ao mesmo tempo em que a modernidade é um projeto que vem sendo elaborado, é possível pensar em diversas modernidades, na medida em que o que se quer é posicionar o presente em relação ao passado da humanidade (HABERMAS, 1992).

Latour (1994) defende o estudo antropológico da sociedade moderna. Chama

a atenção para o fato de que os antropólogos têm a capacidade de unir, em seus estudos elementos diversos, tratando as naturezas-culturas como tecidos inteiriços. Porém, argumenta sobre o pensar do antropólogo tradicional, em que não pode nem deve haver antropologia do mundo moderno.

Permite uma reflexão e uma revisão sobre o conceito de que não deveria haver antropologia no mundo moderno. Cunhou a expressão antropologia simétrica que proporciona o diálogo não somente entre áreas do conhecimento, mas também entre mundos, como o ameríndio e da ciência moderna por exemplo.

Para Latour (1994, p. 12), “o mundo deve ser tratado como um conjunto de redes que atravessam esses três paradigmas: objetivista, sociologizante e semiótico”, pois não são apenas de natureza objetiva, social ou discursiva, mas ao mesmo tempo reais, coletivas e discursivas.

Os fatos científicos são construídos, mas não podem ser reduzidos ao social porque ele está povoado por objetos mobilizados para construí-lo. O agente desta construção provém de um conjunto de práticas que a noção de desconstrução capta da pior maneira possível.

Assim para Latour (1994), a modernidade se caracteriza por essa postura crítica e, ao mesmo tempo limitada e incapaz de oferecer uma síntese teórica que abra horizontes para o nascimento de uma nova utopia. Os fatos científicos são construídos, mas não podem ser reduzidos ao social porque ele está povoado por objetos mobilizados para construí-lo. O agente desta construção provém de um conjunto de práticas que a noção de desconstrução capta da pior maneira possível.

O grande objetivo seria alcançar a emancipação humana, livre de mitos e crenças e onde o uso das tecnologias pudesse ser visto como um pilar de sustentação. Todavia a escola, a partir desta modernidade, é vista como mais um agente na produção de conhecimento e de cultura em meio a tantos novos mecanismos.

Essas tecnologias, afirma Pretto (1996) estão presentes no dia-a-dia das pessoas, e são capazes de criar uma visão de mundo que afeta a escola não só nos seus métodos como nos seus objetivos, de forma irregular e complexa, que amplia a interligação, a interdependência e dinamiza seus espaços de troca.

2.2. A Formação Docente e as Novas Tecnologias

A formação inicial foi considerada suficiente para a formação de qualquer profissional durante muito tempo, porém com o avanço do conhecimento e a quantidade de informações disponíveis em rede veio à tona a necessidade de aperfeiçoamento constante, principalmente, dos profissionais que atuam na Educação. Nesse sentido, “[...] independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Um dos grandes equívocos na tradicional prática docente em todos os níveis de

ensino é a forma como os professores se relacionam com o processo de conhecer o conhecimento. Vai além das trocas linguísticas e dos discursos.

O sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer uma ação duradoura em matéria de linguagem e os mecanismos sociais de transmissão cultural tendem a garantir a distribuição desigual do conhecimento da língua legítima bem como de uma distribuição uniforme do reconhecimento desta língua (BOURDIEU, 2008) e portanto, restrito à reprodução.

Por meio de um modelo de ensino-aprendizagem restrito apenas à reprodução, forma-se um sujeito não questionador, subserviente, cumpridor de ordens e tarefas impostas. Há maior valorização dos conteúdos do pensamento do que sobre o que se entendeu por pensar, privilegiando-se mais o conteúdo em si do que o processo de construção de conhecimentos ou a maneira como se pensou. É o caso do professor e de seus discípulos, os quais se apropriam dos conceitos produzidos pelos cientistas e, via de regra, não refletem sobre a importância destes como ferramentas cognitivas que permitem ordenar e compreender o fenômeno estudado.

É importante destacar o papel da teoria, a de que o professor enquanto pesquisador define métodos e contribui para o avanço científico. Permitir que professor conheça as teorias em suas especificidades, sem, contudo, escolher uma para aplicar em sala de aula, descartando as demais. Daí a importância do pluralismo teórico-metodológico na formação do professor e o uso da interdisciplinaridade.

