

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E TECNOLOGIA: ANÁLISE ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO E APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Data de aceite: 01/08/2024

Solene Menezes Espíndola

Professora-Especialista, graduada em Pedagogia (FECIPAR), atua na rede municipal de Educação como professora do Ensino fundamental
<https://lattes.cnpq.br/2134352094385571>

Rejane Lima Sales

Professora-Especialista, graduada em Pedagogia (FASAMAR), atua na rede Municipal de Educação como professora - técnica - Pedagógica
<https://lattes.cnpq.br/0325821644410378>

Kelle Nayara Gerolim Borges

Professora-Especialista, graduada em Pedagogia (UNIP), atua na rede de Ensino Estadual como coordenadora do Ensino Médio
<https://lattes.cnpq.br/1472906471083538>

Lucélia Lira Moura Teixeira

Professora-Especialista, graduada em Matemática (IFTO) e Pedagogia (UFT) e atua na rede Municipal de Educação como professora de Ensino Fundamental
<https://lattes.cnpq.br/2723970557430941>

Yony dos Santos

Professora-Especialista, graduada em Pedagogia (FECIPAR) e Matemática (UNITINS), atua na rede de Ensino Estadual como professora de Matemática e Física do Ensino Médio
<https://lattes.cnpq.br/9390380285573387>

RESUMO: O objetivo, deste artigo, foi analisar em que medida os processos de formação continuada de docentes, com ênfase no uso e apropriação das TDE, promovidos pela Escola Municipal Professora Luzia Tavares, estão contribuindo para que, de forma crítica e autônoma, seus professores possam se apropriar de tecnologias em sua prática pedagógica. Para tanto, analisou-se, através da pesquisa-ação e bibliográfica, as contribuições da formação docente para o uso e apropriação das tecnologias digitais na escola pesquisada. A pesquisa também se deu pela abordagem qualitativa, pelo motivo de que essa modalidade de pesquisa é a que melhor se aproximou da realidade estudada, por envolver a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto das pesquisadoras com a situação estudada, enfatizando, assim, o processo e não o produto final, com a única e exclusiva preocupação de retratar a perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Aponta-se, neste estudo, a necessidade de reconhecer a dinâmica das relações presentes na escola pela visão e ação do professor, e apoiá-lo na construção da sua autonomia, bem como propor uma formação plenamente conectada ao uso crítico das TDEs, as estratégias didáticas e a realidade e experiências dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. TDE. Autonomia.

ABSTRACT: The objective of this article was to analyze to what extent the processes of continuing education for teachers, focusing on the use and appropriation of Digital Educational Technologies (TDE), promoted by Professora Luzia Tavares Municipal School, are contributing to enable their teachers to critically and autonomously integrate technologies into their pedagogical practice. To achieve this, the study employed action research and literature review methods to examine the contributions of teacher training to the utilization and appropriation of digital technologies in the researched school. The research also adopted a qualitative approach as it best suited the study's context, involving the collection of descriptive data through direct interaction between researchers and the situation under study. This approach emphasized the process over the final product, solely aiming to portray the perspectives of the subjects involved in the research. This study underscores the need to acknowledge the dynamics of relationships within the school from the teachers' viewpoint and actions, supporting them in developing autonomy and proposing training closely aligned with critical use of TDEs, didactic strategies, and the reality and experiences of teachers.

KEYWORDS: Continuing Education. TDE. Autonomy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma investigação acerca das contribuições da formação docente para o uso e apropriação das tecnologias digitais na Escola Municipal Professora Luzia Tavares. Sob esta perspectiva, os estudos de Carmo (2012), Bianchi (2014), Freitas (2014) e Silva (2014) apontam que, atualmente, as políticas públicas intensificaram investimentos na implantação de tecnologias digitais no espaço educacional e em formação de professores. Porém, mesmo com estes investimentos, os docentes apresentam dificuldades de utilizar e se apropriar dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Conforme Freitas (2014) e Silva (2014) existe, atualmente, a necessidade de refletir e discutir os modos de apropriação das tecnologias digitais, enquanto ferramentas potenciais para uma educação emancipadora, que ofereça novos sentidos ao trabalho docente e a própria formação continuada.

Em diálogo com nossas experiências como docente da rede municipal de ensino, constatamos que muitos professores desejam fazer uso das tecnologias digitais, mas por não terem o domínio de como fazê-lo, acabam por não utilizar. Nesse contexto, compreende-se que os referidos professores reconhecem a importância dos recursos tecnológicos para o exercício da aprendizagem. Porém, não se sentem preparados e confiantes para fazer um bom uso destes recursos. Estes professores também reconhecem que seus alunos têm contato diário com tais recursos, e na maioria das vezes, não tem a oportunidade de explorá-los na sala de aula.

