

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY
RIBEIRO

LUCEMÁRIE LOUVAIN SOARES NUNES

**POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
2012

**POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

LUCEMÁRIE LOUVAIN SOARES NUNES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Campos dos Goytacazes/ RJ, para obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Alicia Martinez

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
2012

**POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

LUCEMÁRIE LOUVAIN SOARES NUNES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Campos dos Goytacazes/ RJ, para obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais.

Aprovada em 24/04/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Silvia Alicia Martinez – Orientadora
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Prof. Dr. Marcelo Gustavo Andrade de Souza
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Prof. Dr. Gérson Tavares do Carmo
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Dedico esse trabalho aos professores e todos aqueles que investem na educação como qualificadora para o mundo do trabalho e como condição indispensável para a vida mais digna e humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde de meu corpo, pela luz nos momentos difíceis e pela coragem e perseverança para continuar a caminhada.

Agradeço a meus filhos Livia e Rui Júnior por estarem na base de meus sonhos e de todas as minhas realizações.

Agradeço, em especial, a minha filha Livia pelo apoio e incentivo fundamentais para a realização desse trabalho.

Agradeço ao meu marido e familiares pela compreensão quanto ao meu distanciamento nos momentos de leitura e realização das tarefas escolares.

Agradeço aos meus pais (*in memoriam*) pelos valores e princípios indispensáveis para a minha formação.

Agradeço aos meus alunos e colegas de trabalho que inspiraram a realização desse estudo e a busca pela qualidade na educação.

Agradeço a Prof^ª. Dr^ª. Silvia Alicia Martinez pela orientação responsável e dedicação concedida a esse trabalho.

Agradeço aos docentes do Programa de Mestrado em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro por partilharem conhecimentos com sabedoria e responsabilidade.

Agradeço a Prof^ª. Dr^ª. Mirian Crapez pela atenção especial dedicada a esta pesquisa, possibilitando minha articulação junto a Fundação CECIERJ.

Agradeço aos participantes da extensão CECIERJ que se dispuseram a colaborar, fornecendo dados indispensáveis para a realização desse estudo.

Hoje percebo, mais claramente, a importância do aprender e reaprender como professora e como pessoa humana, de maneira a contribuir com o futuro mais digno de nossas gerações.

"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria."
Paulo Freire

RESUMO

Política Pública de Formação Continuada de professores: Um estudo de caso na modalidade de ensino à distância no Estado do Rio de Janeiro.

As exigências sociais ressaltam a formação continuada dos professores para atender a qualidade na educação e a democratização da sociedade. Nesse sentido, a educação a distância se fortalece como modalidade de ensino visando expandir o aperfeiçoamento docente. O trabalho tem como objetivo analisar a formação continuada de professores a distância, considerando o aperfeiçoamento profissional e a mediação tecnológica e tendo como base o curso de atualização promovido pela Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro, área de Educação & Ciências, ano de 2009. A metodologia integra a representatividade dos dados quantitativos à pesquisa qualitativa, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas, por email e presenciais. Os eixos de análise envolvem o interesse dos professores pelo aperfeiçoamento, a relação com os saberes docentes e a referência da escola na capacitação a distância. As transformações requerem professores capacitados para refletir sobre os problemas educacionais, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos. Os resultados do estudo sugerem que as tecnologias da informação e da comunicação se constituem como recursos favoráveis para a capacitação profissional, devendo os professores utilizá-las como estratégia pedagógica significativa e transformadora. Os desafios se relacionam com a necessidade de integrar instituição formadora, coordenadorias de ensino e unidades escolares, com o propósito de estimular os professores à capacitação e à realização de experiências educativas para mudar a realidade escolar.

Palavras-chave: exigências sociais - formação continuada de professores – tecnologias da informação e da comunicação – mudanças na escola.

ABSTRACT

Public Policy of teachers' continuous learning: A case study of distance education in Rio de Janeiro State.

Social demands highlight the teachers 'continuous learning' to achieve the quality of education and democratization of society. In this sense, distance education is strengthened as a means of improving education in order to expand the teaching. The study aims to analyze the teachers 'distance continuous learning, based on the professional and technological mediation, using as basis the refresher course sponsored by the Foundation CECIERJ, in Education & Science areas, in 2009. The methodology integrates the representation of quantitative data to qualitative research, using questionnaires and interviews, email and face. The axes of analysis involves the teachers 'motivation to learn more and the relation among continuous learning and teachers 'knowledge and teaching at school'. The changes require reflective teachers, aiming at the identification of educational problems and strategies to improve student learning. The study points that information technology and communication resources are constituted as favorable for the dissemination and training, teachers should use them as a pedagogical strategy meaningful and transformative. The challenges pointed out that distance continuous learning should integrate institution, coordinating education and school units, in order to encourage teachers to conduct training and educational experiences aimed at changes in the school.

Key words: social demands – teachers 'continuous learning – technology and communication resources – school changes

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 Ambiente de sala de aula.....	80
Figura 2 Material didático disponibilizado na área de Educação & Ciências.....	81
Figura 3 Atividade na área de Educação & Ciências.....	82
Tabela 1 Idade dos participantes.....	84
Tabela 2 Tempo de formação dos participantes.....	86
Tabela 3 Tempo de carreira dos participantes.....	86
Tabela 4 Nível de Formação dos Participantes.....	89
Tabela 5 Nível de Conhecimento em Informática.....	90
Tabela 6 Atuação dos Participantes segundo o Nível de Ensino.....	91
Tabela 7 Formas de acesso à formação continuada.....	94
Tabela 8 Residência segundo as Regiões Administrativas e Pedagógicas.....	96
Tabela 9 Mediação dos tutores.....	98
Tabela 10 Avaliação do material didático utilizado no aperfeiçoamento à distância.....	99
Tabela 11 Natureza do Vínculo de Trabalho.....	101
Tabela 12 Aplicação dos conhecimentos na prática escolar.....	103
Tabela 13 Aplicação dos recursos tecnológicos na prática escolar.....	105

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECI	Centro de Ciências
CECIGUA	Centro de Ciências da Guanabara
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior do Estado Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
EAD	Educação a Distância
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro
FCC	Fundação Carlos Chagas
FVC	Fundação Victor Civita
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEQ	Ministério da Educação de Quebec
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PRODOCÊNCIA	Programa para apoiar a formação do professor da educação básica
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Cultura
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. AS DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE	15
1.1. AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO	15
1.2. A IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE MUDANÇAS	21
2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E TENDÊNCIAS ATUAIS.....	28
2.1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE FAZEM REPENSAR A CONCEPÇÃO “CLÁSSICA” DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	28
2.1.1 O ciclo de vida dos professores	30
2.1.2 A valorização dos saberes docentes.....	35
2.1.3 A escola como referência para a formação continuada.....	39
2.2. FORMAÇÃO CONTÍNUA: TENDÊNCIAS E ABORDAGENS ATUAIS	44
2.2.1 Abordagens de formação continuada centradas na figura do professor.....	46
2.2.2 Abordagens de formação continuada centradas nas equipes pedagógicas.....	48
3. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	50
3.1. RELAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O TRABALHO ESCOLAR..	50
3.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	59
3.3. BREVE HISTÓRICO DA FUNDAÇÃO CECIERJ	66
4. O PERCURSO DA PESQUISA E DA INVESTIGAÇÃO	70
4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS	70
4.1.1 Levantamento de dados dos cursos de extensão - Fundação CECIERJ.....	71
4.1.2 A aplicação dos questionários aos participantes da pesquisa.....	73
4.1.3 A realização das entrevistas.....	74
4.2. O AGRUPAMENTO E A ANÁLISE: PREPARANDO OS DADOS PARA A INTERPRETAÇÃO.....	75
4.3. DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PERCURSO DA PESQUISA E INVESTIGAÇÃO.....	76
5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES À DISTÂNCIA: UM ESTUDO CONSIDERANDO O APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL E A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA	78
5.1. A EXTENSÃO PROMOVIDA PELA FUNDAÇÃO CECIERJ	78
5.1.1 Desenvolvimento dos cursos de extensão da Fundação CECIERJ.....	78
5.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	83
5.2.1 Interesse dos professores pelo aperfeiçoamento profissional a distância	84
5.2.2 Relação com os saberes e experiência docente.....	89
5.2.3 Relação com a prática escolar.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES.....	116
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos professores, contemplando de forma articulada e prioritária a formação inicial e continuada, vem fazendo parte do debate em torno dos propósitos de qualidade na educação e de democratização da sociedade. Como aponta Freitas (2007) trata-se de uma política de valorização do magistério como profissão, tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas do povo brasileiro e com a qualidade histórica da escola.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001, p. 73) – aponta como um dos objetivos centrais a melhoria da qualidade do ensino, que apenas poderá ser alcançada se for promovida a valorização do magistério. No atendimento da qualidade, a valorização deve ser feita de maneira global, implicando, simultaneamente, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. O PNE reconhece as dificuldades nas condições de trabalho e salários e entende que milhares de professores atuantes na educação básica necessitam de atualização profissional para continuarem a exercer suas funções docentes.

O propósito de analisar a formação continuada de professores, na modalidade de educação a distância, deu-se a partir do reconhecimento de que o aperfeiçoamento profissional é condição relevante para o atendimento das novas exigências da sociedade. As inovações no processo produtivo e os novos valores sociais apontam para a necessidade de atualização permanente do educador, a fim de que o mesmo adote uma postura mais ampla e reflexiva com relação às mudanças culturais e tecnológicas. Nesse contexto, a educação a distância tem se fortalecido como estratégia de formação dos professores da educação básica, tendo em vista a possibilidade de expandir em curto espaço de tempo a qualificação e valorização profissional dos docentes.

Diante dessas considerações, esse trabalho tem como objetivo fazer uma análise da formação continuada de professores na modalidade de educação a distância, considerando o aperfeiçoamento profissional e a mediação tecnológica. Nesse aspecto torna-se importante

refletir sobre a formação continuada, tendo em vista o interesse dos professores para a capacitação, a relação com os saberes docentes, a socialização e representação do conhecimento adquirido na prática docente. Os eixos de análise se relacionam com o interesse dos professores considerando o ciclo de vida profissional, a valorização dos saberes docentes e a referência da escola na formação continuada a distância.

A pesquisa tem como base a Fundação CECIERJ, Centro de Ciências do Rio de Janeiro, visto que seus cursos se voltam, prioritariamente, para os professores do Estado do Rio de Janeiro, sendo delimitada a área de Educação & Ciências, uma vez que esse campo de estudo está presente nas estratégias de formação continuada desde a década de 1950. Os cursos de atualização nesta área de conhecimento voltados para os conteúdos específicos e especialmente para a didática tem sido objeto de análise desde esse período, em decorrência das diferentes propostas de ensino visando atender aos padrões de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico (MARANDINO, 1997). Neste estudo, participam professores que cursaram a extensão CECIERJ, no ano de 2009, possibilitando a obtenção de dados recentes e atualizados.

A dissertação foi estruturada em cinco capítulos, sendo que o primeiro traz uma discussão sobre as transformações sociais que impactaram a educação e impulsionaram a necessidade de atualização permanente dos educadores. O contexto de mudanças interfere na identidade e na profissionalização dos docentes, suscitando uma avaliação dos reflexos que se apresentam na prática pedagógica e uma análise das propostas de formação de professores.

O segundo capítulo trata dos pressupostos teóricos para repensar a concepção “clássica” de formação continuada, tendo em vista a necessidade de um processo que articule aperfeiçoamento individual e prática coletiva, visando à transformação do ato educativo. Nesse sentido, são apresentadas as tendências e abordagens de formação continuada que vem sendo implementadas na atualidade.

O terceiro capítulo aborda a relação estabelecida entre tecnologias da informação e da comunicação ((TICs) e trabalho docente. Nesse sentido são apresentadas algumas considerações sobre a formação continuada, na modalidade de educação a distância, tendo em vista a qualificação dos professores para o atendimento das exigências sociais. Complementando o estudo, apresenta-se um breve histórico da Fundação CECIERJ com as principais iniciativas voltadas para a qualificação dos professores.

No quarto capítulo procura-se descrever o percurso da pesquisa, considerando os procedimentos metodológicos para a coleta de dados, à luz dos pressupostos teóricos, o agrupamento para análise e as principais dificuldades encontradas. Na exposição da

metodologia utilizada na pesquisa, descreve-se o levantamento realizado junto à Coordenação do Curso de Extensão de Educação em Ciências - Fundação CECIERJ, visando uma análise exploratória do campo e os procedimentos para coleta de dados através de questionários por email e entrevistas presenciais e por email. Posteriormente, descreve-se como os dados foram agrupados para interpretação e finalmente, procura-se apresentar as dificuldades encontradas na investigação, com algumas considerações sobre o uso das tecnologias da informação na pesquisa científica.

O quinto capítulo apresenta o curso de extensão promovido pela Fundação CECIERJ e a análise dos dados coletados por meio da aplicação de questionários e entrevistas junto aos participantes do curso na área de Educação & Ciências, no ano de 2009. O estudo contempla o interesse dos professores para o aperfeiçoamento profissional, a valorização dos saberes e experiência docente e a relação com a prática escolar na formação continuada a distância.

Considerando os desafios educacionais relacionados com as transformações da sociedade, acredita-se que o presente estudo possa contribuir para uma reflexão das políticas de formação continuada de professores, na modalidade de educação a distância, tendo em vista a relevância do papel assumido pelo professor no atendimento da qualidade na educação e inserção social das camadas populares.

1. AS DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

O estudo das políticas de formação continuada de professores, orientadas pelas necessidades de formação integral da infância e da juventude, requer uma avaliação das transformações sociais que impactaram a educação e uma apreciação dos reflexos manifestados na identidade e na profissionalização dos docentes.

1.1. As transformações sociais e os impactos na educação

A globalização da economia e as inovações introduzidas pelas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) vêm provocando mudanças na esfera pública e governamental, nas relações sociais e em todo setor produtivo. Nesse contexto, as TICs desempenharam um papel decisivo, facilitando o aparecimento de um capitalismo flexível e rejuvenescido e desencadeando novas formas de organização econômica, política e social, com impactos consideráveis na educação¹.

As transformações na esfera pública se manifestam com a crise na legitimidade do poder estatal e no exercício da democracia política. A legitimidade do Estado passa a ser questionada quando suas promessas fundamentais de “bem estar” social não são cumpridas pelo Estado Providência. Acrescenta-se que a internacionalização da economia e a globalização do capital fragilizam a manifestação popular e as diferentes possibilidades de representação social (CASTELLS, 2003).

As atitudes e os comportamentos no interior dos grupos sociais são afetados pela crise da autoridade patriarcal, pela redefinição do conceito de família e das relações de gênero e sexualidade. A autoridade patriarcal é contestada, na maior parte do mundo, sob variadas

¹ Segundo Saviani (2002) a educação que tenderia, sobre a base do avanço tecnológico, ao máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos foi colocada, inversamente, sob determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista (SAVIANI, 2002).

formas e níveis de intensidade e as relações em família são alteradas pelo impacto econômico e pelos movimentos feministas e de liberdade sexual. Com as mudanças, os padrões e as formas de sociabilidade passam a ser produzidos na experiência real da relação e não ditados por modelos de comportamento (CASTELLS, 2003).

As relações no setor produtivo também sofrem alteração, considerando a necessidade de atualização constante de maquinários e mão de obra, visando atender demandas de consumo cada vez mais diversificadas. Além disso, a competitividade da economia globalizada e informacional passa a requerer uma jornada de trabalho flexível e uma variedade de relações trabalhistas, incluindo atividades por conta própria e subcontratações. Essa flexibilidade e a rotatividade das contratações acabam por propiciar a individualização dos trabalhadores e a dificuldade para a mobilização coletiva em torno das condições de trabalho.

Neste esquema produtivo, a mão de obra passa a ser valorizada, principalmente, pelo nível educacional dos trabalhadores e pela capacidade de adquirir conhecimentos incorporados à informação. No atual modelo de produção, as pessoas instruídas, estando no ambiente organizacional adequado, podem reprogramar-se para exercer tarefas com alto nível de complexidade. Por outro lado, as pessoas que não se qualificam, permanentemente, têm dificuldade para reprogramarem-se e acabam assumindo funções, que se restringem ao recebimento e execução de sinais sem nenhuma forma de controle da atividade produtiva.