O professor é o pesquisador e o estudante ao mesmo tempo, a propósito, mas ora se apresentam como diferentes pessoas, sendo que, em geral, o pesquisador é o que produz o saber em seu gabinete, nas universidades, o professor é o que reproduz estas verdades em sala de aula nas escolas ou em universidades, e, o estudante, independentemente do nível de ensino em que se encontra, recebe este saber pronto, em uma caixa inviolável, restando-lhe assimilar o que lhe fora transmitido (TARDIF E LESSARD, 2014).

Não é possível pensar a formação e a prática de forma excludente, considerando que a concepção epistemológica do professor, sua consciência política e seu constructo é o que determina a sua prática. O aprender significa transformar o mundo e compreender o processo dessa transformação. Como lembrou Sousa Santos (2002, p. 50):

Depois da euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios.

O professor é um líder, e em sua formação continuada deve se preparar para liderar pessoas que consigam, através do ensino-aprendizagem, aumentar gradativamente a sua capacidade de transformar o mundo e neste movimento transformar-se a si mesmo. As mudanças só poderão ocorrer nos espaços escolares se as mesmas forem

implementadas pelos professores, cujas práticas devem ser compreendidas para além da formação técnico-instrumental, ou seja, é preciso considerar suas visões de mundo, crenças, convicções, atitudes, motivações, utopias, e suas leituras acerca das múltiplas realidades, atentando-se para a dimensão da aprendizagem do professor.

No exercício de sua função, o professor trabalha com o produto da ciência, que é o conhecimento científico, mas não somente com este, pois na relação com o seu aprendiz, manifestam-se e afloram-se outros tipos de saberes. Entende-se que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 18).

Para a construção desses saberes plurais tomamos como referência Freire (1996) que enfatiza a formação do professor com base na prática educativo-reflexiva, fundada na ética, respeito e autonomia do ser educando, o que exige, de acordo com Bauman (2007):

[...] a construção e reconstrução de vínculos interpessoais, a vontade e a habilidade de se engajar com outras pessoas num esforço contínuo para transformar a convivência humana num ambiente hospitaleiro e amigável para a cooperação mutuamente enriquecedora de homens e mulheres que lutam pela auto-estima, pelo desenvolvimento de seu potencial e pelo uso adequado de suas habilidades. Em suma, um dos objetivos decisivos da educação ao longo da vida com vistas ao “capacitamento” é a reconstrução do espaço público, hoje em dia cada vez mais deserto, onde homens e mulheres possam engajar-se numa tradução contínua dos interesses individuais e comuns, privados e comunais, direitos e deveres (BAUMAN, 2007, p. 163).

Para Frigotto (1996), um desafio a enfrentar hoje na formação do educador é a questão da formação teórica e epistemológica. E esta tarefa não pode ser delegada à sociedade em geral. O lugar adequado e específico de seu desenvolvimento é a escola e a Universidade, onde se articulam as práticas de formação-ação na perspectiva de formação continuada e da formação inicial.

O professor, na modernidade, revê de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Ele e o aprendiz estudam, pesquisam, debatem, discutem, constroem e chegam a produzir conhecimento, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com os novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização dos conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos.

E há um novo desafio frente à tecnologia da informação e a questão midiática no processo ensino-aprendizagem. Um movimento que concebe as tecnologias como meios, linguagens ou fundamentos das metodologias e técnicas de ensino, sem esquecer de considerá-las como objeto de estudo e reflexão, assegurando sua integração crítica e reflexiva aos processos educacionais. Há pesquisadores que tendem a considerar a tecnologia como o fundamento dessa nova pedagogia

(PRETTO, 1996).

A nova perspectiva deve permitir a apropriação dos saberes e das técnicas, incorporando-os à escola a fim de valorizar a cultura dos alunos e a criar oportunidades para que todos tenham acesso a esses meios de comunicação. Humanizar as máquinas de comunicação, dominá-las, sujeitando-as aos princípios emancipadores da educação, é um desafio para a geração presente e futura de pesquisadores para o entendimento das práticas sociais.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema modernidade e toda a implicação e, quiçá contradições, que este conceito carrega é tratado aqui como um dos pontos principais para entender a formação do professor a partir da constituição da sociedade do conhecimento, sobretudo com o avanço tecnológico.