Neste contexto, as primeiras bases e delimitações deste estudo surgiram durante a fase de construção desta pesquisa. Onde, procurou-se refletir sobre as experiências vivenciadas no cotidiano da escola pesquisada e em seus processos formativos. Esta reflexão contribuiu para o ponto de partida desta investigação, na medida em que nos

inquietação com o questionamento: em que medida os processos de formação continuada de docentes, para o uso e apropriação de tecnologias, estão contribuindo para que, de forma crítica e autônoma, seus professores possam se apropriar de tecnologias em sua prática pedagógica?

Dessa forma, propomos uma ação crítica e autônoma, sob as perspectivas da Mídia-Educação e da Educação Libertadora de Paulo Freire, para o uso das tecnológicas digitais em que se possam aplicar estratégias pedagógicas adequadas para cada situação do cotidiano escolar.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar em que medida os processos de formação continuada de docentes, com ênfase no uso e apropriação das TDE, promovidos pela Escola Municipal Professora Luzia Tavares, estão contribuindo para que os professores apropriem das tecnologias digitais em sua prática pedagógica.

APRENDIZAGEM DIGITAL AUTÔNOMA E CRÍTICA

Para refletir sobre ideias inovadoras sobre formação continuada com as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação Aplicadas a Educação - TDE, de forma mais significativa e emancipativa buscaremos suporte nas perspectivas críticas de Paulo Freire. Para esse autor é fundamental oferecer meios para que os estudantes desenvolvam habilidades e conhecimentos nos quais possam se tornar um indivíduo comprometido com o mundo que o cerca, livre de opressão e exploração. Dessa forma, a interpretação do mundo se torna crítica e há possibilidades de mudá-lo quando necessário, assim se faz uma educação para a ação transformadora (FREIRE, 1997).

Diante disso, é necessário lançar mão da educação contextualizada numa sociedade permeada de diferenças, permeada pela cultura digital e é pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar (ARAÚJO, 2011).

Paulo Freire propõe a educação como meio de liberdade em que o professor e o estudante são os autores do processo de ensino e aprendizagem e não meros sujeitos aptos e programados para reproduzir e consumir. Freire sempre trabalhou para uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 2011a, p.51). Assim, a educação como prática da liberdade tem como essência o diálogo, pois, segundo ele, é por meio da palavra e não do silêncio que os homens se desenvolvem uma autorreflexão sobre sua vida (FREIRE, 2011a). A educação como exercício da liberdade se efetiva na conversa aberta e informal; com uma relação horizontal que priorize o saber de todos os envolvidos e incentive a negociação de ideias. Portanto, para ocorrer o diálogo aberto e informal é necessário um ambiente pautado por iniciativas de incentivos, de afetividade, de apoio e de compreensão. Freire afirma que, “uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é assumir-se como ser social, histórico, como ser pensante comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (1996, p.41).

Nesse sentido o acolhimento de ideias precisa das divergências, diversidades e diferenças, pois os indivíduos têm a possibilidade de construir um sentido coerente e coletivo de seu mundo. O diálogo é a base fundamental dos encontros das pessoas quando vão tratar de assuntos relevantes para todos. O diálogo, por meio da palavra, tem dimensões profundas e significativas que gera a ação (FREIRE, 2011b).

A educação para o diálogo deve ser impactante para os envolvidos, assim é essencial que seja mediada de forma problematizadora. É importante destacar que problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade-problema (FREIRE, 2011b. p. 229). Freire defende que ser um sujeito crítico, autônomo e livre “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (2011b, p.98).

Nessa perspectiva a apropriação da autonomia exige uma autorreflexão na qual implica interpretar o mundo em que se vive e as pessoas em que se convive. Assim para Freire a autonomia significa “amadurecimento de ser para si, é processo, é vir a ser, é amadurecer todos os dias ou não, bem como, ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996. p.107). Neste caso, segundo Martins e Silva (2014), o processo de apropriação da autonomia também exige que

a autonomia não deve ser apenas considerada, mas orientada para que o estudante tenha a mediação docente tanto para que apreenda os conceitos necessários e que também domine o processo de aprendizagem como parte da sua formação (MARTINS e SILVA (2014, p. 1145).

Esta é uma condição necessária para que o estudante torne-se sujeito e gestor de sua própria autonomia, capaz de interpretar o seu mundo e intervir em seu meio social. Sendo assim, entendemos que a problematização se dá com a construção de uma consciência crítica sobre assuntos em debate e pela identificação de um problema concreto da realidade.