A educação ou instrução (de forma distinta do internamento de crianças e estudantes em instituições) é o processo pelo qual as pessoas, isto é, os trabalhadores, adquirem a capacidade para uma redefinição constante das especialidades necessárias a determinada tarefa e para o acesso a fontes de aprendizagem dessas qualificações especializadas (CASTELLS, 2003, p. 464).

O processo de mudanças, ao mesmo tempo em que traz benefícios à humanidade pelo crescente avanço científico e tecnológico, se torna fator de exclusão social bastante significativo. O sistema real de produção não garante a plena inserção na vida produtiva, visto que os limites estruturais do capitalismo inviabilizam a possibilidade de se compatibilizar desenvolvimento técnico e inserção de todas as pessoas no mercado de trabalho. Embora no conjunto todos os trabalhadores sejam necessários ao sistema produtivo, os que podem ser substituídos por máquinas ou operários mais convenientes à classe empresarial se tornam dispensáveis pela organização da produção.

Falando de forma resumida, no quadro dos atuais modelos de organização social, o sistema de produção baseado no uso intensivo de conhecimentos só pode assegurar

condições de plena realização pessoal a uma minoria de trabalhadores. Para essa minoria haveria garantias de segurança no emprego em troca de uma disposição completa a reconverter-se e a identificar-se com as exigências da empresa. Mas, para alcançar isso seria preciso criar condições de forte insegurança no restante da força de trabalho (TEDESCO, 2001, p. 19).

As inovações introduzidas, principalmente, pelas TICs afetam a estrutura econômica e interferem na estrutura de interesses presente nas relações sociais. A acumulação da informação, a velocidade da transmissão e a utilização simultânea de recursos midiáticos modificam conceitos de tempo e espaço, com alterações nos modelos econômicos e nas manifestações da conduta humana. O enorme potencial das tecnologias modifica as características e a imagem dos objetos, o caráter simbólico das representações e as relações dentro das comunidades. Novas atitudes e objetos de desejo, ditados pela cultura informacional, passam a influenciar as mentes e o comportamento das pessoas.

Nessa sociedade repleta de transformações, o campo da educação se torna referência para debates envolvendo o poder da informação e a valorização, produção e distribuição do conhecimento. No contexto, a escola como instituição histórica, visando à aprendizagem cognitiva, passa a ser repensada como agência transmissora de informação e como *locus* de análises críticas considerando o papel da educação e dos educadores.

Do ponto de vista político-social, as discussões contemporâneas se relacionam com a legitimidade dos diversos lugares onde se produz saberes e a seleção dos mais significativos para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento do indivíduo, enquanto pessoa humana. Na atualidade, a escola não detém o monopólio na transmissão do saber, concorrendo com diversas instâncias e recursos midiáticos propondo a formação pessoal, profissional e participativa. Nesse sentido, as questões referentes à acessibilidade e à significação social da informação demonstram que as potencialidades do sistema informacional têm riscos e fragilidades a serem consideradas pela esfera educacional. Segundo Tedesco:

Isso significa que os educadores, os cientistas, os intelectuais e todos aqueles que se acham envolvidos na produção e na distribuição de conhecimentos desempenham um papel muito importante tanto na geração de conflitos como em sua solução (TEDESCO, 2001, p. 20).

As fragilidades do sistema informacional se relacionam, entre outros aspectos, com a variedade de conhecimentos e a enorme capacidade de acúmulo e processamento da informação. Esse processo, quando levado ao extremo, revela a necessidade de se evitar o distanciamento definitivo entre conhecimento e pensamento, provocando nas pessoas uma

ausência de compreensão e uma dificuldade para expor o procedimento das ações. Dessa maneira, a execução das operações se torna mecânica, com pouca subjetividade e mecanismos de controle. O conhecimento processual utilizado na realização de determinada tarefa, quando separado dos atributos do pensamento, torna os seres humanos com pouca capacidade reflexiva e bastante dependentes dos artefatos tecnológicos (TEDESCO, 2001).

No que se refere aos conteúdos da educação, numa perspectiva desenvolvimentista e pluralística, as reflexões vão além da definição das capacidades operacionais necessárias ao mundo do trabalho e retomam as atitudes e concepções de homem e de sociedade que se deseja transmitir. Nesse sentido, o valor da aprendizagem escolar se encontra nos significados da cultura e da ciência mediados pela tecnologia, ressaltando as questões filosóficas que envolvem a relação docente.

A reflexão filosófica volta, portanto, a ter importância. Não se trata, obviamente, de uma reflexão puramente metafísica, desligada dos aspectos operacionais. Ao contrário, trata-se de colocar as análises técnicas e operacionais no quadro global de uma concepção que dê sentido a nossas ações (TEDESCO, 2001, p. 23).

No cenário permeado pelo avanço científico e tecnológico surge a necessidade de uma reavaliação do papel da educação e da escola, de maneira que os sistemas de ensino possibilitem desenvolvimento econômico atrelado à equidade social. Nesse contexto, a ênfase no desenvolvimento integral da personalidade remete considerações sobre os modelos de organização e gestão das atividades educativas. Para Tedesco (2001) os melhores resultados institucionais não estão associados ao caráter público ou privado das instituições escolares, mas às possibilidades de articulação e coesão de esforços, interna e externamente, a partir das redes educativas².

O conceito de redes educativas não aparece, como nas décadas de 1960 e 1970, como alternativas à instituição de ensino. Na atualidade, as redes educativas visam institucionalizar o contato e o intercâmbio entre educadores e instituições escolares, de maneira que se possa articular a autonomia dos estabelecimentos com a necessária coesão entre eles. A implementação do sistema de redes educativas envolve a dimensão tecnológica, compreendendo as infraestruturas que asseguram os fluxos da informação e a dimensão social, que compreende as relações entre indivíduos a partir das necessidades comuns e da cultura educacional. Nesse sentido, as novas práticas de comunicação e intercâmbio entre as

² Rede educativa é o conceito que permite uma nova articulação entre a autonomia dos estabelecimentos escolares e a necessária coesão entre eles a partir de projetos e necessidades comuns (TEDESCO, 2001).

instituições de ensino envolvem a troca de informações e a implementação de infraestrutura tecnológica visando o melhor desempenho escolar.

O novo paradigma produtivo, as mudanças nas relações de trabalho e a cultura informacional têm suscitado uma série de medidas reformadoras. No campo da educação, as reformas preconizam uma formação geral de qualidade atrelada à capacitação profissional. Nesse sentido, a escola se reafirma como instituição capaz de preparar os indivíduos para o mundo do trabalho e para a cidadania crítica.

Deve-se levar em consideração que no cenário de reformas uma boa parte das políticas educacionais têm se vinculado, estritamente, ao progresso material e aos ditames do mercado. Essas políticas buscaram atender às necessidades mínimas de escolarização, pautando os objetivos de desempenho por resultados estatísticos, currículos padronizados e medidas de baixo custo operacional. Nesse contexto, grande parte das escolas, notadamente as públicas, passou a contar com professores mal remunerados, sobrecarregados e desmotivados para a capacitação, resultando numa precariedade de ensino que afeta a qualificação dos jovens para o trabalho e para o exercício da cidadania (HARGREAVES, 2004).

Diante desse quadro devastador que desestrutura a educação e a escola, como instituição social, tornam-se necessárias políticas educacionais, que preconizem a utilização do conhecimento para transformar a realidade social. Tais políticas envolvem valorização profissional, formação contínua e melhoria nas condições do trabalho escolar, de maneira que os professores possam gerar competências nos alunos, como fruto de sua própria aptidão e criatividade. Para tanto, as instituições de ensino necessitam estimular a aprendizagem de habilidades voltadas para o trabalho flexível e criativo, sem perder de vista o espírito de solidariedade e o bem comum, visando contrabalançar os efeitos mais destruidores ditados pelos padrões econômicos.

Ensinar para a sociedade de conhecimento implica cultivar nos alunos capacidades especiais e não apenas um qualquer tipo de aprendizagem. Estas incluem o desenvolvimento nos alunos de profunda aprendizagem cognitiva, criatividade e engenho; recurso à investigação, trabalho integrado em redes e em equipes e busca de formação profissional contínua como professores; promoção da resolução dos problemas, assunção de riscos, confiança nos colegas de profissão (quer estejam próximos de nós e sempre de acordo conosco, quer não), capacidade de enfrentar a mudança e empenho em melhorar continuamente enquanto organizações (HARGREAVES, p. 18, 2004).

Os critérios mercadológicos próprios do neoliberalismo³ aplicados à educação receberam críticas procedentes, pois regularam as políticas educacionais pela redução de custos e tornaram questões político-sociais dependentes da estrutura econômica. No entanto, apesar da recusa em subordinar a educação e outras necessidades sociais a vertentes do mercado, a análise crítica reconhece que uma política socialmente significativa está relacionada com o desenvolvimento econômico. Nesse aspecto, surgem discussões a respeito do conjunto de objetivos para a educação básica, de maneira que se possam compatibilizar os critérios de produtividade e eficiência, com estratégias para a superação das desigualdades sociais (LIBÂNEO, 2000).

O caráter sócio-histórico da educação demanda políticas públicas que valorizem a escola e o professor, de maneira que estes possam reconhecer o impacto das novas tecnologias na sala de aula, ajustando sua didática às realidades sociais. Nesse sentido, as escolas necessitam contar com professores que tenham sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender e habilidades comunicativas articuladas com as multimídias. Acrescenta-se que as demandas sociais envolvendo o pensamento crítico e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas requerem a integração da cultura formal sistematizada com a cultura resultante da experiência dos alunos. Segundo Libâneo, 2000:

Essa escola, concebida como espaço de síntese, estaria buscando atingir aqueles objetivos mencionados anteriormente para uma educação básica de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética (LIBÂNEO, p. 11, 2000).

Os desafios que envolvem a educação e os avanços científicos e tecnológicos ainda são muitos, visto que, na fase de transição para as novas tecnologias, os sistemas de ensino ainda não vislumbraram com clareza, os efeitos da mudança. O atendimento das novas demandas depende de uma educação de qualidade, no entanto, as dificuldades de uma sociedade confrontada pelas desigualdades sociais têm marcado, de maneira significativa, o campo educacional e o trabalho dos educadores.

³ Neoliberalismo é um ataque contra qualquer limitação aos mecanismos do mercado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade econômica e política (ANDERSON, 2003).

1.2. A identidade e profissionalização docente no contexto de mudanças

As transformações no setor produtivo, no mercado de trabalho e nas referências que norteiam a juventude se refletem na profissionalização dos docentes e exigem repensar as propostas para sua formação. Nesse contexto, a identidade docente⁴ assume relevância, visto que a maneira como os professores se posicionam no mundo e no trabalho afeta suas perspectivas com relação ao aperfeiçoamento e a sua atuação profissional.

Os professores, como seres sociais dinâmicos, vão construindo valores, estruturando crenças e adotando um modo próprio de ver o mundo e a profissão. No processo, as características particulares, relacionadas com as motivações, interesses e perspectivas, irão distinguir os professores de outros profissionais, compondo sua identidade e determinando o posicionamento no trabalho e no mundo social. “Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996, p. 86).

Na estrutura social, os docentes formam um grupo heterogêneo, apesar de apresentarem como característica comum, a dedicação ao ensino. O grupo docente apresenta diferenças significativas derivadas do nível sócio-econômico, expectativas quanto à profissão, condições e relações no trabalho, níveis de formação e trajetórias de vida e de carreira profissional. Dentre as similaridades, a questão de gênero se destaca, visto que a maioria dos professores da educação básica é composta por mulheres. Diante das diferenças e similaridades, os professores assumem uma identidade complexa manifestada no âmbito pessoal e social, com reflexos na formação e no exercício da profissão. Com relação ao processo de construção da identidade dos docentes, Gatti (1996) aponta:

Todas essas condições e contradições apontam para a necessidade de se compreender com mais profundidade os contextos sociais, afetivos e culturais que permeiam o exercício do magistério na medida em que as suas motivações, percepções e crenças, atitudes, valorizações relacionam-se diretamente com os modos de envolvimento das professoras com seus alunos e com a tarefa pedagógica (GATTI, 1996, p. 87).

A identidade docente e as particularidades da profissão vão sendo construídas na complexidade das relações sociais, sendo amparadas por vivências e valores, que são arquivados na memória individual e social do professorado. Nesse aspecto, a percepção dos

⁴ Identidade docente é um processo evolutivo de interpretação de si mesmo e das experiências que se harmonizam com os papéis desempenhados pelos professores, ao longo da vida profissional (GATTI, 1996).

professores, a partir da vivência construída no âmbito familiar e comunitário, no seio de um determinado segmento cultural e no cotidiano do trabalho, assume importância. A abordagem relacionada com a socialização possibilita a compreensão dos professores, enquanto seres humanos dotados de uma visão de mundo, estabelecendo relações no ambiente de trabalho e incorporando os modos de sentir, pensar e agir dos seus grupos sociais.

A concepção sociológica de identidade, apresentada por Dubar (1997), aponta que a visão dos indivíduos sobre si mesmos e a maneira como expressam suas subjetividades trazem conflitos de âmbito social. Essas contradições permanentes e internas da própria sociedade acabam fortalecendo a construção das identidades sociais e profissionais. A identidade se torna o resultado das tensões entre o agir instrumental e os processos de comunicação, entre o societário e comunitário, entre o cultural e o econômico e não apenas como resultado do funcionamento psíquico e biográfico dos indivíduos. Cada geração desenvolve um processo de socialização e uma identidade própria, tendo como base as categorias e posições herdadas das gerações precedentes e as interações presentes nas instituições culturais e profissionais.

Deste ponto de vista, a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p.105).

O processo de socialização desenrola-se nas esferas da produção e nas diversas relações sociais, considerando que nelas os indivíduos vão estabelecendo contradições de caráter individual e universal. A constituição do indivíduo se edifica através do jogo de interações presentes na realidade social, sendo que nesta os seres humanos se tornam capazes de falar, agir e enriquecer os saberes transmitidos através dos recursos da linguagem e da ação. A cultura, como conjunto de saberes que identifica os sujeitos; a sociedade com os preceitos normativos e hábitos legitimados e a personalidade, como conjunto de motivações que ativam a capacidade de falar e fazer do indivíduo estão relacionados com os elementos estruturais da realidade social (HABERMAS *apud* DUBAR, 1997).

No caso específico dos professores, a identidade profissional se relaciona com as experiências vivenciadas no cotidiano nas escolas, em conformidade com os aspectos individuais decorrentes da situação social e econômica e das questões de gênero e raça. A identidade vai sendo composta em meio a um conjunto de variáveis como a história pessoal e

familiar, as condições de trabalho e ocupacionais e as representações sobre o modo de ser e agir dos professores, colocadas em circulação na esfera educacional e social.

As condições de trabalho e salários exercem influência considerável na maneira pela qual os professores se identificam com a docência e com o exercício da profissão. Nas últimas duas décadas, o processo de pauperização⁵ e as contradições entre políticas educacionais e práticas escolares afetam a luta pela profissionalização⁶ e a identidade dos professores. Nesse contexto, surgem diferentes concepções teóricas e diversos debates relacionados com a profissionalização e o posicionamento docente, tendo em vista o ambiente de trabalho e a sociedade.

A profissionalização, na versão clássica, tem por fundamento a existência de um conhecimento especializado, de uma cultura técnica partilhada pelo grupo profissional e a regulamentação dos aspectos éticos e profissionais, visando à padronização do exercício profissional. Nessa perspectiva, a profissionalização implica boa colocação entre as carreiras de prestígio e masculinizadas e relações formais com a comunidade, submetida ao conhecimento técnico dos profissionais. Todos os estudos que reforçam essa concepção teórica de profissionalização apontam que a docência não atende rigorosamente a todos esses critérios, constituindo-se como uma atividade não profissional ou semiprofissional (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005).