Fica evidente que esta transformação na maneira de gerar, processar e disseminar o conhecimento é algo que não deve ser evitado, mas que a escola deve participar, correndo o risco de se ter uma educação obsoleta.

Assim sendo, a formação do professor passa a ser ponto central das discussões, não como uma necessidade, mas como exigência da modernidade. A prática de formação utiliza-se da tecnologia e vai se concretizando a perspectiva de modernidade no campo educacional. Não é apenas o uso do computador na sala de aula, antes disso, é o amplo acesso à informação em tempo real e com as mais diversas contradições e interpretações neste mundo globalizado.

Deste modo o objetivo com este artigo, qual seja, o de discutir qual a relação entre as tecnologias e a formação docente mostrou que a educação não pode ficar longe deste processo de mudança. O uso das novas tecnologias é capaz de auxiliar a desenvolver a finalidade da educação, onde o desenvolvimento do ser humano seja prioridade, com novos comportamentos e novas formas de se produzir conhecimento.

Reconhecer que a sociedade está cada vez mais tecnológica implica discutir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias, especialmente na formação docente onde o componente tecnológico não pode ser ignorado.

As novas tecnologias e a amplitude da informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz necessário, como destaca Tardif (2002) o saber plural; a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar; o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso.

A formação docente avança para uma organização curricular inovadora estabelecendo novas relações entre a teoria e a prática. Permite oferecer condições para um trabalho interdisciplinar com o alinhamento de uma competência técnica que permite ao professor se inserir neste espaço tecnológico.

Cabe ao professor entender os avanços da tecnologia e seu potencial a fim de contribuir para a melhoria no processo ensino-aprendizagem, permitindo uma renovação da prática pedagógica e conseqüentemente da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento, ambos sendo inseridos na contemporaneidade.

Para Frigotto (1996), um desafio a enfrentar hoje na formação do educador diz respeito à questão da formação teórica e epistemológica. E esta tarefa não pode ser delegada à sociedade em geral. O lugar apropriado de seu desenvolvimento deve ser a escola (SCHON, 1992; NÓVOA, 1991, 1992) e Universidade, pois é onde se articulam as práticas de formação docente na perspectiva de formação continuada e da formação inicial.

Por fim, o professor nesta nova sociedade é daquele que revê o seu papel de modo crítico, que orienta seu aluno na busca pelo conhecimento. A práxis pedagógica é construída, debatida e discutida até se produzir o conhecimento. A sala de aula se torna um ambiente de aprendizagem, de trabalho coletivo a ser criado, utilizando os recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização dos conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos.

A presença destas tecnologias é uma exigência para a efetiva mudança na educação em busca de sua adequação a este processo de modernidade a fim de criar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos realizam atividades e constroem o seu conhecimento. É reconhecer a evolução na aquisição e disseminação do conhecimento num campo ainda pouco explorado pela área da educação e que gradativamente está fazendo parte da formação do docente nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BOURDIEU, P. **A Economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo, Edusp, 1989.

CHAMLIAN, H. C. docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 118, mar. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática docente**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. **VIII ENDIPE**, Florianópolis, 1996. p. 389-406.

GIDDENS, A. **Capitalismo e moderna teoria social**. Barcarena: Editorial Presença, 2005.

HABERMAS, J. Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, C. B. **Um ponto cego no projeto**

moderno de Jurgen Habermas. São Paulo: Brasiliense, 1992.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos.** São Paulo: Editora 34, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas RAE.** Rio de Janeiro: FGV, 43(2), abr/maio/jun. 2003.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro, Univ. Aveiro, 1991.

ORTIZ, R. **Cultura e modernidade.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

PRETTO, N. L. **A escola com/sem futuro.** Campinas: Papyrus, 1996.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SOUSA SANTOS, B. de. **Pela mão de alice:** o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as ciências.** 13. ed. Porto Alegre: Afrontamento, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educar, 1993.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-014-8