Logo a educação deve ser dialógica e problematizadora para que se tenha significado. E assim promova condições para uma educação emancipadora, crítica e libertária na qual os sujeitos possam ter condições de fazer uma leitura crítica do mundo e que consigam sobressair frente aos desafios cotidianos. Dessa forma acreditamos em uma educação que promova interação e problematização, na qual gere conflitos e propõe situações de diálogo, de cooperação, de criticidade e de autonomia. Deste modo, sinaliza-se a legitimidade da formação dos professores para o exercício de ações inovadoras como prática profissional e de uso das novas tecnologias da informação e comunicação. É relevante ressignificar o ensino e a aprendizagem, de forma crítica e dialógica na qual deve ser difundida em todos os contextos educativos, voltada também para a Cultura Digital.

PERSPECTIVAS DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Atualmente a sociedade tem acesso ilimitado às novas tecnologias digitais e difusão de informações nas quais se funde com o conhecimento científico e o saber popular. Isto se torna preocupante, a

incorporação dessas tecnologias não pode se dar meramente como ferramentas adicionais, complementares, como meras animadoras dos tradicionais processos de ensinar e de aprender. As tecnologias necessitam ser compreendidas como elementos fundantes das transformações que estamos vivendo (PRETTO e ASSIS, 2008, p. 80).

Diante disso, é necessário que se faça uma pedagogia para a cultura digital que oriente a atuação pedagógica do professor para os novos papéis, sendo ele o mediador entre o indivíduo e o conhecimento na cultura digital. É importante para os professores estarem envolvidos nas novas configurações sociais e culturais na qual é imprescindível à interação e a troca entre os sujeitos.

Preto (2013, p. 310) afirma que é relevante a troca entre produtos culturais, e essa nova produção e diálogo permanente com o instituído, produzindo-se, a partir daí, novos produtos, novas culturas e novos conhecimentos. Portanto, a educação deve romper o paradigma de modelos de competição e aprisionamento do conhecimento e reforçar a educação para liberdade do saber (BRANT, 2008, p.69). Para tanto, deve-se propor uma ação educativa viável, de forma transversal que busque alternativas de formação com o foco na criticidade do sujeito.

Em busca de resposta a esses desafios buscamos a perspectiva da Mídia-Educação como fundamento para as concepções da Formação Continuada em Tecnologias na Educação. Logo, partiremos para a definição do campo teórico da Mídia-Educação. Araújo e Silva (2009, p. 329) afirma que uma formação continuada eficaz é aquela que possibilita uma aprendizagem que leve a uma transformação na prática educativa. Sendo assim, a mudança acontece especificamente na práxis do professor.

O primeiro conceito sobre a Mídia-Educação foi apresentado pelo Conselho Internacional do Cinema e da Televisão (CICT), organização ligada a UNESCO, em 1973, na qual trazia como objetivo o ensino e a aprendizagem dos meios de comunicação, como uma disciplina autônoma no âmbito da teoria e da prática pedagógica. Diante disso, parte do conceito de Mídia-Educação como uma educação com/para/sobre ou através dos meios que também pode ser analisada em duas dimensões: para o uso da mídia como ferramenta pedagógica e para os conteúdos éticos e estéticos dos meios (BELLONI, 2005).

Por isso, o foco da Mídia-Educação está em formar indivíduos capazes e competentes em uma sociedade que exige o conhecimento crítico e criativo. A Mídia-Educação constitui-se em um ambiente de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura como um fazer educativo. Sendo uma possibilidade frente aos atuais desafios de reaproximar cultura, educação e sociedade (FANTIN, 2006, p.37).

É imprescindível compreender o uso das mídias para educação, por parte dos professores e fazer uma análise com intuito de indicar apontamentos de superação do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a teoria da Mídia-Educação será adotada como base para aprofundar a investigação desta pesquisa com relação aos processos de formação continuada de professores e o uso de tecnologias digitais.

METODOLOGIA

Optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, visto que o intuito é dar voz e ouvir os protagonistas da ação pedagógica: os professores. Neste contexto, a abordagem qualitativa “pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Adotamos a metodologia da pesquisa-ação, visto que a pesquisa a ser desenvolvida demanda a construção coletiva dos saberes e a participação ativa dos docentes nas tomadas decisões e na construção do próprio processo de formação continuada. Demo (1995) considera a pesquisa-ação um método alternativo que propõe partir da realidade social na sua complexidade e totalidade, dotada de percursos e linguagens subjetivas, e depois desenvolver métodos adequados para apreendê-la e transformá-la.

Segundo Thiollent (1985), os princípios que regem a pesquisa-ação indicam que não há neutralidade na ação-social, o pesquisador desempenha um papel ativo nas ações desencadeadas em função dos problemas da pesquisa e as decisões sobre as ações são tomadas coletivamente.