A concepção de profissionalização docente, como resultado do trabalho flexível e contextualizado, fundamenta-se por aspectos técnicos que vão sendo produzidos no ambiente de colaboração existente no interior das unidades escolares. Através do diálogo e da parceria, visando melhorar o trabalho pedagógico, os docentes vão compondo os saberes que os identificam enquanto profissionais da educação. As fragilidades desse modelo de profissionalização se relacionam com a possível imposição de procedimentos burocráticos, que acabam inibindo a profissionalização autônoma e autogestionária. Além disso, existem preocupações com relação à fraca participação da comunidade escolar e do isolamento dos docentes de uma referida unidade, com relação a grupos profissionais de outras escolas. A perspectiva do controle burocrático excessivo e o isolamento profissional acabam por fragmentar o trabalho docente e o espírito de grupo. Apesar das fragilidades, essa perspectiva de profissionalização abre possibilidades para soluções criativas nas unidades escolares,

⁵ Pauperização é o processo que provoca a degradação do estatuto profissional, os rendimentos, o poder e a autonomia dos docentes (NÓVOA, 1997).

⁶ Profissionalização é o processo através do qual os trabalhadores aprimoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o poder e autonomia profissional (NÓVOA, 1997).

influenciando a formação da identidade docente a partir de práticas educativas flexíveis e situadas (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005).

Alguns debates envolvendo a profissionalização docente deixaram de focar o âmbito restrito da unidade escolar e se voltaram para a prática da docência, caracterizada por saberes próprios relacionados com a experiência do magistério. Essa perspectiva de profissionalização reforça a concepção de prática reflexiva, enfatizando a necessidade de uma análise crítica da realidade de trabalho e os caminhos para a sua transformação.

Essa perspectiva contribui muito para o questionamento do conhecimento como saber acadêmico ou como saber “científico”, permitindo uma visão mais crítica avançada e pode ajudar também a conectar a reflexão prática docente às agendas sociais de emancipação e igualdade, permitindo a reflexão prática, uma reflexão social e crítica, bem como pessoal e local (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 51).

A construção da identidade docente, a partir da profissionalização centrada na prática reflexiva, considera as vivências e o trabalho escolar. Todavia, as reflexões podem ser equivocadas, acarretando visões simplistas e reduzidas a respeito da realidade escolar. Nesse aspecto, chama-se atenção para o fato de que a profissionalização docente vai sendo empreendida, muitas vezes, em ambientes com condições de trabalho inadequadas e que podem acarretar a exaustão profissional dos docentes.

Na realidade escolar, as atividades de interação e reflexão pedagógica, o planejamento coletivo, a utilização das inovações tecnológicas introduzem uma maior complexidade no trabalho docente. Essas demandas requerem uma reorganização do trabalho docente, visto que a intensificação das tarefas ou se estas estiverem colocadas em condições de tempo e espaço pouco satisfatórias provocam maior desgaste na saúde dos trabalhadores. (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005).

A profissionalização, centrada na cultura colaborativa no interior das escolas e na prática da docência, pode contribuir para a identidade dos docentes, quando o trabalho pedagógico estiver pautado por condições materiais e humanas apropriadas. Deve-se levar em consideração que, o envolvimento dos docentes em torno de ações coletivas voltadas para a aplicação do conhecimento teórico e profissional torna-se essencial na resolução dos problemas educacionais. As formas de trabalho pedagógico coletivo possibilitam condições favoráveis para a abertura, flexibilidade e compromisso participativo de toda a comunidade escolar.

A melhoria da qualidade do ensino e o cumprimento da função social da educação envolvem a participação de toda comunidade escolar nos projetos pedagógicos. Essas propostas não mantêm coerência com as concepções de profissionalização que centralizam o poder de decisão e de competência apenas no profissional docente, sem considerar os diversos agentes da ação educativa. Nesse sentido, a profissionalização dos docentes necessita considerar a sabedoria do profissional e o senso político visando lidar com as realidades culturais e sociais.

Os múltiplos condicionamentos culturais e sociais que afetam o trabalho escolar, as negociações que fazem parte das histórias de vida dos professores e o imaginário acerca da profissão acabam interferindo na identidade docente. Esses fatores interagem com as representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções e marcam a personalidade e a identificação dos docentes com seu trabalho. Como apontam Garcia, Hipólito, Vieira (2005)

As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com seu trabalho (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Os desafios educacionais relacionados com as mudanças vertiginosas da sociedade obrigam a reconsiderar o papel da escola e da educação. Nesse contexto, surgem fatores de diversas magnitudes, relacionados com as condições psicológicas e sociais, que se refletem na profissionalização e na identidade dos professores. O aumento das contradições na função docente, tendo em vista a incerteza quanto aos objetivos da educação e a possível generalização do julgamento social contra o professor, acaba gerando tensões e conflitos no exercício da docência. Além disso, as inadequadas condições de trabalho, o incremento da violência nas escolas e o acúmulo de exigências burocráticas provocam o esgotamento nos professores.

As tensões relacionadas com as condições físicas e emocionais, que atingem os professores, têm semelhança com os dilemas que atingem a sociedade como um todo. O descontentamento quanto à qualidade e as condições de trabalho acentuam a sensação de ambigüidade e de impotência profissional diante das exigências educacionais. Para Martins & Pereira (2002) a crise de identidade latente entre os membros do setor educacional e a

indefinição das funções da escola e do professor, também, contribuem para que a exaustão profissional se torne mais profunda.

O trabalho docente e os sentimentos com relação à profissão tornam-se afetados pelas circunstâncias sociais de um dado momento histórico e a imagem social dos professores torna-se exposta a avaliações por parte dos indivíduos e da sociedade. Nesse sentido, percebe-se que a identidade dos professores emerge de uma construção dinâmica e mutável, relacionada com o contexto histórico do qual recebe influências culturais e sociais.

De acordo com a literatura revista neste estudo, concluímos que o caráter dinâmico da profissão docente só tem razão de ser na medida em que ela é considerada como uma prática social e é no contexto da sociedade concreta que devemos inserir a função social e política da educação escolar (MARTINS & PEREIRA, 2002, p. 122).

A análise crítica da realidade social fornece referências para a compreensão da profissão docente, considerando-se que os desafios da educação escolar se intensificam com o ritmo veloz das transformações contemporâneas. Os avanços no campo do conhecimento, possibilitados pelas TICs, passam a exigir dos professores uma postura esclarecedora e crítica, tendo em vista o papel da informação e o desenvolvimento de competências requeridas pela sociedade atual. Nesse aspecto, os estudos apontam que ainda existe um descompasso entre o trabalho escolar e os avanços das tecnologias da informação, sendo necessário aos professores atualizarem sua prática, de maneira a integrar os recursos tecnológicos à função social da educação.

Perante essa dificuldade, a tarefa do professor consiste em trabalhar as informações para que sirvam de elo entre a sociedade de informação e os alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento da capacidade reflexiva e a aquisição da sabedoria, bem como torná-los conhecedores nos elementos de sua situação para que tenham meios de intervenção na realidade, transformando-a com o intuito de ampliação da liberdade de comunicação e de colaboração mútua entre os seres humanos (MARTINS & PEREIRA, 2002, p. 125).

A construção da identidade docente envolve o domínio das áreas específicas de conhecimento, associado às habilidades técnicas relacionadas com o manejo da informação. Ademais, a identidade profissional se constrói mediante a mobilização dos saberes da experiência individual, enriquecidos com as práticas coletivas e os saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência. Na análise histórica da educação, os conhecimentos específicos, os saberes da experiência e os saberes pedagógicos têm sido trabalhados de maneira desarticulada e fragmentada, dificultando a identidade do grupo e o aprimoramento profissional. A discussão sobre os conhecimentos e a identidade docente envolve a pesquisa

sobre a prática escolar constituída como instrumento permanente de renovação profissional (MARTINS & PEREIRA, 2002).

A construção da competência pedagógica passa necessariamente pela integração mútua e permanente dos conhecimentos específicos com os saberes relacionados com a experiência e a formação didática. Cada um desses saberes tem importância e legitimidade, sendo que a junção de todos se constitui como elemento fundamental na formação da identidade profissional docente.

O aperfeiçoamento profissional e o enriquecimento das habilidades e saberes docentes estão na base dos desafios relacionados com a qualidade na educação. O enfrentamento da situação envolve uma política efetiva de valorização do magistério, contemplando de forma articulada as condições de trabalho e salários e a formação inicial e continuada. A importância da educação no contexto das transformações sociais e tecnológicas enfatiza a necessidade da formação continuada dos professores, cujo estudo será aprofundado no capítulo seguinte.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E TENDÊNCIAS ATUAIS

As políticas de formação continuada de professores, tendo em vista a garantia da educação de qualidade, se justificam pela necessidade de renovação dos conhecimentos e experiências pedagógicas para atender as transformações sociais. Nesse sentido, a formação continuada dos professores, na perspectiva individual e coletiva, desempenha um papel importante no incremento das propostas de aprendizagem inovadoras. Essas considerações suscitam uma análise aprofundada da formação continuada de professores, no que se refere aos pressupostos teóricos que fazem repensar a concepção “clássica” de aperfeiçoamento profissional e as abordagens que vêm sendo implementadas na atualidade.

2.1. Perspectivas Teóricas que fazem repensar a concepção “clássica” de formação continuada

Por formação continuada compreende-se toda e qualquer atividade posterior à formação inicial, empreendida por professores que almejam o desenvolvimento profissional. Diante das exigências sociais contemporâneas, a formação continuada envolve a perspectiva pessoal, profissional e cidadã dos professores, a partir de um processo global que articula aperfeiçoamento individual e prática coletiva. Nesse sentido, as atividades sistemáticas de formação continuada necessitam considerar a capacidade e os limites de transformação do ato educativo e a importância da relação entre o mundo exterior e o fazer pedagógico (NASCIMENTO, 1998).

As múltiplas dimensões pessoais, profissionais e sociais, presentes no processo de formação continuada, se entrelaçam e adquirem sentido na ação educativa. Deve-se levar em consideração que a complexa realidade educacional torna a ação pedagógica dependente do conhecimento que o professor tem de si próprio, articulada a permanente reavaliação do contexto político e das mudanças sociais. Além disso, a formação necessita valorizar o

potencial criativo dos professores nas situações de ensino-aprendizagem, reforçando a importância da dimensão pedagógica na tarefa docente.

A concepção de que um projeto de formação de professores não pode visar unicamente à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade, implicando necessariamente uma ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e reflexiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico (NASCIMENTO, 1998, p. 78).

Para atender o aperfeiçoamento dos professores, têm-se implementado uma série de propostas, identificadas com a concepção “clássica”⁷ de formação, tendo como base a racionalidade científica do conhecimento e a técnica pedagógica direcionada a grupos docentes. Nessas propostas, a formação continuada acontece por intermédio de cursos de aperfeiçoamento e especializações oferecidos por instituições de formação e secretarias de educação, em locais exteriores ao ambiente de trabalho dos professores. Esses cursos podem ser promovidos em regime presencial, semipresencial ou totalmente à distância, combinando diferentes estratégias, tais como vídeos, recursos audiovisuais, comunicação via Internet, fóruns de discussão. Cumpre ressaltar que na perspectiva clássica, a universidade e outros espaços articulados a ela assumem o *locus* de aperfeiçoamento privilegiado, considerando que neles se processa o avanço científico e profissional.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas o conhecimento (CANDAU, 1998, p. 53).

A formação continuada de professores, com o propósito de melhorar a qualidade da educação, vem sendo enfatizada como processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimento. Neste aspecto, deve surgir a preocupação com a dicotomia teoria/ prática e com a demasiada valorização do conhecimento científico em detrimento dos saberes práticos dos docentes. Ademais, torna-se importante a reflexão sobre os aspectos psicossociais e as dimensões políticas e ideológicas que interferem na identidade e no trabalho dos docentes.

As diversas abordagens e os diferentes modelos de formação continuada são idealizados com características próprias, mas na prática apresentam interfaces uns com os outros. Deve-se considerar que, apesar dos aspectos em comum, sempre haverá uma

⁷ Na perspectiva “clássica” a ênfase é posta na “reciclagem” dos professores e como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar às instituições de formação e atualizar o conhecimento adquirido anteriormente (CANDAU, 1998).

perspectiva dominante que irá caracterizar a formação e agregar os princípios formadores. Nesse sentido, as iniciativas nas quais predomina a concepção “clássica” de formação continuada suscitam uma série de problematizações teóricas, tendo em vista o ciclo de vida dos professores, a valorização dos saberes docentes e a escola como referência no processo formativo (CANDAUI, 1998).

2.1.1 O ciclo de vida dos professores

As problematizações sobre a formação continuada, considerando o ciclo de vida dos professores⁸, se relacionam com a perspectiva da “carreira” profissional. O conceito de “carreira” envolve a articulação das fases que os indivíduos atravessam dentro da mesma profissão, ou no exercício de profissões diferentes. Cumpre ressaltar que os indivíduos nem sempre vivenciam todas as etapas e estas, por sua vez, podem se manifestar numa sequência diferenciada.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem sociológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Em se tratando do ciclo de vida dos professores, o estudo das etapas comporta uma abordagem psicológica e sociológica relacionada com a dimensão prática do trabalho, ou seja, com o empreendimento e o exercício da docência. Trata-se do estudo da trajetória em sala de aula, considerando que esse percurso reflete as particularidades pessoais e profissionais dos professores e as condições da docência. Nesse aspecto, o aumento das exigências sociais, desvinculado de políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de trabalho e salários, interfere no desempenho dos professores, no desenvolvimento da carreira profissional e na motivação para o exercício do magistério.

O estudo do ciclo de vida profissional, focado na docência e mais particularmente no ensino secundário, demonstra que a relação entre idade cronológica dos professores e fases do

⁸ Hubermann (1992) relata em seu livro: *La vie des enseignants: evolution et bilan de une profession* (Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, 1989) sua ampla pesquisa realizada durante cinco anos, na qual faz uma aproximação entre as etapas do ciclo de vida profissional dos professores com o ciclo de vida do adulto (HUBERMANN, 1992).

magistério não apresenta uniformidade. De modo geral, as fases profissionais dos docentes envolvem uma relação dialética, compreendendo a “entrada na carreira”, a “estabilização”, a “diversificação”, a “serenidade” e a fase do “desinvestimento” típico do final de carreira. (HUBERMAN, 1992).

A “entrada na carreira” compreende, normalmente, os três primeiros anos de ensino, sendo que, normalmente, esse contato inicial com a sala de aula transcorre de maneira similar, embora marcada por níveis motivacionais diferenciados. Essa fase compreende o estágio da “sobrevivência” profissional e “descoberta” do significado e importância do trabalho docente. A “sobrevivência” se caracteriza pela confrontação inicial com a situação de trabalho, com as dificuldades da relação pedagógica e o distanciamento entre os ideais profissionais e a realidade encontrada no cotidiano escolar. Essas dificuldades são amenizadas pelo sentimento da “descoberta”, caracterizado pelo entusiasmo com a experimentação e a responsabilidade do exercício profissional. “Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Os anos iniciais da carreira são períodos fortemente marcados pela experiência vivida nas escolas e aptidão para a docência, empreendidas no plano individual. Nesse período de descoberta, os professores, normalmente, têm pouca oportunidade para explorar o campo de trabalho, se tornando inibidos para iniciativas autônomas e para um maior envolvimento com o ambiente escolar. Dependendo do perfil profissional dos docentes e da dinâmica institucional, essas particularidades poderão se prolongar por vários anos e comprometer seriamente o desempenho dos professores.

A fase da “estabilização”, desenvolvida entre os quatro a seis anos do exercício profissional, está relacionada com a escolha subjetiva dos docentes, tendo em vista o comprometimento definitivo com a profissão. No ensino, a “estabilização” significa a relação de pertencimento com a categoria profissional e a afirmação da identidade docente, acompanhadas pelo sentimento de segurança e descontração, considerando a crescente competência pedagógica. Os professores passam a atuar com melhores recursos técnicos, tornando a relação com a comunidade escolar permeada por limites mais precisos de autoridade e tolerância. A relação de respeito passa a ser construída nas vivências no cotidiano e na consolidação e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. “Nesse sentido, estabilizar significa acentuar seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 1992, p. 40).

Nessa etapa profissional, os professores, normalmente, encontram um estilo próprio para ensinar, sendo envolvidos por um sentimento confortável que favorece a flexibilidade e naturalidade para agir nas difíceis situações docentes. Esse momento constitui uma etapa decisiva, tendo em vista a consagração do magistério para o próprio docente, para o reconhecimento pelos colegas mais experientes e gestores institucionais. Se antes da “estabilização” os professores tendem a certas restrições na diversificação do trabalho, após essa fase, eles buscam uma série de experiências profissionais diversificadas, dentro da legalidade dos programas didáticos.

A fase da “diversificação” na profissão docente, compreendida entre os sete a vinte e cinco anos de carreira, apresenta percursos individuais bastante diversos. De modo geral, os docentes revelam uma tendência mais ativa para diversificar o material didático, os modos de avaliação e os métodos de gestão das atividades docentes. Por outro lado, esse desejo por experiências novas conduz a uma tomada de consciência dos entraves do sistema educacional, estimulando a mobilização em torno de mudanças na estrutura de ensino.

Na mesma ordem de idéias, as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema. Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas (HUBERMAN, 1992, p. 42).

Na fase da “diversificação”, os professores, já tendo vivenciado as primeiras experiências profissionais, tendem a uma maior ousadia em termos pedagógicos e uma maior segurança decorrente da eficácia e competência profissional. Por outro lado, buscam a inovação para não cair numa rotina que afasta o entusiasmo pelo magistério. Existem muitas causas e características para a “diversificação”, no entanto, a maioria dos professores ao vivenciar essa fase passa a questionar, gradativamente, a carreira profissional e seus impactos na vida pessoal. Para alguns professores a estabilidade e desejo por inovação vão dando lugar a uma ligeira sensação de rotina, que não compromete, em demasia, as atividades pedagógicas. Para outros professores, o desenvolvimento progressivo de atividades corriqueiras propicia um conflito existencial que vai interferindo, negativamente, no desempenho profissional.

Visivelmente, trata-se de uma fase com muitas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna difícil, se não mesmo ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais

em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise” (HUBERMAN, 1992, p. 43).

Os momentos de crise na carreira docente, relacionados com a motivação para exercício da profissão, não são percebidos da mesma maneira pelos professores. A falta de motivação pode se manifestar em diversas fases da vida profissional e sofrer variações em função do sexo ou idade. Por outro lado, os parâmetros políticos e sociais, as condições de trabalho nas instituições de ensino e as características pessoais dos professores são condicionantes que interferem, de maneira decisiva, no desempenho e na motivação profissional dos docentes.

Os professores, por volta dos vinte e cinco a trinta e cinco anos de exercício profissional, após uma sequência de questionamentos, tendem a alcançar a fase da “serenidade” manifestada por atitudes conservadoras e, algumas vezes, por um distanciamento afetivo face aos alunos. A serenidade e o conservadorismo provêm, muitas vezes, da sensação de confiança frente às situações em sala de aula e da menor sensibilidade à avaliação dos colegas, dos alunos e da gestão escolar. Muitas vezes, o distanciamento com os alunos envolve a dimensão sociológica relacionada com os conflitos de gerações, que dificultam o diálogo e comprometem a boa convivência. As tendências centrais dessa etapa se manifestam em muitos docentes, mas não na totalidade, mantendo relação com a história pessoal dos professores e com o meio educacional (HUBERMAN, 1992).

A “serenidade” profissional presente no ciclo da vida dos professores, normalmente, vem acompanhada por processos de recuo e interiorização, característicos do final da carreira. Os docentes vão, progressivamente, se libertando do investimento na profissão e passam a consagrar mais tempo a si próprios e aos interesses externos a escola.

O período dito de “serenidade” enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida. A fase dita de “conservantismo” corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar (HUBERMAN, 1992, p. 46).

No final da carreira, os professores, normalmente, se afastam do dinamismo intenso da vida profissional e pessoal e podem aceitar a evolução do tempo, de uma maneira positiva ou negativa. Esse momento corresponde à fase do “desinvestimento” na profissão, sendo resultado de um processo favorável ou conflituoso que, nesse caso, desencadeia o recuo a qualquer proposta de renovação pedagógica. De modo geral, quando a integração das etapas

profissionais se torna bem sucedida, os docentes vivenciam um “desinvestimento” sereno. Por outro lado, quando as sequências pedagógicas se tornam conflituosas, com desajustes internos e externos à personalidade do professor, o “desinvestimento” deverá ser repleto de amarguras e frustrações. Todavia, a maior parte dos professores, que alcançou trinta e cinco a quarenta anos de carreira, sente ter dado sua contribuição para o magistério, se propondo a uma maior dedicação à vida pessoal e familiar.

Os estudos sobre a carreira docente, a partir do ciclo de vida profissional, não propõem uma sequência de fases predeterminada e invariável, tendo em vista o caráter biológico e psicológico dos professores. O tempo cronológico está articulado a uma infinidade de variáveis relacionadas com as condições de vida e trabalho, o contexto histórico e as interações sociais, que influenciam o físico e o psiquismo do indivíduo. Por outro lado, não se pode conceber uma determinada fase considerando a presença dos mesmos fatores condicionantes, visto que as etapas são sugestivas e temáticas, porém, flexíveis.

Torna-se, assim, muito difícil estudar o ciclo da vida profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, sequências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz. É particularmente arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes. Haveria, decididamente, zonas de interseção entre esses indivíduos, mas também zonas de diferenças, sem que a fronteira entre as duas zonas seja nítida (HUBERMAN, 1992, p. 54).

A carreira do professor de educação básica, considerando as etapas profissionais, apresenta algumas constantes que pouco têm se alterado no decorrer dos anos. A interiorização de condutas análogas favorece o surgimento de semelhanças, que caracterizam as etapas percorridas pelos docentes e a definição dos papéis por ele ocupados. Desse modo, a análise do ciclo de vida profissional propicia a identificação dos melhores momentos da carreira, os piores anos e os problemas que interferem na motivação para a docência. Por outro lado, os estudos apontam para a necessidade de se motivar os professores para a formação continuada, em todas as fases profissionais, tendo em vista o melhor desempenho no exercício do magistério.

A organização da vida escolar e o contexto social interferem nas expectativas e na maneira pela qual os docentes se posicionam diante da profissão. Por outro lado, o posicionamento dos professores não se limita a uma reação às forças externas, visto que os aspectos individuais, relacionados com a aptidão e a competência pedagógica, são determinantes para a conduta profissional.

No momento de significativas mudanças estruturais, a formação continuada possibilita o desenvolvimento equilibrado da carreira dos docentes, oferecendo capacitação para lidar com as demandas atuais e empreender a função social da educação. Nesse aspecto, necessita-se valorizar os saberes docentes, ressaltando-se de maneira especial os saberes construídos no ambiente escolar. A troca das experiências e a aprendizagem compartilhada se tornam requisitos, de extrema importância, na formação de professores da educação básica.

2.1.2 A valorização dos saberes docentes

A aprendizagem de habilidades e conhecimentos novos está na base de exigências da cultura moderna. Nessa conjuntura, a produção científica e a atividade educativa dialogam entre si, sabendo-se que o caráter cultural e epistemológico dos saberes sociais e pedagógicos depende de uma renovação contínua, considerando as diferentes tarefas cognitivas e as variadas práticas sociais.

No quadro da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, dos corpos docentes e de formadores, capazes de assegurar, no centro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que estão na base da cultura moderna, intelectual e científica (TARDIF, LESSARD, LAYAGE, 1991, p. 216)

Com o extraordinário desenvolvimento da ciência, a sistematização e formalização da competência técnica e pedagógica se tornam imprescindíveis, considerando-se que a tarefa educativa torna-se cada vez mais atrelada à complexidade dos novos conhecimentos. Apesar da importância atribuída ao trabalho dos educadores, o trabalho científico se intensifica e tende a se impor socialmente, enquanto que as atividades de formação e de educação tendem a passar para um segundo plano. Nesse quadro marcado pelo avanço científico e precarização do trabalho docente, os educadores e seus saberes exercem uma função estratégica ao assegurar a aprendizagem do conhecimento e a inserção social dos indivíduos.

A formação do educador envolve a valorização dos saberes e a experiência docente, visto que o professor utiliza seus conhecimentos para resolver as situações complexas no âmbito relacional e as deliberações necessárias à prática educativa. A interação dos pesquisadores dedicados à formação de professores e o cotidiano escolar favorece o conhecimento dos saberes docentes e as atividades nas quais eles são reelaborados e

utilizados. O saber docente, composto por vários conhecimentos, vai sendo laborado, revigorado e utilizado, em função dos limites e recursos inerentes às atividades educativas.

Na complexidade da atividade pedagógica, os professores mobilizam conhecimentos disciplinares, currículos e métodos oficiais, formando competências profissionais e uma vasta experiência relacionada com a atividade docente. Os conhecimentos disciplinares se identificam com os saberes sociais provenientes dos diversos campos de conhecimento, enquanto que os conhecimentos curriculares se embasam nos conteúdos específicos priorizados oficialmente. Além disso, as competências profissionais e os saberes da experiência se apoiam nas doutrinas pedagógicas e no trabalho cotidiano, se incorporando à vivência individual e coletiva dos professores na forma de habilidades profissionais. A dimensão social e profissional do saber docente, formado a partir dos diversos saberes, confere ao magistério o estatuto de atividade intelectual centrada na prática de ensino.

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes, fazem do(a) professor(a) um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade em investir, em integrar e mobilizar tais saberes como condição para sua prática. A partir daí, dever-se-ia esperar, pelo menos na ótica tradicional da sociologia das profissões, que esse(a)s professore(a)s buscassem se impor, enquanto grupo social e categoria profissional, como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática (TARDIF, LESSARD, LAYAGE, 1991, p. 221).

Na situação de trabalho, os professores e os seus saberes não são entidades separadas, ao contrário, eles evoluem e se transformam a partir da relação estabelecida entre os conhecimentos universitários e o contexto concreto da docência. A compreensão da natureza e das habilidades e competências dos professores, na prática cotidiana e na formação profissional, irão fundamentar o estudo epistemológico dos saberes docentes. Nesse sentido, a ciência da educação compreendendo e valorizando os saberes dos professores favorece a renovação e a efetividade da ação educativa.

Essa hipótese é forte, na medida em que não diz somente que os saberes profissionais se referem ao trabalho, como uma teoria se refere a um objeto ou a uma prática, mas vai mais longe, dizendo que os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores (TARDIF, 2000, p. 11).

Segundo a perspectiva epistemológica e ecológica, os saberes docentes são considerados temporais, por se relacionarem com as histórias de vida particular e profissional

dos professores. No início da carreira, os conhecimentos e representações anteriores permanecem fortes e estáveis por algum tempo, influenciando nas escolhas e práticas pedagógicas desse período decisivo, marcado pela aquisição do sentimento de competência e o estabelecimento das rotinas de trabalho. A característica da temporalidade também se relaciona com o fato dos saberes docentes se desenvolverem ao longo da carreira profissional, envolvendo práticas individuais e coletivas empreendidas no exercício do magistério (TARDIF, 2000).

Num segundo aspecto, os saberes docentes são variados e heterogêneos, porque provêm de diversas fontes relacionadas com a cultura pessoal e escolar dos professores e da articulação entre os saberes universitários, pedagógicos e os resultantes da experiência profissional. De outro modo, os saberes docentes são heterogêneos porque não formam um repertório unificado e imutável, ao contrário envolvem muitas teorias, concepções e técnicas que se integram na atividade do trabalho. A natureza da relação entre os saberes docentes e os professores não é teórica ou conceitual, mas pragmática, porque os saberes se constituem como recursos concretos, integrados e utilizados no processo de trabalho. Nesse sentido, os variados saberes dos professores estão a serviço da ação educativa, na qual assumem significado e utilidade (TARDIF, 2000).

Um terceiro conjunto de resultados empíricos aponta que os saberes docentes são personalizados, por envolverem a subjetividade dos educadores em interação permanente com as individualidades dos alunos. Nas atividades de interação humana como o magistério, a personalidade dos atores, delineada pelos aspectos emocionais e culturais, se constitui como elemento decisivo na mediação e na caracterização do processo de aprendizagem. Ademais, os saberes docentes são situados, assumindo as características próprias das condições de trabalho, nas quais os professores elaboram e socializam os conhecimentos em função das atividades de ensino (TARDIF, 2000).

Na comunidade escolar, os professores se comportam como seres humanos, repletos de vivências e particularidades próprias, interagindo com os fatores extrínsecos que afetam todo o contexto escolar. Nesse sentido, os saberes docentes trazem as marcas dos educadores e dos aspectos culturais e psicossociais presentes na atividade de trabalho. As mudanças sociais afetam o componente emocional e profissional pertinentes a cada professor, fazendo suscitar questionamentos sobre a maneira de ensinar e os conhecimentos e saberes que se efetivam na ação educativa. O trabalho com os alunos emerge no professor, a necessidade do conhecimento de si próprio, de suas próprias emoções e dos valores que interferem nas habilidades e conhecimentos da profissão docente.

Podemos resumir agora nossas palavras da seguinte maneira: uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e que carregam as marcas de seu objeto, que é o ser humano. (TARDIF, 2000, p. 18).

O investimento nos saberes docentes e na prática profissional torna-se importante na formação de professores, considerando que os aspectos humanos se constituem como intervenientes do magistério. A maior aproximação dos programas de formação com o contexto escolar suscita o questionamento crítico sobre as concepções e relações entre conhecimentos universitários e atuação dos professores na sala de aula. A socialização estabelecida no âmbito da escola se constitui como estratégia fértil para debates envolvendo a pluralidade dos saberes docentes e a sua importância na articulação dos conhecimentos científicos com a realidade escolar.

Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossa capacidade de reação. Enfim, essa ilusão faz que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias de ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa (TARDIF, 2000, p. 21).

Os modelos de formação continuada, em sua maioria, são idealizados para projetar conhecimentos a serem aplicados, posteriormente, no trabalho cotidiano. Nessa perspectiva, ocorre um distanciamento entre o conteúdo da formação e os conhecimentos efetivados na prática profissional. A maior aproximação dos pesquisadores universitários com o cotidiano das escolas possibilita o conhecimento do trabalho dos professores e a maneira pela qual eles mobilizam os conteúdos programáticos na ação educativa. A interação entre a proposta de formação continuada e o cotidiano de trabalho, valorizando os docentes e os seus saberes, favorece a efetivação dos propósitos de qualidade na educação e a transformação da realidade escolar.

2.1.3 A escola como referência para a formação continuada

Os debates envolvendo a qualidade da educação têm enfatizado, consideravelmente, a formação inicial e continuada dos professores. No âmbito dos discursos, ressalta-se que a formação de professores deve assumir um forte componente prático, centrado no estudo de casos concretos e tendo como referência o trabalho na escola. A função social da educação reforça a importância de se qualificar o educador, de maneira que ele possa transformar o trabalho escolar tornando-o coerente com as inovações contemporâneas e as propostas de inserção social dos alunos.

A complexidade das relações produtivas e sociais adverte que a formação deve estar centrada no cotidiano da escola, favorecendo uma reflexão coletiva a respeito dos dilemas e desafios educacionais. Não se trata do simples fato de focar a escola, a prática reflexiva do professor presume a construção conjunta de esforços, no sentido de identificar os problemas e buscar as possibilidades de resolução, tendo sempre o cotidiano e a realidade escolar como referência. “Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação” (CANDAUI, 1998, p. 57).

As propostas de formação de professores estiveram marcadas, durante muito tempo, pela separação entre o conhecimento e a prática pedagógica e apesar dos avanços para superar essa dicotomia, o processo continua permeado por referências externas e pouco integrado com o dia-a-dia do trabalho docente. A formação docente, investindo na análise dos casos práticos e na mobilização dos conteúdos científicos e recursos pedagógicos, favorece as mudanças na realidade escolar. Deve-se considerar que a mobilização dos saberes teóricos e práticos envolve uma capacitação contínua, tendo em vista a necessidade de oferecer respostas aos dilemas pessoais, sociais e culturais.