Para a coleta de dados utilizamos um questionário fechado e aberto, composto por 04 questões fechadas e 02 abertas. O qual foi aplicado a 04 sujeitos da pesquisa (professores) como base para a coleta de dados. As questões foram respondidas na escala de Likert, adaptado por Alexandre ET AL. (2003), sendo definida como 0 - discordo totalmente, 1- discordo, 2- não sei, 3- concordo e 4- concordo totalmente.

Após análise prévia do questionário, optou-se por um instrumento menos estruturado, que fosse capaz de preservar o contexto natural do campo de pesquisa, levando em conta o espaço sócio-histórico e evitando eventos artificiais; além de valorizar as relações intersubjetivas pesquisador-pesquisado. Assim, foi produzida uma entrevista coletiva com o objetivo de identificar sentimentos, percepções, atitudes e ideias dos participantes a respeito das contribuições dos processos de formação continuada para suas práticas pedagógicas em complemento as informações do questionário. Entendemos que esta metodologia (entrevista coletiva) atendia a necessidade da pesquisa, por interagir com o grupo de forma dinâmica e com fatores de interferência. Sendo assim, os dados foram coletados em um contexto grupal como complemento do questionário individual, visando obtenção de dados qualitativos (MINAYO, 2007).

Análise dos dados

Para a análise dos dados utilizamos a metodologia de análise do conteúdo, cujo princípio “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214). Conforme Bardin (2010), para a análise do conteúdo é necessário seguir três etapas, a saber: pré-análise, análise exploratória e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados.

Campo Empírico

Definiu-se como campo empírico a Escola Municipal Professora Luzia Tavares em Paraíso do Tocantins. Nessa escola em que atuam as pesquisadoras. Quanto à estrutura física a escola tem laboratório de informática, biblioteca, sala da direção, secretaria, sala dos professores com computadores, sala da orientação pedagógica, 07 salas de aula e um espaço para práticas esportivas.

Nessa escola realiza-se frequentemente, formação continuada dos docentes na área das TDE. Outra razão da escolha é que a escola dispõe de infraestrutura e é relativamente boa, ao nosso juízo, para o trabalho e formação por meio das TDE.

Etapas da pesquisa de campo

Na primeira etapa da pesquisa usou uma estratégia lúdica para envolver os participantes com o objetivo dos pesquisados sentirem mais a vontade ao expressar seus sentimentos no relato de suas experiências com o uso das tecnologias em sala de aula.

Na segunda etapa, os pesquisados responderam individualmente um questionário de perguntas fechadas e abertas. Foi realizado na escola em que os professores trabalham no horário de planejamento. Não houve dificuldades ou resistência, pelos professores, durante o preenchimento do questionário.

Após uma pré-análise das respostas do questionário, produzimos uma entrevista coletiva (terceira etapa), com 04 professores. Para preservar a fidelidade nas informações, a entrevista coletiva foi gravada.

Categorização dos dados

Nesta etapa, foi feita uma leitura exploratória da entrevista coletiva na qual chegou-se as seguintes categorias:

- Saberes e Experiências.
- Desafios com as TDE.

Para a categorização dos dados embasamos nos estudos de Oliveira (2003) no qual afirma que,

Faz-se necessário considerar a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação ou do recenseamento, procurando identificar as frequências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente. (OLIVEIRA, 2003, p. 04)

Nesta perspectiva, procuramos analisar os dados de maneira detalhada com o objetivo de interpretar as falas dos depoentes. Buscamos compreender as percepções manifestadas pelos professores durante a aplicação do questionário e da entrevista coletiva. Pois, o interesse não foi na simples descrição dos dados, mas na contribuição dos relatos para a construção do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos com os dados das questões fechadas do questionário. Vejamos o gráfico abaixo.

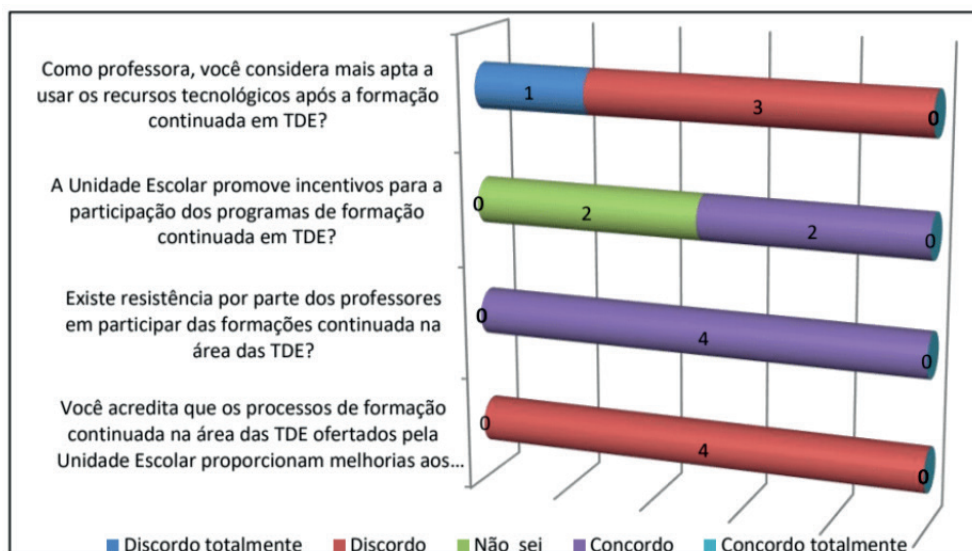


Gráfico 1: Questões fechadas do questionário

As informações desse gráfico chamou-nos a atenção para o aspecto negativo predominante. Como se vê a maioria considera que não está apta para usar os recursos de TDE, tiveram opinião dividida quanto aos incentivos da escola, concordaram que há resistência dos professores e discordaram que as formações continuadas tenham proporcionado à capacitação necessária.

Podemos perceber na segunda questão que os entrevistados dividem-se nos que não souberam opinar e os que concordam que recebem incentivos. Portanto, essa informação demonstra a necessidade de uma formação continuada que dê suporte a apropriação da autonomia de conhecimento pelos professores.

Na terceira questão pode-se observar que todos os entrevistados afirmaram que há resistência em participar destas formações. Na qual confirma a falta de interesse em participar das formações continuadas em TDE, sendo que um dos possíveis fatores para isso ocorrer é a desvinculação dos cursos com a realidade local, causando desmotivação.

Na sequência apresentamos nossos achados a partir da entrevista coletiva organizados nas categorias a seguir.

Primeira categoria: Saberes e Experiências

Nessa categoria procuramos analisar os saberes e experiências dos professores por meio da formação continuada para o uso das TDE. Como se observa no Gráfico 1 os professores não têm uma visão positiva da formação continuada na área das TDE ofertadas pela escola pesquisada.

Na segunda questão quisemos saber a opinião dos professores pesquisados sobre a formação continuada na área das TDE ofertadas pela Unidade Escolar. Observamos que eles valorizam as TDE. O que também ficou claro na entrevista coletiva, em que os entrevistados convergiram com relação à relevância da integração da escola com a tecnologia digital. Como exemplo, vejamos o que disse o Entrevistado 01:

A formação continuada para as TDE é fundamental para o trabalho do professor, visto que ele terá condições de trabalhar com tecnologias que podem potencializar a sua aprendizagem e a dos seus estudantes. Desse modo, poderá fazer seu planejamento com mais recursos e certamente estará usando uma ferramenta que já está inserida no cotidiano do aluno facilitando a aprendizagem (Ent.:01).

Pais (2008), Bianchi (2014) e Freitas (2014) enfatizam que as TDE são ferramentas potencializadoras do processo de ensino e da aprendizagem. Visto que propiciam oportunidades para repensar a práxis pedagógica centrada no modelo tradicional e assim propor novas formas de organizar e inovar o ensino. Martins e Silva, afirmam que “ao observar o currículo escolar é preciso ter em conta que a finalidade da escola é contribuir para preparar os jovens para um futuro incerto devido à rapidez nas transformações que observamos na sociedade contemporânea” (2014, p.1144). O professor deve estar preparado para esse desafio.

Na terceira questão do questionário, perguntamos aos professores sobre os aspectos positivos e negativos das formações continuadas em TDE de acordo com as experiências dos entrevistados. Nesse questionamento foram unânimes ao relatar que a formação continuada ofertada pela Unidade Escolar não atende as expectativas de conhecimento em relação às TDE. Esse ponto de vista foi também destacado na entrevista coletiva. Vejamos o que disse os Entrevistados 03 e 04:

Nosso processo de formação resume-se em meras oficinas com conteúdo e carga horária fechada. (Ent.:03)

Os cursos são fechados, os conteúdos vêm prontos. Geralmente nossas sugestões não são levadas em conta para a atualização dos conteúdos do programa de formação. (Ent.: 04)

Vimos que os professores não discordam da formação propriamente dita, mas da metodologia e do planejamento que não possibilitam o aprofundamento necessário para a formação. Conforme eles disseram, os conteúdos são engessados em tópicos não flexíveis. Dessa forma, o professor é tratado como um mero receptor da informação. Este tipo de formação organizada em módulos fechados foi constatado em outras pesquisas referenciadas neste estudo (SILVA, 2014; FREITAS, 2014). Isso é preocupante, como diz Martins e Silva (2014, p. 1146), esse tipo de formação “não contribui significativamente para a construção da autonomia e da criatividade, ao contrário pode contribuir para uma cultura da passividade e conformação”.