A formação de professores ganharia muito se organizando, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso (NÓVOA, 2009, p. 05)

Os estudos apontam que na prática escolar, torna-se impossível separar as dimensões profissionais e pessoais dos docentes. As relações sociais e culturais que se estabelecem na prática escolar levam a compreensão da docência, a partir da interação permanente entre

experiências pessoais e profissionais. Nesse sentido, o processo de formação deve propiciar práticas de autoconhecimento, a fim de que a técnica e a cientificidade necessárias ao trabalho docente se comuniquem com a dimensão pessoal e profissional do professor.

Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados (NÓVOA, 2009, p. 06).

As múltiplas e complexas interações presentes na escola requerem uma formação de professores que estimule parcerias no interior e no exterior do mundo profissional. A idéia da escola como referência para a formação docente, integrando a capacitação com projetos educativos no interior das instituições de ensino, possibilita a transformação da experiência coletiva em práticas concretas de intervenção. Ademais, o trabalho cooperativo e o diálogo, envolvendo conflitos de valores e diferenças culturais presente, tornam-se importantes na construção da ética e da identidade profissional docente. Nesse aspecto, o empreendimento de projetos de pesquisa e inovação do ensino e aprendizagem elaborados por professores, coordenadores e gestores das escolas se constitui como alternativa promissora, visando atender os desafios da formação pessoal e profissional.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 08).

As propostas de formação de professores, normalmente, partem do nível macro do sistema, com pouca atenção no nível restrito da sala de aula. Deve-se levar em consideração que a tarefa educacional se concretiza com as práticas pedagógicas, efetivadas no contexto da sala aula. Nesse aspecto, a formação desempenha um papel importante ao incentivar projetos educativos no interior das escolas. Os movimentos pedagógicos favorecem para que as escolas se constituam como ambientes de trabalho e de aprendizagem.

A formação contínua é uma oportunidade para consolidar a construção humana e social do projeto educativo, pautado pelo investimento das instâncias profissionais e institucionais com a participação ativa dos professores. No ambiente da escola, a participação a nível individual e coletivo propicia aos professores uma margem de autonomia, visando à

condução das decisões estratégicas e das tarefas pedagógicas. Independentemente dos modelos e práticas de formação continuada, torna-se necessário a comunicação entre escolas e instituições de formação e entre os diversos atores presentes na instituição escolar. A interação entre os atores envolvidos no processo de formação possibilita a elaboração de experiências pedagógicas, constituídas como instrumentos de aperfeiçoamento profissional e oportunidades de mudança na realidade das escolas.

As escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e a prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo e comunicar para fora da escola (NÓVOA, 2009, p. 08)

Na atualidade, a escola participa juntamente com outras instâncias no processo de transmissão de informação e conhecimento. A diversidade de instituições dedicadas à formação faz emergir a necessidade de contextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando a função específica do trabalho escolar. Para tanto, as escolas necessitam acentuar o papel social dos professores reforçando sua presença pública nas decisões e políticas educacionais. Esse propósito envolve a introdução da dimensão participativa na formação de professores, reforçando a escola como espaço público da educação e valorizando a prática profissional reflexiva.

A reflexão sobre os processos de mudança, dificuldades e possibilidades da realidade escolar se torna extremamente importante para a melhoria da qualidade na educação. Nesse sentido, surgem reformas educativas que enfatizam a qualidade, mas, deixam lacunas quanto aos tipos de conhecimento e de formação capazes de preparar os professores para a prática reflexiva. As inadequações políticas propiciam uma crise de confiança nos professores, tendo em vista o conflito permanente entre o saber escolar tradicional e o saber que resulta da reflexão sobre a ação educativa.

As estratégias de ensino baseadas no saber escolar preconizam uma concepção de conhecimento, categorizado, acertado, privilegiado, dominado pelo professor e sem admitir quaisquer controvérsias ou reelaborações por parte dos alunos. As orientações partem das instâncias de controle, impondo às instituições de ensino uma interpretação literal das medidas determinadas por um sistema de prêmios ou punições. Nesse aspecto, as reformas educativas conservadoras propõem mudanças nas escolas e na comunidade escolar, a partir do conhecimento científico, sem considerar a epistemologia proveniente da prática profissional.

Existe, primeiro de tudo, a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias acabadas, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas (SCHÖN, 1997, 81).

Outra visão de ensino e de conhecimento reconhece os saberes tácitos e intuitivos dos alunos, cabendo aos professores dar-lhes à devida atenção e imprimir uma prática habilidosa pautada pela reflexão na ação⁹. Para o reconhecimento dos saberes dos alunos, os professores necessitam ser surpreendidos pelas proposições individuais, observando seus significados e as possíveis estratégias de representação.

Esse tipo de professor esforça-se para ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1997, 82).

A reflexão-na-ação favorece a compreensão dos aspectos figurativos trazidos pelos alunos, que muitas vezes se refletem nas incertezas e diferentes interpretações com relação ao saber escolar. Outrossim, a prática reflexiva envolve a análise das relações interpessoais e das crises de autoridade que se estabelecem na interação entre professores e alunos. Nesse aspecto, o professor reflexivo reconhece suas próprias confusões e as dos alunos, considerando que as respostas únicas inibem o progresso da ciência e a construção da aprendizagem significativa. No trabalho reflexivo, os professores necessitam acreditar em suas próprias proposições, todavia, as confrontações estabelecidas pelos alunos podem servir de estímulo à pesquisa e a procura por um aprendizado permanente.

Na construção da prática reflexiva, os professores se deparam com a burocracia, organizada em torno do saber escolar, regulamentos, unidades didáticas e níveis de ensino. Há de se considerar que a necessária atenção dada às proposições dos alunos se conflita com o sistema burocrático e regulador da escola, marcado pelos testes e escalas de tempo pedagógico. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da prática reflexiva deve estar integrado ao contexto institucional, com possibilidade de tornar a escola o espaço de integração entre saber científico privilegiado e a compreensão espontânea dos alunos.

⁹ Para Schön (1997) reflexão na ação é a reflexão desenvolvida durante a ação pedagógica, envolvendo o conhecimento que está implícito na ação (SCHÖN, 1997).

As dificuldades para a prática reflexiva se refletem na formação docente, tendo em vista a epistemologia dominante e o currículo normativo desvinculado da aplicação prática. A formação docente, incrementando a reflexão na própria ação, necessita valorizar a articulação dos conteúdos teóricos com os projetos pedagógicos das escolas. Na atividade profissional, o conhecimento científico interage com os saberes da experiência, possibilitando uma perspectiva dialógica e contextualizada, extremamente necessária ao bom desempenho profissional. Nesse aspecto, a atenção aos saberes da experiência e a valorização da pessoa dos professores, torna-se importante para que formação possa dar sentido às suas histórias de vida e ampliar sua motivação para o trabalho reflexivo.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 25).

O caráter interativo e dinâmico do diálogo torna-se fator decisivo para a socialização do conhecimento e a criação dos valores que compõem a cultura profissional. A troca de experiências e a partilha dos saberes propiciam a consolidação de espaços de formação mútua e produção de conhecimentos a partir dos próprios professores. Nesse sentido, observa-se que a organização das escolas, muitas vezes, não estimula o conhecimento profissional compartilhado, dificultando a produção de saberes reflexivos e pertinentes à prática pedagógica.

As práticas de formação continuada quando organizadas, exclusivamente, a nível individual podem reforçar o isolamento dos professores e dificultar às ações pedagógicas de caráter coletivo. Para a mudança efetiva na realidade escolar, o aprimoramento profissional dos professores necessita considerar a dimensão individual e coletiva do trabalho docente. O esforço coletivo na formação de professores mobiliza os diversos saberes teóricos, as variadas experiências pedagógicas e a prática reflexiva aliada à intervenção profissional.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1997, p. 27)

Na prática pedagógica os problemas são múltiplos, comportando situações diferenciadas que requerem uma competência profissional especializada e experiencial. As situações enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar são caracterizadas por conflito de valores que exigem respostas elaboradas a partir do aperfeiçoamento interativo e democrático.

A articulação do processo de formação com a organização das escolas favorece a interação coletiva e a emergência de práticas reflexivas inovadoras. Deve-se atentar que a formação caracteriza-se por um processo de construção humana e social, possibilitando aos intervenientes uma relativa autonomia para condução dos seus próprios planos educativos. Nesse aspecto, o incremento de políticas de formação inicial e continuada pode estimular a prática reflexiva, considerando que a reflexão envolve um esforço pessoal e coletivo visando uma nova cultura de atuação profissional.

2.2. Formação Contínua: tendências e abordagens atuais

A necessidade de uma política global de valorização dos profissionais da educação, contemplando de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, faz parte dos debates educacionais desde a década de 1980. Os acordos estabelecidos na Conferência dos Ministros da Educação e de Planejamento Econômico ocorrido no México, no ano de 1979, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 e na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Nova Déli em 1993, resultaram, no Brasil, na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), do “Plano Decenal de Educação” e do “Plano Nacional de Educação”. Com essas iniciativas, torna-se reconhecida a importância dos professores da educação básica e a necessidade do investimento na profissionalização e na carreira docente.

Falamos, portanto, de uma política de valorização do magistério como profissão, com o sentido de projeto de vida e futuro, enquanto percurso da existência, uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola (FREITAS, 2007, p. 1205).

O desenvolvimento pleno das políticas de valorização do magistério, orientado pelas necessidades sociais de formação da infância e juventude, envolve uma articulação da formação de professores com as estratégias de investimentos destinados à educação e gestão escolar. Neste aspecto, torna-se imprescindível o efetivo compromisso do Estado com a educação pública, de maneira que as condições de trabalho pedagógico e de infraestrutura escolar possam oferecer suporte para a produção do conhecimento e o pleno desenvolvimento do trabalho educativo. Além disso, a formação para o magistério, tendo em vista a construção da educação pública de qualidade, envolve a participação ativa dos professores e de suas entidades representativas nas discussões políticas educacionais.

A formação de base científica e técnica, em condições de igualdade para todos é condição para forjar uma nova qualidade da formação dos educadores, que não se reduz a “treinamento”, para lidar com os complexos processos de formação da infância e da juventude. Por esse motivo, uma política promissora para a formação inicial continuada dos educadores deve fundar-se em outras condições, que permeiam a participação ativa dos professores e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país (FREITAS, 2007, p. 1221)

A valorização do magistério, como imperativo para a educação de qualidade, demanda políticas de formação continuada, de maneira que os professores possam estar capacitados para o atendimento das exigências contemporâneas. Na atualidade não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial dos professores, visto que as transformações sociais demandam, constantemente, a renovação dos conhecimentos e das experiências pedagógicas. Nesse aspecto, a formação permanente dos professores, dentro da perspectiva individual e coletiva, pode desempenhar um papel importante na capacitação e profissionalização do professorado e na organização da escola, tendo em vista o incremento de propostas inovadoras de aprendizagem.

Dentro do espírito de renovação do conhecimento e das práticas pedagógicas, o estudo sobre a formação continuada de professores, realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) por encomenda da Fundação Victor Civita (FVC)¹⁰, revela abordagens de formação continuada empreendidas na atualidade que focam o professor, a nível individual ou centralizam o papel das equipes pedagógicas. As abordagens centradas na figura do professor se respaldam na necessidade de maior qualificação em termos éticos e políticos e de aquisição

¹⁰ A partir do estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, visando a melhoria da qualidade do ensino, a Fundação Victor Civita (FVC) emitiu o Relatório de Formação Continuada (Junho/2011), considerando as ações de formação continuada nos diversos estados e municípios brasileiros, as modalidades pelas quais são implementadas e os processos de avaliação e monitoramento (FVC, 2001).

permanente de conhecimentos e habilidades profissionais, capazes de superar a precária formação inicial. Num outro aspecto, as abordagens centradas nas equipes pedagógicas ressaltam a importância da formação continuada controlada pelo coordenador pedagógico e a valorização da escola como *locus* de comunidades colaborativas de formação e aprendizagem. Essas abordagens, embora distintas, não são excludentes, pois todas se voltam para um processo gradual e paulatino de formação, visando mudanças no professorado e na realidade das escolas.

2.2.1 Abordagens de formação continuadas centradas na figura do professor

Dentre as abordagens, centradas na figura do professor, existem aquelas que recomendam a formação continuada considerando, de maneira primordial, as razões, os objetivos e os sujeitos da formação. Nesse aspecto a formação docente procura trabalhar com as dimensões éticas, políticas e emocionais que interferem, juntamente com o conhecimento e a técnica, no bom desempenho dos professores. A dimensão ética passa a ser trabalhada, para que os professores reconheçam a importância dos interesses e o bem estar dos alunos no trabalho educativo. A dimensão política é enfatizada para que o professor faça uma reflexão crítica sobre si mesmo, sobre a profissão e os dilemas sociais que interferem na educação. A dimensão emocional busca incentivar o sentimento de satisfação com o ato de ensinar, tendo em vista a superação dos desafios e a perspectiva de inclusão social dos alunos. Todas essas dimensões passam a ser tratadas em conjunto pela formação continuada, de maneira que a atividade educacional seja prazerosa para professores e alunos.

Efetivamente, tratar do desenvolvimento ético dos docentes é considerar que esse é um aspecto vinculado ao posicionamento político, que requer não apenas mais uma reflexão, e sim mais reflexão crítica sobre: a própria docência; as condições sociais em que atua; os contextos escolares; as consequências do ensino que se oferecem aos alunos (FVC, 2011, p. 17).

Na formação continuada centrada no professor, outra abordagem, bastante difundida, tem como objetivo suprir as deficiências da formação inicial dos docentes. Nesse aspecto, considera-se que a formação inicial insatisfatória requer a necessidade de aprofundar, sistematicamente, os conteúdos disciplinares e as técnicas pedagógicas trazidas pelos docentes em sua bagagem acadêmica. Essas propostas de formação tendem a ser uniformes, sem considerar as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho. Além disso, se

direcionam tanto aos professores que acabaram de se formar, em razão da formação deficitária, como aos que já estão atuando, necessitados de atualização contínua visando atender os crescentes avanços da ciência.

Nessa ótica, o docente precisa passar por um processo de aprimoramento amplo, que atua como “remédio” para sanar os muitos problemas que a pobre, heterogênea e superficial formação de base coloca para o ensino e para a educação das futuras gerações. Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de “abordagem do déficit”. Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas – ou não foram adequadamente apropriados-, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão (FVC, 2011, p. 18).

Outra abordagem, focada na figura do professor, entende a formação continuada como um empreendimento pessoal ligado ao percurso profissional do docente. Nesse aspecto, o aperfeiçoamento, centrado nas diversas etapas da vida profissional, se constitui como possibilidade promissora oferecendo habilidade profissional e motivação pessoal, nos momentos de desorientação causados por experiências regressivas, sentimentos de apatia ou crises de identidade profissional. Conhecendo as fases da carreira profissional, a formação continuada pode promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, oferecendo o apoio necessário para que os professores possam lidar com as dificuldades de cada fase do magistério.

Essa abordagem de formação continuada aposta na idéia de que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem. Ciente delas, a questão é, portanto, delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional (FVC, 2011, p. 19).

Todas as abordagens centradas na figura do professor entendem a formação continuada como oportunidade de oferecer aperfeiçoamento no plano profissional, mas principalmente, no plano pessoal. Nesse aspecto, o processo formativo prioriza o desempenho na sala de aula, incidindo nas características pessoais dos professores, sem considerar o sentimento de partilha e a cultura coletiva na prática docente.

2.2.2 Abordagens de formação continuadas centradas nas equipes pedagógicas

Uma abordagem de formação bastante valorizada no momento atual, com centralidade nas equipes pedagógicas, confere ao coordenador pedagógico um papel central na articulação das atividades formativas. Nesse aspecto, a formação continuada é empreendida no interior das escolas, possibilitando a superação da dualidade entre teoria e prática e uma compreensão ampliada do processo educativo. A escola sintetizando formação e prática possibilita o desenvolvimento profissional dos professores, de maneira que eles possam modificar a si próprios e a sua atuação pedagógica.