Entendemos que é preciso uma mudança de paradigma na qual não se restringe apenas em incorporar as TDE (MORAES e TERUYA, 2010), é essencial problematizar o trabalho docente com o uso das TDE, para que haja uma verdadeira transformação no processo de formação continuada. Subsidiada com orientações e discussões em torno das práticas pedagógicas.

Segunda categoria: Desafios com as TDE

Nesta categoria analisamos a formação continuada em TDE e os Desafios para uma Prática Pedagógica Autônoma. As análises dos dados conduziram para a criação desta categoria, na qual foi baseada em 01 pergunta do questionário e 06 da entrevista coletiva. O intuito era de compreender a percepção dos professores pesquisados quanto os desafios para a constituição de uma prática pedagógica autônoma do professor frente ao uso das TDE. Na qual demonstra que os professores não se consideram aptos ao usar os TDE, na prática docente. Vejamos o que diz os Entrevistados 01, 03 e 04:

Não me considero apto a usar os recursos tecnológicos em sala de aula. A capacitação que recebi não foi suficiente para me preparar para isso. Participo de formações todo ano. Mas, estes cursos são muito superficiais e teóricos. Não atendem nossa realidade. O pouco que sei sobre TDE aprendi por conta própria (Ent.: 01).

Olha, as formações que recebemos contribuem muito pouco para a boa qualidade das nossas práticas pedagógicas. O pouco que avançamos se deve a nossa força de vontade em aprender e tentar fazer uso por conta própria. (Ent.: 04).

Os cursos de formação contribuem muito pouco para a qualidade do nosso trabalho com as TDE. Eu não me sinto apta a trabalhar com as TDE. (Ent.: 03).

Está claro que na percepção desses professores pesquisados o processo de formação continuada para o uso das TDE não tem contribuído de forma significativa para a autonomia e para a qualidade do trabalho pedagógico dos professores que participaram dos cursos de formação. Além disso, fica claro que um grande desafio é adequar a metodologia desses cursos. Pelo que observamos não há falta de formação continuada, mas não há eficácia, os professores são unânimes em afirmar que a aprendizagem que desenvolveram deu-se por conta própria e não é suficiente para se constituir em uma prática pedagógica autônoma.

A formação continuada não pode ser apenas um “quebra galho” deve proporcionar uma qualificação que possa dar ao professor condições de explorar com autonomia as potencialidades das TDE em suas práticas pedagógicas. Pois, segundo Freire, é essencial ofertar elementos para que o aprendiz consiga desenvolver habilidades e conhecimentos suficientes para se tornar um indivíduo autônomo, crítico e transformador do mundo que o cerca (FREIRE, 1997).

Neste caso, autonomia da aprendizagem na formação continuada em TDE, é de suma importância, pois é o momento oportuno do professor adquirir conhecimentos necessários para poder caminhar sozinho e desenvolver sua criatividade e confiança. Rompendo assim, o desafio de superar a si mesmo em seu cotidiano, por meio do uso das tecnologias digitais. Portanto, os entrevistados foram unânimes em afirmar que a formação continuada para as TDE está distante do seu contexto profissional. O que se está praticando nos cursos de formação não tem relação com a atuação prática do professor em sala de aula, não atende as suas necessidades.

Durante esses cursos os professores dispõem de pouquíssimo tempo e oportunidade para expor suas experiências docentes, bem como para contar sua história e relatar seus acertos e erros em relação às TDE. Segundo Freire (2011a) e Freitas (2014), é fundamental valorizar e resgatar os saberes-experiência do professor que é um sujeito sócio-histórico. Desta forma, esta iniciativa transforma-se numa estratégia para a reflexão na ação, tomando como base a criticidade em meio ao intercâmbio de saberes e práticas. Tudo isso levando em consideração os desejos, demandas, necessidades, saberes e experiências dos professores envolvidos. Eis um desafio também muito importante para a formação continuada, subsidiar o saber autônomo da experiência capaz de instigar a curiosidade do professor para o uso das TDE.

Com base nos relatos dos professores participantes, percebe-se que os mesmos não fazem uso regular das TDE em suas práticas pedagógicas e, quando as utilizam, são apropriadas de forma isolada e dentro de uma perspectiva acrítica, muitas vezes associada a um processo tradicional de ensino e da aprendizagem. Precisa superar o que disse o Entrevistado 02:

Os cursos não estimularam minha autonomia e minha criticidade. Não tenho noção de como desenvolver práticas pedagógicas com as TDE de forma crítica e autônoma. As poucas tentativas que fiz foram frustradas, pois percebo que todas as minhas práticas ocorreram de forma tradicional, sem muitas contribuições para a aprendizagem dos alunos (Ent.: 02).

Entendemos que a utilização das TDE podem potencializar mudanças na forma de ensinar. Especialmente, se os professores foram capacitados para o uso crítico e autônomo das TDE (VALENTINI, 2010). Acreditamos que as tecnologias digitais podem contribuir para motivar os estudantes e transformar a sala de aula em um campo de pesquisa e comunicação.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Procuramos compreender, à luz dos depoimentos dos professores, os rumos da formação continuada em TDE. Pois consideramos de extrema importância os recursos e os instrumentos das tecnologias digitais para a ação pedagógica. Assim, esta investigação procurou responder a seguinte questão norteadora: em que medida os processos de formação continuada de docentes, para o uso e apropriação de tecnologias, estão contribuindo para que, de forma crítica e autônoma, seus professores possam se apropriar de tecnologias em sua prática pedagógica? Partindo desse questionamento, as categorias de conteúdo foram selecionadas a partir de dois focos de análise estabelecidos para orientar a investigação: “Saberes e Experiências” e “Desafios com as TDE”.

A partir da análise dos dados, foi possível evidenciar alguns pontos preocupantes. Verificou-se que a formação continuada, ofertada pela instituição pesquisada ocorre de maneira aligeirada e não atende as expectativas dos professores em relação às TDE; formação organizada em módulos fechados; desvinculação dos cursos de formação com o contexto profissional dos docentes constitui num forte indicativo de desmotivação. Também ficou claro que os docentes perceberem as TDE como ferramentas de alta relevância para a integração da escola com a tecnologia digital. Porém, eles não se sentem preparados para utilizá-las em suas práticas pedagógicas articulando-as aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Por meio de depoimentos e das observações das práticas desenvolvidas pelos professores, constatamos que, as raríssimas tentativas de incorporar as TDE na prática docente, ocorreram de forma improvisada, isolada e superficial. Os poucos professores que fazem o uso das TDE realizam seus experimentos uma vez ou outra, somente a partir do seu conhecimento empírico e não realiza nenhum tipo de planejamento ou estudo prévio. Logo, a prática pedagógica para o uso das TDE implementada pelos professores ocorreu de forma acrítica e desvinculada da realidade do estudante. Foram práticas que ocorreram sem elementos essenciais ao planejamento e aplicação das TDE na prática pedagógica, como: objetivo, estratégias pedagógicas, método, avaliação, projeto pedagógico.

Entendemos que essas estratégias não são suficientes para preparar o professor para atuar como sujeito reflexivo, autônomo e pesquisador (MARTINS e SILVA, 2014).

Os indicativos dessa pesquisa nos remetem a um problema importante no campo da formação continuada que é a própria elaboração de políticas de formação. Os problemas supracitados podem ser um reflexo de uma Rede de Ensino que não constrói políticas de formação alinhadas com princípios e objetivos bem definidos, concepção de formação, diagnóstico e participação dos professores na elaboração dessa política. O que pode contribuir fortemente para a fragmentação da profissão docente e dificulta a atuação do professor como protagonista na construção de sua própria formação e identidade.

Neste caso, o modelo de formação docente da escola investigada aproxima-se do modelo de formação criticado por Valente (2010). Pois, segundo ele, estes modelos de formação acabam distanciando as tecnologias da prática do professor, quando na verdade deveriam contribuir para o desenvolvimento profissional significativo, para a reflexão e valorização da docência, bem como a interligação do uso pedagógico das TDE nas práticas dos professores. Entendemos que há um impacto negativo para os docentes, pois pode desestimulá-los quanto ao uso das TDE, podendo até distanciar as TDE da prática pedagógica. Como vimos, os professores tem interesse, mas criticam o modelo de formação oferecida. É preciso rever a metodologia e os objetivos da formação continuada para o uso das TDE. O grande desafio para escola investigada é oferecer uma formação conectada com a realidade dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação procurou analisar em que medida os processos de formação continuada de docentes, com ênfase no uso e apropriação das TDE, promovidos pela Escola Municipal Professora Luzia Tavares, contribui para formação crítica e autônoma de seus professores para que possam se apropriar de tecnologias em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o resultado desta pesquisa vem afirmar que os cursos de formação continuada, ofertados pela instituição de ensino pesquisada, cujo propósito é capacitar os docentes para os usos das TDE na prática pedagógica, não tem conseguido atingir os objetivos. A prática pedagógica não sofreu as transformações qualitativas esperadas. Visto que, quando se faz uso das TDE no processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica concretiza-se dentro de uma lógica tradicional e acrítica.

No que diz respeito à formação docente para as TDE, as ações concretizadas pela instituição continuam na contramão do discurso e das diretrizes nacionais, continuam desenvolvendo uma formação descontextualizada, aligeirada, fragmentada e centrada apenas no tecnicismo. Neste caso, se não ocorrer mudanças na cultura escolar, se esta cultura ainda continuar conservadora, ficará impossível para os docentes conseguirem integrar as TDE em sua prática em sala de aula.