Deve-se levar em consideração que no Brasil, o coordenador pedagógico tem atuação bastante abrangente, coordenando o trabalho pedagógico da escola e intermediando as atividades dos professores segundo as necessidades da realidade escolar. Nesse aspecto, a formação continuada, tendo como base a articulação do coordenador pedagógico, requer a devida organização do tempo escolar, de maneira que se possa garantir a regularidade, a contextualização e a efetivação das atividades coletivas de formação e aprendizagem.

No entanto, nas escolas brasileiras, essa concepção de formação contínua do docente – realizada nas escolas mediante a ação do coordenador pedagógico – tem sido adotada nas políticas públicas de formação, observando a transferência, para as escolas, de partes substanciais do desenvolvimento profissional do professor. Adicionalmente, nem sempre a ação do coordenador pedagógico é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que projetos e programas do governo assumem caráter prioritário e a própria cultura docente resiste às propostas feitas por ele (FVC, 2011, p. 24).

Nas situações em que o coordenador pedagógico necessita assumir atividades burocráticas que demandam muito tempo e rigor metodológico, perde a necessária independência para mobilizar os docentes, em torno de projetos coletivos e aprendizagem e formação profissional. Ademais, para despertar o caráter colaborativo dentro das unidades escolares, o coordenador necessita possuir uma sólida formação e experiência de ensino, nem sempre presentes, tendo em vista a mobilização de ações pedagógicas e práticas de formação com o corpo docente.

Outra abordagem, centrada nas equipes pedagógicas, tem como foco o ambiente colaborativo da escola considerada como *lócus* da formação contínua e permanente para os professores. Para tanto, a participação dos professores torna-se imprescindível na fase do planejamento, execução e avaliação dos resultados das ações formativas. Isso implica que a

formação deve acontecer dentro do espaço escolar, considerando a necessidade da organização do tempo a fim de os professores possam se mobilizar e discutir, coletivamente, as demandas escolares e as oportunidades de experiências de aprendizagem e inovação do conhecimento.

Assim, em oposição às tendências de formação continuada individualizadas, que se centram na figura do professor, existem os modelos nos quais a formação continuada é concebida sempre em termos coletivos, envolvendo uma série de atividades em grupo. Essa perspectiva é denominada aqui de colaborativa. Nela, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante (FVC, 2011, p. 25).

Segundo essa vertente, a formação continuada não pode se restringir ao âmbito pessoal, necessitando da parceria entre os docentes, visando à compreensão das necessidades do alunado e as mudanças pertinentes às escolas. Nesse sentido, as expectativas não são facilmente realizáveis, demandando alterações na mentalidade dos professores e nas relações com gestores e atores presentes na instituição escolar. Os efeitos da formação, no âmbito das escolas, desencadeiam outras demandas, que requerem o aperfeiçoamento permanente para à superação dos possíveis conflitos e a aferição dos impactos na escola como um todo.

A formação continuada articulada pelo coordenador pedagógico ou empreendida pelo coletivo da escola, apesar de bastante enfatizada, se depara com alguns argumentos contrários. Estes apontam que bons projetos de aperfeiçoamento não podem ser elaborados por atores escolares, pois a imersão no cotidiano dificulta o distanciamento necessário à precisão das necessidades e o delineamento das propostas de execução. Em contrapartida, as propostas de formação, centradas apenas no professor, podem coibir propostas mais sistêmicas que focam a escola como um todo e abordam aspectos tão importantes quanto às questões pessoais dos professores.

Os limites e problemas das abordagens da formação continuada concorrem para a existência de propostas que combinam diversos enfoques. A crescente consciência do papel renovador da formação continuada recomenda um estudo criterioso das diversas propostas, considerando que a mudança deve envolver a pessoa do professor em consonância com a realidade da escola. As diversas tendências de formação continuada, centradas na figura do professor ou nas equipes pedagógicas, buscam renovar o conhecimento dos professores e suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, as propostas de aperfeiçoamento do profissional docente passam a valorizar a prática reflexiva, no âmbito individual e no coletivo das escolas, tendo em vista os desafios manifestados no campo da educação e na realidade escolar.

3. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

No contexto de mudanças que vem afetando fortemente o campo da educação torna-se importante uma análise da relação estabelecida entre as TICs e a prática docente. Nesse aspecto, merecem atenção as políticas de formação continuada de professores, na modalidade de educação a distância, tendo em vista a qualificação necessária para o exercício do magistério.

3.1. Relação entre as tecnologias da informação e da comunicação e o trabalho escolar

O entendimento da relação estabelecida entre tecnologias da informação e trabalho escolar suscita uma breve análise da cibercultura¹¹ e de suas interações com o saber. O ciberespaço¹² comporta tecnologias intelectuais que ampliam e renovam a capacidade de memorização, imaginação, percepção e raciocínio complexo, desencadeando formas de trabalho cada vez mais dinâmicas e mutáveis. Nesse contexto a capacidade de conhecimento dos seres humanos se torna ampliada, tendo em vista o expressivo acesso à informação e o incremento das realidades virtuais e mecanismos de simulação possibilitados pelos dispositivos da computação.

¹¹ Cibercultura entendida como forma sociocultural que advém de uma relação de trocas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias da informação (LÉVY, 1999).

¹² Ciberespaço é o espaço virtual para a comunicação disposto pelo meio de tecnologia, não necessitando da presença física do homem para constituir o relacionamento (LÉVY, 1999).

No ciberespaço, os recursos tecnológicos intelectuais, principalmente as memórias digitais, armazenam dados permanentes ou temporários que passam a ser compartilhados por várias pessoas e podem ampliar o potencial de inteligência da espécie humana. O incremento dessa rede informacional traz consequências para a educação, pois através dela os saberes são renovados constantemente e os perfis de competências vão se tornando cada vez mais singulares, tendo em vista o atendimento de contextos abertos e não lineares.

Essas tecnologias intelectuais favorecem:

- novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, *knowbots* ou agentes de *software*, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados.
- novos estilos de raciocínio e conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência (LÉVY, 1999, p. 15)

O avanço tecnológico faz emergir diversos recursos de ensino, incluindo *software* educativo, hipermídias, redes de comunicação interativas e outras tecnologias intelectuais que ampliam a disseminação do saber. Esses recursos tecnológicos propiciam o acesso aos saberes e competências derivados das atividades sociais e profissionais, podendo enriquecer a construção da aprendizagem por parte dos alunos e o conhecimento escolarizado. Nesse contexto, proclama-se um novo estilo docente, operacionalizando estratégias pedagógicas personalizadas e coletivas favorecidas pelo sistema em rede.

Na rede informacional, os suportes de conhecimento e ferramentas digitais se constituem como recursos bastante favoráveis, tendo em vista a transformação das capacidades de memorização e as potencialidades do cálculo e do raciocínio. Dentre os recursos tecnológicos utilizados como estratégia pedagógica, a simulação ganha destaque por propiciar o aumento da imaginação e inteligência artificial, utilizadas para a compreensão de diversos temas educativos. Deve-se levar em consideração que os dispositivos de simulação, utilizando imagens interativas, transformam e ampliam a capacidade do pensamento, mas não substituem os raciocínios elaborados pela inteligência humana. Nesse aspecto, torna-se importante que os educadores utilizem as tecnologias, de maneira seletiva e associada aos tradicionais recursos pedagógicos.

Mesmo os especialistas (ou sistemas de bases de conhecimentos), tradicionalmente classificados na rubrica “inteligência artificial”, deveriam ser considerados como técnicas de comunicação e de mobilização rápida dos saberes práticos nas organizações e não como duplês de especialistas humanos. Tanto no plano cognitivo como no da organização do trabalho, a tecnologias intelectuais devem ser pensadas em termos de articulação e de criação de sinergia e não de acordo com o sistema de substituição (LÉVY, 1999, p. 165).

Na escola, os recursos da simulação podem ampliar o nível de reflexão necessário à pesquisa científica e a exploração rápida de hipóteses utilizadas em determinadas questões educativas. Não se trata de uma substituição das experiências ou afastamento da realidade, a simulação possibilita um modo especial de conhecimento para enriquecer as estratégias pedagógicas, tendo em vista o ensino de qualidade e a aprendizagem significativa.

Se as novas técnicas de comunicação favorecem o funcionamento dos grupos humanos em inteligência coletiva, devemos repetir que não o determinam automaticamente. A defesa de poderes exclusivos, da rigidez institucional, da inércia das mentalidades e das culturas pode, evidentemente, levar a usos sociais das novas tecnologias, que sejam muito menos positivos de acordo com critérios humanistas (LÉVY, 1999, p. 167).

A interconexão dos computadores e demais mídias digitais tem efeitos expressivos na infraestrutura da produção e na formação de hábitos culturais e sociais. A realidade virtual, possibilitada pela mediação tecnológica, faz emergir novos atores na distribuição do conhecimento e novas formas de aquisição e gerenciamento do saber, causando impacto na educação escolar e nas formas tradicionais de transmissão do conhecimento. Nesse sentido, as comunidades virtuais e as simulações interativas se tornam mediadores importantes para o exercício da memória individual e coletiva e para o treino do pensamento e habilidade da comunicação entre os seres humanos. No entanto, posturas individualistas e imediatistas podem conduzir o uso das TICs por critérios que não consideram o bem comum e a elevação da espécie humana, cabendo à escola um papel importante na seleção dos conteúdos e recursos tecnológicos compatíveis com a educação de qualidade e transformadora.

No contexto da sociedade informatizada, as TICs representam potencialidades e enormes desafios para a escola, considerando que a educação escolar se desenvolve de maneira artesanal e paralela aos avanços científicos e tecnológicos. As inovações sociais passam a requerer dos professores uma qualificação para trabalhar com os recursos tecnológicos, de maneira que estes venham a contribuir para o processo de aprendizagem e a melhoria na qualidade de vida dos indivíduos.

As exigências feitas à educação pela era da informação constituem-se também em grandes e específicos desafios para os professores, que se encontram geralmente despreparados para fazer uso das novas tecnologias com preocupação de reduzir as desigualdades sociais e ampliar as oportunidades de emprego e realização pessoal e profissional (STAHL, 1998, p. 299).

Essas exigências desafiadoras requerem um trabalho docente que não esteja submetido às estreitas possibilidades de mediação escolar, excluindo qualquer recurso simbólico midiático e novas possibilidades de interpretação. No entanto, não basta, simplesmente, transferir o processo de ensino-aprendizagem para uma nova tecnologia, dando ares de modernidade à escola sem alterá-la profundamente. Para uma mudança efetiva, as escolas necessitam de recursos materiais adequados e professores dotados de sólida formação inicial, articulada com o aperfeiçoamento permanente.

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades para lidar com as novas tecnologias. No contexto de uma sociedade tecnológica, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado (STAHL, 1998, p. 307).

Na sociedade tecnológica, os professores devem ser preparados para aceitar e usar as inovações, desenvolvendo a articulação entre a teoria e prática num trabalho cooperativo e multidisciplinar. Ademais, a utilização da tecnologia deve vir acompanhada de uma percepção clara do contexto econômico e cultural, de maneira que os educadores atuem como agentes de mudança. Para tanto, torna-se necessário construir caminhos para que os professores compreendam o impacto das TICs na comunicação humana e no trabalho escolar, se apropriando das tecnologias de maneira crítica e socialmente responsável.

O desenvolvimento das formas de comunicação aconteceu de maneira gradativa e sempre esteve associado à busca para se ampliar o número de pessoas alcançadas e melhorar a qualidade técnica da informação. Nesse aspecto, a invenção da escrita, a descoberta da imprensa, a invenção do rádio, do telefone, do telégrafo e da televisão foram marcos de importância, no que se refere à velocidade e a qualidade na comunicação de massa. Esses feitos foram acompanhados pelo empenho das comunidades científica e militar, visando fabricar máquinas capazes de processar grandes quantidades de dados com agilidade e precisão.

Do empreendimento científico, surgiram os primeiros computadores de grande porte, restritos a um grupo minoritário da sociedade ligado a determinados segmentos do setor produtivo. Essas máquinas de uso restrito foram, gradativamente, transformadas em computadores pessoais e generalizadas aos demais segmentos, sem provocar transformações qualitativas na informação. Nesse contexto, os mecanismos e as possibilidades de utilização das tecnologias não interferiram, consideravelmente, na organização do trabalho escolar (MELLO, 2001).

O distanciamento entre tecnologias da informação e educação pode ser explicado pelo fato dos avanços tecnológicos, inicialmente, se limitarem a maior agilidade no processamento de dados sem alterar, significativamente, as estratégias de construção do conhecimento. No início do século XXI, quando as imensas redes de conexão, além da maior rapidez na distribuição do conhecimento, interferiram nos processos de construção e atribuição de significado à informação, as mudanças tecnológicas se tornaram mais impactantes para os sistemas de ensino.

A estrutura educacional, impactada pelas tecnologias da informação, passou a requerer reformas nos sistemas de ensino e na organização pedagógica dos estabelecimentos escolares. A escola passou a pleitear melhor infraestrutura tecnológica e, sobretudo, percebeu a necessidade de se constituir como comunidade dedicada à construção de significados para a aprendizagem. Nesse contexto, a escola passou a ter pela frente um enorme desafio pedagógico e ético, visando à construção de competências técnicas para acessar, processar e aplicar as informações e competências científicas e morais necessárias para a vida em sociedade.

A escola está mudando, devagar como é comum às grandes burocracias, mas com uma direção claramente identificável: preparar-se para oferecer um currículo menos enciclopédico, mais voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender. Mas essa mudança está apenas no início (MELLO, 2001, p. 73).

A mudança do paradigma tecnológico se deu a partir da década de 1960, quando foram viabilizadas as condições capazes de integrar velocidade na transmissão com potência e exatidão no processamento da informação. De início, surgiram aplicações interligando computadores por meio de um servidor central que recebia e direcionava a informação para outras máquinas. Posteriormente, a tecnologia operada pelo cabo de fibra ótica ou transmissão via satélite permitiu interligar todas as máquinas, sem partir de um único elemento de passagem. Essa informação interligada, por intermédio da rede mundial de computadores – *www* ou *world wide web* – também chamada de *internet*, ao mesmo tempo que preserva a individualidade na comunicação, tende a penetrar no cotidiano das pessoas e interferir na sua formação. Nesse processo, a informação pode ser conduzida de maneira séria ou leviana, dependendo da maneira como o ser humano seleciona e atribui significado ao conteúdo da comunicação.

Essa mudança qualitativa provocada pelo novo paradigma é crítica para a educação e para a escola e representa um momento novo da história das relações desta com os meios de comunicação em geral. Os meios de comunicação de massa convencionais, para ampliar sua capacidade de repetir e multiplicar um sem número de vezes a palavra, a imagem, o som, o dado, e fazer chegá-los a pontos de recepção que se contam em milhões, tiveram de descontextualizar o conteúdo, desenraizar os sentidos de sua nascente original, que é a significação que lhe emprestam a cognição e o sentimento humano (MELLO, 2001, p. 77).

A escola, diante da mudança de paradigma, passou a manter com os recursos da informação uma relação complexa, caracterizada por uma adesão irrestrita ou por uma atitude de reserva ou afastamento. A adesão irrestrita a todo e qualquer aparato tecnológico tem como fundamento o resgate do sentido que o saber escolarizado parece estar perdendo, tendo em vista a velocidade do fluxo da informação e o conhecimento em constante mutação. Por outro lado, a atitude de reserva frente à fluidez da informação tecnológica tem como fundamento o caráter territorialista e patrimonialista da escola, que fixa e hierarquiza os conteúdos disciplinares, de acordo com valores conservadores e tradicionais.

A complexidade se acentua, pois os avanços tecnológicos são mais rápidos que as mudanças escolares. No momento em que o sistema escolar se organizava para lidar com o conhecimento distribuído em massa, começavam a surgir aplicações da comunicação virtual e interativa que se configuram e reconfiguram permanentemente. Esses avanços sinalizam a necessidade de interação entre escola e tecnologias da informação, de maneira a superar as limitações decorrentes da fragmentação da mediação escolar. Além disso, as potencialidades da rapidez e exatidão das TICs se tornam importantes para a democratização do saber.