Dessa forma, entendemos que o processo de formação deve instigar e ajudar o professor a identificar situações problemas em que as tecnologias podem ser aplicadas como ferramentas educacionais. Para isso, é necessário que o professor compreenda o sentido da aprendizagem mediada pelas tecnologias. Nessa perspectiva entendemos que a formação docente deve ter como foco a melhoria na qualidade educacional e das políticas educacionais. Para isto os desafios são compreender que a formação continuada constituiu-se em um espaço de construção e reconstrução dos saberes, incorporar as TDE na prática docente como forma de intercambiar e disseminar saberes-experiências dos docentes e discentes em sala de aula.

Os processos de concepção e implementação dos cursos de formação continuada necessitam de um maior compromisso institucional e de um maior envolvimento dos docentes para que ocorra, conforme o entendimento dos pesquisadores (PRETTO e ASSIS, 2008) que propõem uma formação plenamente conectada ao uso crítico das TDE, as estratégias didáticas e a realidade e experiências do docente. Os professores formam-se e formam seus estudantes, mediam a produção de certos conhecimentos e a desconstrução de outros, possibilitando que novas sabedorias sejam geradas. Dessa forma, pode-se compreender que seja possível ampliar e transformar a atuação e reflexão-crítica dos docentes, indo além dos discursos vagos e ações descontextualizadas e sem sentido para se traduzir no verdadeiro “fazer docente”.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Com base em todas as constatações desta pesquisa, percebe-se que, apesar de toda a rigorosidade investida, não conseguimos obter dados que nos levassem a um maior aprofundamento com relação à prática pedagógica. Outra dificuldade encontrada foi a pouca adesão e interesse dos professores em participar da pesquisa.

Ao longo de todo o trabalho investigativo, novos desafios e questionamentos surgiram que podemos traduzir na seguinte questão: Como transformar a cultura escolar no intuito de viabilizar processos de formação continuada de docentes capazes de preparar seus professores para a apropriação crítica e autônoma de tecnologias em sua prática pedagógica? Eis uma sugestão que gostaríamos de estudar.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, João Welliandre Carneiro et al. **Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item**. ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, v. 23, p. 1-20, 2003.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquiades da. **Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n° 3, p. 326-330, set/dez. 2009.

ARAÚJO, Ulisses F. **A quarta revolução educacional**: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. Educação Temática Digital, v. 12, p. 31, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições, v. 70, 2010.

BELLONI, Maria L. **O que é Mídia-Educação**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

BIANCHI, P. **Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da Mídia-Educação**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRANT, João. O lugar da educação no confronto entre colaboração e competição. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

CARMO, Jurema Ingrid Brito do. **Planejamento de aula no “espaço de aula” do portal do professor do MEC por alunos de pedagogia**: uma questão de inclusão digital docente?. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

DEMO, P. N. Metodologia científica em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995. FANTIN, Monica. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática para a liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011b.

FREITAS, Adriano Vargas; LEITE, Lúcia Silva. **Tecnologias digitais na formação continuada do professor da rede estadual do Rio de Janeiro**: impactos e desafios. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 3, n. 1, 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARTINS, José Lauro; SILVA, Bento. **A Construção da Autonomia no Processo Educativo**. Revista Científica e-Curriculum. ISSN 1809-3876, v. 12, n. 2, p. 1143-1161, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Trabalho de campo**: contexto de observação, interação e descoberta. Pesquisa social: teoria, método e criatividade, v. 26, p. 61-77, 2007.

MORAES, S. A. de; TERUYA, T. K. **Paulo Freire e formação do professor na sociedade tecnológica**. Unioeste, 2010. S/P. Disponível em: <http://goo.gl/6mDriY>. Acesso em: 11 mai. 2010.

OLIVEIRA, Eliana de et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista diálogo educacional, v. 4, n. 9, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e as Tecnologias da Informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRETTO, Nelson De Lucca e ASSIS, Alexandra. **Cultura digital e educação: rede já!** In: PRETTO, Nelson De Luca & SILVEIRA, Sérgio Amadeu (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador, Editora EDUFBA, 2008.

PRETTO, Nelson De Lucca. **Reflexões: ativismo, redes sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2013.

SILVA, Maristela Maria Andrade. **Formação continuada de professores e tecnologia: concepções docentes, possibilidades e desafios do uso das tecnologias digitais na educação básica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia) Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Educação, Recife, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 1985.

VALENTINI, Carla Beatriz; FAGUNDES, Léa da Cruz. **Comunidade de Aprendizagem: a constituição de redes sociocognitivas e autopoieticas em ambiente virtual**. In: VALENTINI, Carla Beatriz; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários – Dados eletrônicos**. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.