Do mesmo modo como as tecnologias desterritorializam e descontextualizam conhecimento, é preciso utilizar seu potencial para uma reterritorialização e recontextualização, mas não voltando ao estágio anterior e sim buscando uma nova ordem de convivência entre os sujeitos, os objetos que eles conhecem e as formas de trocar e negociar seus sentidos. E isso será possível graças aos recursos que as próprias tecnologias criaram, graças ao desenvolvimento das formas de processamento mais seguras e exatas associadas às formas de transmissão mais rápidas e de maior cobertura (MELLO, 2001, p. 80).

As controvérsias sobre o emprego das TICs no contexto da escola são inúmeras e com características bastante diversas. Nesse aspecto, existem posicionamentos apontando a cultura tecnológica como subordinada e marginal à cultura humanística e outros apontando a necessidade de adesão absoluta às tecnologias, por parte das instituições de ensino. No início do século XX, prevaleciam posicionamentos apontando que os conhecimentos técnicos sobre eletricidade ou telefonia deviam ser ministrados pelas escolas técnicas ou escolas de artes e ofícios, pois os mesmos não seriam relevantes para a formação da elite dirigente e intelectualizada. Na atualidade, surgem argumentos que enfatizam a transformação radical na escola a partir das TICs, considerando que o progresso tecnológico e as realidades virtuais se constituem como aspectos essenciais para a sociedade.

A ênfase colocada nas TICs visando à aquisição de conhecimento vem acompanhada por incertezas e inseguranças no cotidiano escolar. As inseguranças são argumentadas pelo fato das gerações que idealizaram a escola e o trabalho escolar, tal como vem sendo realizado, têm pouca afinidade com as mídias digitais¹³. Esses posicionamentos não ponderam que as técnicas da informação foram desenvolvidas em ambientes universitários, por educadores com elevado nível de escolaridade.

Além disso, escola pode considerar-se em si mesma uma tecnologia, uma combinação de aspectos técnicos e simbólicos, ou também como a definiu Foucault, uma disposição tática e estratégica de espaços, objetos, idéias, organizada com certas regularidades. Está cheia de decisões técnicas e de aparatos materiais e mentais que organizam a ação dos seres humanos e participou e participa da visualidade de seu tempo, pode-se dizer que com grande protagonismo no século XIX (DUSSEL, 2010, p. 01)

Num outro aspecto, as ponderações enfatizando o uso das tecnologias da informação no trabalho escolar não deveriam considerar as mídias digitais de maneira tão determinista e absoluta, visto que existem questões políticas e sociais que interferem nos propósitos tecnológicos e na prática pedagógica. No universo da escola, os saberes e conhecimentos que os docentes acumulam nas vivências pessoais e profissionais interagem com os recursos presentes nas situações de trabalho e se constituem como técnicas para processar o ensino-aprendizagem.

Talvez a exposição principal que gostaria de fazer é que a escola deve ser pensada como uma tecnologia ou instituição histórica com suas formas de organização do espaço e do tempo, com sua maneira de pensar e processar subjetividades, com

¹³ Mídia Digital entendida como o conjunto de veículos e aparelhos de comunicação baseados em tecnologia digital (LÉVY, 1999)

relações particulares com o saber, e entender a partir dessa historicidade como corre o vínculo com uma forma moderna, ainda que não totalmente estranha, de interação entre as pessoas e de relação com o conhecimento (DUSSEL, 2010, p. 04).

O modelo de educação escolar que propõe uma adesão absoluta às mídias digitais suprime o papel da docência e prevê a substituição da escola por uma rede informatizada. Deve-se levar em consideração que o espaço virtual propõe a construção do conhecimento, como uma simples troca de dados informativos, sem atentar para a contextualização significativa do saber e para a perspectiva transformadora da educação. Nesse contexto, o apelo irrestrito à tecnologia não pressupõe relações de controle no processo de aprendizagem, prevalecendo um nível de acessibilidade, que independe da mediação do professor e dos saberes docentes. Por outro lado, a acessibilidade à informação pressupõe requisitos de criatividade e disciplina que nem sempre foram desenvolvidos por toda a juventude.

Também se pressupõe que haverá um fim da docência, que a escola será substituída por uma rede informática na qual não se transmitem conhecimentos e sim se ensinam estratégias de busca da informação. Presume-se que o importante é que os estudantes consigam saber onde conseguir a informação na Internet. Estas ações certamente podem envolver habilidades cognitivas complexas, mas o que se considera como conhecimento está reduzido a levar e trazer informações, uma informação que é produzida por outros, em outros lados, cuja função ou cujo uso não compete aos usuários. Parece que esse levar e trazer não envolve relações de autoridade nem hierarquias, que todos têm acesso igual e que não houve mediações de saberes (adultos ou jovens, pouco importa) nesta interação (DUSSEL, 2010, p. 06).

A relação entre tecnologias da informação e trabalho escolar envolve uma compreensão, mais detalhada, das formas pelas quais se organiza a mediação do saber. Nesse aspecto, torna-se relevante a contraposição entre escola tradicional e a escola moderna aderindo de maneira irrestrita às novas mídias digitais. A escola tradicional enfatiza a autoria individual na construção do conhecimento, num contexto coletivo de aprendizagem pautado por interações e reflexões que se processam lentamente. Além disso, as novas mídias pressupõem a autoria coletiva do conhecimento informatizado, revelado de maneira rápida e com auxílio dos recursos sensoriais e emocionais.

Em uma contraposição rápida, poderíamos dizer que a escola moderna tem um modo de operação com o saber que está principalmente baseado na moderação, na crítica, na distância. Está baseada em uma definição kantiana do sujeito do conhecimento, que considera que, para conhecer o sujeito, deve partir de uma distância crítica e colocar em prática, certas invariáveis cognitivas, que são as que garantem que não haja uma contaminação do conhecimento com o objeto de estudo (DUSSEL, 2010, p.10).

Considerando a questão da acessibilidade e da participação, observa-se que a escola tradicional trabalha com um conjunto de saberes acadêmicos, considerando a autoria personalizada da obra científica construída dentro de um contexto histórico que explica seus sentidos e a sua utilização por parte dos alunos. Por outro lado, as mídias digitais disponibilizam um repertório de saberes elaborados coletivamente e muitas vezes dentro do anonimato e da incerteza quanto ao caráter científico. Para algumas pessoas, a autoria individual das obras disponibilizadas pela rede torna-se uma questão minimizada ou até mesmo irrelevante.

Em se tratando dos aspectos emocionais e racionais, as novas mídias propõem momentos de intensidade emocional e espetáculos visuais, enquanto que o modelo tradicional escolar se baseia na reflexão intelectual e na moderação dos aspectos emocionais. Nesse aspecto, os excessivos estímulos visuais ou auditivos detêm pouco interesse pedagógico e podem concorrer para a distração dos alunos no processo de aprendizagem. As mídias digitais têm expedientes emotivos poderosos para articular sensações impactantes, mas, nem sempre duradouras, enquanto que a escola tradicional trabalha com a solidez do conhecimento, mas detêm recursos precários para atender a carga energética e emocional dos alunos.

Deve-se destacar que essa exposição do afetivo se relaciona ao seu poder para configurar ou mobilizar a dimensão de identidade. A implicação emocional joga mais diretamente com a identificação, e nesse sentido é mais poderosa para articular afiliações mais impactantes, embora não necessariamente mais duradouras (DUSSEL, 2010, p.12).

As estratégias de simulação, utilizadas como recursos de aprendizagem, também se constituem como aspectos de diferenciação entre o trabalho escolar tradicional e o midiático. O universo escolar utiliza a simulação para mostrar, ver e definir a realidade, de maneira visual ou verbal, enquanto que as mídias digitais vão além, possibilitando a manipulação do objeto que representa a realidade no campo virtual. Nesse sentido, à medida que avançaram as mídias tecnológicas, oferecendo promessas de fidelidade e transparência em relação à realidade, as estratégias de simulação vêm se tornando alvo de advertência, tendo em vista a possibilidade de confusão entre o real e o virtual.

Outro aspecto que diferencia a relação estabelecida com o saber, dentro do contexto da escola tradicional e no ambiente midiático, se refere à questão dos arquivos e conteúdos bibliográficos, constituídos como fontes de conhecimento e aprendizagem. A escola tradicional propõe uma relação com o saber mediada pelo professor e centralizada no currículo e no livro didático, estabelecendo limites bem precisos entre o saber ministrado dentro e fora do contexto escolar. Por outro lado, a Internet disponibiliza uma gigantesca

biblioteca e um repertório infindável de cultura visual, suscitando a necessidade de critérios de controle e de censura bastante rigorosos e difíceis, visto que o uso e a circulação dos arquivos são facilmente disponibilizados.

As contraposições entre o universo tecnológico e universo da escola, considerando o modo de operacionalizar o saber, demonstram o importante papel exercido pelo professor, de seu corpo, sua voz e sua escuta, utilizados para integrar conceitos, imagens e textos e preparar os alunos para fazer uma apreensão crítica da realidade.

Talvez seja aí, nesse espaço dos corpos, das vozes, da escuta, da ação premeditada de ensinar, que se encontra sua fortaleza maior nesta época. Frente à proliferação dos arquivos, frente à individualização das telas, frente ao reinado do eu, e também, em tom mais otimista, frente ao desdobramento de energias criativas, e canais de comunicação e de possibilidades de expressão, a escola pode continuar funcionando como um ponto de encontro e de organização desse mundo, não mais centrado nos conteúdos mais votados, pela pressão das indústrias culturais ou por fugazes climas sociais, mas mediado por decisões éticas e políticas com outros prazos e outros alcances, com o olhar sobre os sujeitos, com uma idéia da sociedade humana não feita na medida do consumidor, e sim como uma busca de um bem comum, de uma justiça e uma igualdade que dêem lugar a todos (DUSSEL, 2010, p. 16).

Na relação entre TICs e trabalho escolar, deve-se considerar a importância de uma escolarização mediada pelo conhecimento científico e pelos saberes docentes enriquecidos por formas de representação tecnológica que, efetivamente, contribuam para o processo de aprendizagem. As tecnologias da informação amplificam as habilidades humanas, ajudando os professores a obterem melhores resultados na ação educativa. No entanto, o potencial dos recursos tecnológicos requer professores preparados com habilidades e competências voltadas para uma educação transformadora.

3.2. A formação de professores na modalidade de educação a distância

As mudanças tecnológicas e culturais despertaram nas gerações da atualidade expectativas diferentes com relação aos estudos, tendo em vista a inserção no trabalho e na vida social. Para responder às necessidades dos alunos, os programas de formação de professores, em diversos países do mundo, têm buscado trabalhar com as TICs, visando qualificar os docentes com as competências e habilidades requeridas pela sociedade. Todavia,

o ensino à distância, no contexto geral da educação, suscita uma reflexão considerando o contexto filosófico e a função social da educação.

Qualquer análise consistente do ensino à distância só é possível a partir da aceitação do duplo desafio de tratá-lo ao mesmo tempo como um objeto específico, mas também, como parte solidária da educação, assumida em toda a sua dimensão e complexidade. E esta educação de que estamos falando não se define apenas como o resultado ou produto das atividades de ensinar e aprender, ou muito menos se conceitua a partir de “idéias que se engrenam entre si, independentemente dos fatos”. Radicalmente, a educação é fato. Seja como fenômeno que ocorre na pessoa que se educa, seja como fenômeno que corre na sociedade em que as relações interpessoais se tornam estímulo facilitador do processo de educar-se realizado pelas pessoas, a educação é acontecimento (LOBO NETO, 1991, p. 116).

A utilização das tecnologias da informação e da comunicação, criando novas perspectivas para a formação dos professores, deve ser analisada em profundidade, afastando-se da superficialidade técnica e metodológica e detendo-se no sentido mais amplo da educação. Nesse aspecto, a formação docente, mediada pelas TICs necessita considerar a sociabilidade que se desenvolve na escola, favorecendo a reflexão sobre as questões políticas, sociais e éticas que interferem na ação educativa.

A educação, mediada pela tecnologia moderna, pelos registros de escrita ou mecanismos de linguagem, necessita se configurar como relação interpessoal, fundamentada por questões políticas e sociais. Nesse aspecto, a educação, em qualquer modalidade de ensino, não pode prescindir dos princípios que preconizam a liberdade do educando e a referência ética, fundamentais para o progresso individual e para o futuro histórico da sociedade. Sintetizando, Lobo Neto (1991, p. 117), afirma: “o que se pretende firmar desde o início é que o ensino à distância é parte de um todo, do qual não pode ser isolado”.

Na sociedade brasileira, as ações empreendidas pelos diversos segmentos, nem sempre se caracterizam pelos princípios da equidade social. Cumpre ressaltar que em qualquer sociedade os diversos interesses se conflitam e o processo civilizatório vai sendo definido, a partir do momento em que a gestão dos interesses objetiva o atendimento do bem comum. Nesse aspecto, torna-se imprescindível que a educação cumpra sua função social, visto que a ampliação do nível educacional da população e a qualidade do ensino são fatores condicionantes para a conquista e o exercício da cidadania plena.

Ora, a educação à distância e estratégia que amplia o acesso à educação e, como tal, pode e deve aprofundar o compromisso do projeto pedagógico com o projeto histórico, político e social de uma nação. Para exercer esse papel, entretanto, educação à distância não pode ser concebida fora do projeto pedagógico e muito

menos apresentada como um sucedâneo de segunda classe da educação presencial. Por isso mesmo é que não se pode admitir a concepção errônea, que vê a função social da educação à distância, apenas, restrita à ampliação do número dos que tem acesso à educação (LOBO NETO, 1991, p.124).

Na atualidade, a informatização requer professores com autonomia intelectual e habilidade tecnológica para acessar e processar o conhecimento disponibilizado pelas redes de informação, tendo em vista a dimensão pedagógica do ato educativo. Nesse contexto, diversas universidades e instituições ligadas à formação docente estão integrando as TICs na pedagogia universitária e propondo cursos *on line*, desenvolvidos por intermédio da videoconferência, teleconferência ou Internet. Tais programas desenvolvem ambientes de aprendizagem, visando oferecer qualificação, na área específica do conhecimento e ferramentas tecnológicas que podem enriquecer a prática pedagógica.

Postulamos assim que as novas tecnologias não podem mais ser consideradas, como eram até agora, como aperfeiçoamentos extrínsecos e instrumentais, cursos destacados da prática profissional diária. Pelo contrário, afirmamos que elas são capazes de trazer uma mudança profunda à formação no meio prático, assim como no perfil de prática dos docentes em formação (KARSENTI, 2008, p. 182).

As alterações nos programas de formação inicial e continuada de professores se baseiam no potencial das TICs, como ferramenta para disponibilizar conhecimento e como estratégica pedagógica. Para exemplificar essa realidade, o Ministério da Educação de Quebec (MEQ) iniciou um processo de reforma no ensino, a partir da década de 1990, convidando as universidades docentes de Quebec a concederem um papel importante às TICs. Essa mudança na formação dos professores visava uma maior coerência entre prática pedagógica e as novas realidades sociais e profissionais. A reforma da formação dos mestres¹⁴, empreendida pelo MEQ, enfatiza a integração das TICs como estratégia de ensino, considerando que esses recursos são utilizados, no geral, como especialidade técnica e não como instrumento de aplicação na didática e na pedagogia (KARSENTI, 2008).

Nesse aspecto, a literatura científica vem apontando que o número de professores investindo na formação *on line* e utilizando as TICs nos planos de aula informatizados tem aumentado. Apesar dos avanços, em termos de informatização na formação e no trabalho docente, o uso pedagógico das TICs ainda representa um grande desafio, visto que alguns

¹⁴ Com a reforma na formação dos mestres, todos os programas de formação inicial ao ensino em Quebec, a partir de 1995, tornaram obrigatório um curso sobre as TICs. Em 1997, o MEQ lançou o Plano de Intervenção: as tecnologias da informação e da comunicação na educação, visando uma melhor preparação dos futuros docentes para a integração das TICs no ensino (KARSENTI, 2008).

cursos *on line* as utilizam como recurso da informação, sem atentar para os fundamentos pedagógicos. Num outro aspecto, as mídias digitais muitas vezes são empregadas pelos professores como apelo à modernidade, sem considerar o potencial didático visando à melhoria dos problemas de aprendizagem e da qualidade do ensino. Para Karsenti o alto nível da tecnologia da informação não garante, por si mesmo, a qualidade e a pertinência educativa (KARSENTI, 2008).

A proposta para integrar as TICs, nas universidades docentes de Quebec, considera a necessidade de desenvolver o espírito crítico dos professores, com relação às vantagens e os limites da educação a distância, tendo em vista a formação inicial e continuada. Nesse aspecto, os professores precisam ser preparados para selecionar as informações socialmente significativas e para integrar as ferramentas multimídias no trabalho empreendido em sala de aula.

No Brasil, a educação a distância reflete os diversos períodos da evolução tecnológica, iniciando-se pelos recursos da correspondência, telefone, fax, rádio e televisão. Nesse aspecto, pode-se destacar os cursos por correspondência, implementados pelo Instituto Universal Brasileiro e o Projeto Minerva, que utilizava o rádio para difusão de conhecimento, visando atingir grande parte do território nacional, com custo reduzido. Além disso, devem ser ressaltados os programas do Sistema Nacional de Teleducação, inicialmente, formalizados por correspondência e depois utilizando os recursos do rádio, televisão, videocassete e telefone. Com o avanço tecnológico, o computador e a Internet foram sendo enfatizados como recursos digitais, numa perspectiva de interação e construção colaborativa do conhecimento.

Na atualidade, o desenvolvimento das TICs representa a possibilidade de acessar, selecionar e processar informações, tendo em vista o incremento de uma nova espacialidade e padrões de comportamento condizentes com a cultura tecnológica. A formação de *wikis*, *blogs*, *podcasts* e redes sociais possibilitam a disseminação dos conteúdos e o compartilhamento de opiniões, pensamentos e perspectivas, entre as pessoas que praticam experiências *on line*. Dessa maneira, esses recursos tecnológicos abrem tendências e fornecem aplicativos baseados na *web* que estimulam o ensino a distância.

Considerando os aspectos referentes à legislação, a educação a distância (EAD) foi instituída como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394), publicada em 20 de dezembro de 1996. A LDBEN 9394/96 garantiu o incentivo do poder público para a utilização de canais de radiodifusão, determinando que os requisitos para a prestação dos exames e certificação dos cursos seriam determinados pela

União. A referida lei dependia de regulamentos posteriores, visando credenciar as instituições habilitadas a oferecer cursos a distância e outras providências.

A LDBEN 9394/96 propõe o desenvolvimento da educação a distância, por intermédio de iniciativas do poder público. Para atender esse propósito, foram adotadas medidas visando à introdução de tecnologias avançadas no interior das escolas públicas de educação básica, através do Programa de Apoio Tecnológico à Escola e Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO¹⁵ – (lançado entre 1995-1996) e o estabelecimento da estrutura tecnológica, visando oferecer suporte educacional e formação a distância aos professores no interior das escolas (TV Escola, implementada em 1995). Esses programas, voltados para a educação a distância, visavam aprimorar o nível educacional das camadas populares.

Os legisladores, por certo, entendiam ser o Brasil um país semelhante à China, à Índia, à Indonésia, etc., com deficiências enormes no seu aparelho escolar e que, por isso, deveria receber influxos e empuxos de grande monta e de toda ordem, inclusive por meio da educação à distância (GIOLO, 2008, p. 1217).

A perspectiva de extensão da educação a distância, a todos os níveis e modalidades de ensino, se defrontou com as recomendações internacionais, especialmente com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de Jontien, 1990, propondo a expansão da rede escolar da educação básica, notadamente do ensino fundamental. Essa consignação resultou na criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), direcionando recursos para aparelhar tecnicamente e expandir as escolas de ensino fundamental. Nesse contexto, houve uma restrição da EAD no nível fundamental, mas essa modalidade de ensino poderia ser utilizada amplamente no ensino médio, profissional e superior.

Na virada do século XX, a educação a distância começou a acelerar sua trajetória, sendo implementada, inicialmente, pelas universidades públicas e tendo como foco o ensino superior, notadamente, a formação de professores para a educação básica. Esse propósito visava o cumprimento do artigo 87, inciso IV da LDBEN que determina: “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formandos por treinamento em serviço”. Nesse aspecto, o Plano Nacional de Educação (PNE) de alcance decenal, constituído na Lei nº 10.172, publicada em 09 de janeiro de 2001, estabelece no artigo 87, no parágrafo 3º, inciso III, a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando para isso, também, a educação a distância.

¹⁵ Através do PROINFO, implantado pela esfera federal, as escolas são equipadas com computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, Estados, Distrito Federal e Municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias (GIOLO, 2008).

O PNE contempla item especial de número 06 a Educação a distância e Tecnologias Educacionais, determinando as diretrizes, objetivos e metas para o ensino à distância.

A expansão acelerada de cursos a distância, nas diversas áreas de conhecimento, partir de 2002, fez ressaltar a necessidade de maior atenção com a questão da qualidade. Apesar dos esforços empreendidos pelas instituições de formação de professores, visando melhorar o desempenho e a qualidade dos cursos *on line*, a modalidade da educação a distância necessita ser debatida, considerando a notória expansão descontextualizada dos ambientes escolares e da prática docente.

O movimento inicial da educação a distância, de proporcionar formação regular e continuada aos professores em exercício (os professores leigos), é repleto de mérito e, porque não dizer, de êxito. Não se pode falar o mesmo, entretanto, do que veio depois, quando os cursos de formação de professores passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais, substituindo a sala de aula pela formação em trânsito, descolada dos espaços tradicionais de ensino-aprendizagem (GIOLO, 2008, p. 1225).

O Decreto-lei nº 5622 de 19 de dezembro de 2005 e o Decreto-lei 6303 de 12 de dezembro de 2007, efetivamente, regulamentaram a educação a distância como modalidade de ensino, utilizando recursos didáticos sistematizados e amparados por diferentes suportes da tecnologia da informação e da comunicação. Esses regulamentos estabelecem normas para a educação a distância e tratam, principalmente, do credenciamento de instituições para a oferta da educação a distância e autorização e reconhecimento de cursos, criados nessa modalidade de ensino. No segundo mandato do presidente Lula da Silva (2007-2010), as medidas dos governos anteriores foram ampliadas, no sentido de aprofundar os mecanismos de avaliação e credenciamento das instituições de ensino superior a distância e centralizar essa modalidade de ensino, na formação de professores.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 -, conhecido na época como “Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação”, consolidou a EAD como estratégia de formação de professores. Entre outras ações o PDE valorizou o magistério, criando o Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), implantando o programa para apoiar a formação do professor da educação básica (PRODOCÊNCIA) e ampliando a formação de professores pela EAD, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁶.

¹⁶ A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos e nível superior, na modalidade à distância, para as camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação

Assim é que temos o ponto alto da expansão da EAD nas universidades públicas brasileiras, com a criação em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Projeto do Ministério da Educação, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, tem como objetivo explícito a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior na modalidade a distância e como prioridade a formação de professores para a Educação Básica (OLIVEIRA, 2009, p. 8).

As políticas de formação de professores, empreendidas na década de 1990, se restringiam à reforma da educação básica, sem considerar a discussão do ensino superior. Por outro lado, as políticas de formação docente, nos anos 2000, estão fortemente relacionadas com a reestruturação das universidades, notadamente, com a expansão e organização da educação superior a distância. Nesse aspecto, a formação de professores encontra-se articulada com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁷, com a expansão da UAB e do Sistema Nacional de Formação de Professores, apoiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A ampliação e o fortalecimento da CAPES, não apenas assumindo a gestão da UAB, mas direcionado-se para a elaboração de políticas para a formação de professores, consolidou-se com a publicação do Decreto que institui a Política Nacional de Formação de Professores, publicado no Diário Oficial da União de 3 de janeiro de 2009, cuja finalidade explícita é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (OLIVEIRA, 2009, p. 9).

A Política Nacional de Formação de Professores, embora priorizando a modalidade de ensino presencial, reconhece e confere destaque ao ensino semipresencial e a distância, tendo em vista a expansão da formação inicial e continuada dos professores. A perspectiva de minimizar, em curto espaço de tempo, a falta de qualificação dos docentes, a necessidade de recursos alocados pelo Estado para essa modalidade de ensino e a preocupação com as questões pedagógicas são alguns dos desafios que norteiam a educação a distância.

As TICs foram desenvolvidas pelos seres humanos, tendo em vista o desenvolvimento da comunicação e o maior dinamismo das relações sociais e produtivas. Nesse aspecto, as

universitária. Atende ao público em geral, porém a prioridade é dada aos professores que atuam na educação básica (OLIVEIRA, 2009).

¹⁷ O REUNI tem como objetivo expandir, de forma significativa, as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior. O programa tem como objetivo dotar as instituições federais de recursos para ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior (OLIVEIRA, 2009).

TICs quando inseridas no espaço da educação e na formação dos professores, ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento e a qualificação, indispensáveis à participação e inserção social dos indivíduos. Todavia, a formação de professores, na modalidade da educação a distância, não pode se reduzir a mecanismos de transmissão de conhecimentos e certificação em grande escala. Torna-se fundamental privilegiar as tecnologias como estratégias pedagógicas, abrindo novas possibilidades para a troca de experiências educativas visando à transformação da escola e da realidade social.

3.3. Breve histórico da Fundação CECIERJ

O atual Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Fundação CECIERJ – tem sua gênese atrelada à criação, em 1965, do Centro de Ciências da Guanabara - CECIGUA – objetivando melhorar o ensino na área de ciências. A atuação do CECIGUA se voltava, prioritariamente, para a produção de material didático, se inspirando nas correntes histórico-filosóficas do ensino de ciências da época e no modelo de desenvolvimento, ditado pelos padrões americanos.

O Centro de Ciências da Guanabara passou por períodos de desenvolvimento e retrocesso, em razão da irregularidade dos financiamentos públicos. Na década de 1960, o CECIGUA viveu momentos de glória, ampliando o acervo didático, instrumental e bibliográfico, a partir dos incentivos do Ministério da Educação (MEC) para a área de ciências. Por ocasião da fusão dos estados do Rio de Janeiro e Guanabara, no ano de 1974, o CECIGUA foi transformado em Centro de Ciências – CECI - passando por um período de estagnação, atuando, apenas, no sentido de oferecer apoio aos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs. No período de 1986/1990, o Centro de Ciências se desliga da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ - e passa a fazer parte da Secretaria de Ciência e Tecnologia. Nessa época, o Centro de Ciências se transforma em autarquia, com a denominação Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ (MARANDINO, 1998).

Durante o período da implantação, o CECIERJ desenvolveu um projeto de formação continuada, inspirado na pedagogia de Paulo Freire, trabalhando com a metodologia das “estações geradoras”. A proposta foi discutida por vários grupos de cientistas, de diversas áreas de conhecimento, buscando abranger os conteúdos específicos das ciências da natureza

e os aspectos culturais, políticos e ideológicos, necessários para a preservação do indivíduo e do meio ambiente e para a formação da cidadania.

Em linhas gerais, a proposta metodológica das “estações geradoras” tinha o propósito de articular o conhecimento científico específico com questões mais amplas, de caráter social, econômico e/ou cultural. A finalidade seria trabalhar estes conhecimentos de forma interdisciplinar, procurando não só contextualizá-los em relação à realidade, mas objetivando, com isso, a formação do cidadão (MARANDINO, 1998, p. 171).

A proposta de formação continuada, a partir das “estações geradoras” foi sendo sistematizada, durante os encontros na Academia Brasileira de Ciência, reunindo professores da rede pública e profissionais recentemente graduados nas áreas científicas. Esses encontros, marcados pelo desafio da heterogeneidade considerando as diferentes especialidades dos participantes e o confronto entre a experiência dos atuantes e as inovações dos recémformados, se constituíram como a primeira experiência de formação continuada empreendida pelo CECIERJ. Alguns participantes dessa primeira turma de formação continuada foram designados para compor o quadro de pessoal do CECIERJ e posteriormente, o curso se estendeu aos professores de modo geral.

As bases educacionais da formação continuada, empreendida pelo CECIERJ nesta época, preconizavam a valorização da escola, como instituição de ensino e do professor, como profissional indispensável ao desenvolvimento social. Nesse aspecto, o CECIERJ passou a desenvolver os programas de “Educação para a Ciência” e “Difusão da Ciência”, oferecendo apoio aos professores e estimulando crianças e jovens a se tornarem cidadãos, capazes de utilizar a ciência e a tecnologia como formas de leitura e compreensão do mundo (MARANDINO, 1994).

O programa de formação continuada “Educação para a Ciência” envolvia projetos tais como: “Formas Alternativas de Substituição de Professores em Regime Intensivo”, “Centro de Informática na Educação”, “Educação Matemática” e “Produção de Material”, desenvolvendo pesquisas na área de conhecimento e promovendo atividades para os professores. O programa “Difusão da Ciência” incluía projetos tais como: “Clubes de Ciência”, “Amigos do Mar”, “Amigos das Florestas”, “Amigos dos Rios” e “Clubes de Iniciação à Informática Educativa”, trabalhando com estudantes oriundos, prioritariamente, da escola pública, para estimular a consciência ecológica e o conhecimento da ciência, da tecnologia e da informática (MARANDINO, 1994).

Ao longo dos anos, o CECIERJ foi ampliando seu leque de prestação de serviços, oferecendo novas propostas de formação e apoio científico aos professores, notadamente, da escola pública. Para tanto o CECIERJ se empenhou na busca por parcerias junto à Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação e instituições tais como: Jardim Botânico, MAST, UFRJ, UFRRJ, UFF, UERJ e outras (MARANDINO, 1994).

As experiências de formação continuada “Educação para a Ciência” e “Difusão da Ciência” desenvolvidas nos diversos centros do CECIERJ, com o decorrer do tempo, foram apresentando fragilidades. Os problemas se relacionam com a impossibilidade de acompanhamento dos professores na prática cotidiana e o tempo reduzido dos cursos, dificultando o aprofundamento teórico-prático e a análise dos resultados no trabalho do professor. Apesar das dificuldades, os cursos incentivaram os professores ao aprofundamento profissional, tendo em vista a modificação da prática docente.

A Lei Complementar de nº 103, de 18 de março de 2002, transformou o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) em Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ – criada com o objetivo social de viabilizar educação superior à distância e divulgação científica para a comunidade fluminense e oferecer formação continuada aos professores do ensino fundamental, médio e superior.

A Fundação CECIERJ, através da tríade cursos de graduação, extensão e divulgação científica, acredita que o investimento na formação de profissionais competentes e autônomos é o caminho mais seguro e eficaz para a melhoria do Sistema Público de Educação Básica do Estado (SALVADOR *et all*, p. 63, 2010).

Os cursos de graduação a distância são realizados por intermédio de um acordo de cooperação técnica celebrado entre universidades públicas e o governo do Estado do Rio de Janeiro. Esse acordo¹⁸ formalizado através do Consórcio CEDERJ, em 27 de maio de 2010, reúne o governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Fundação CECIERJ e as seis universidades públicas sediadas no estado: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O Consórcio CEDERJ objetiva contribuir para a interiorização do ensino superior

¹⁸ Cópia do documento em anexo.

público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da oferta de cursos de graduação a distância.

As atividades de divulgação científica da Fundação CECIERJ se propõem a difundir a ciência e tecnologia para a população fluminense, oferecendo um apoio para a formação continuada dos professores. A divulgação científica abrange os projetos tais como: Lona da Ciência, Caravana da Ciência, Praça da Ciência, Jovens Talentos, Ver Ciência, Feira da Ciência Tecnologia e Informação e o Museu Ciência e Vida.

A formação continuada de professores vem sendo desenvolvida por intermédio dos cursos de extensão, oferecidos a distância ou de maneira semipresencial e tendo parte das atividades realizadas na plataforma *e-Learning Moodle*¹⁹. Os cursos têm como objetivo capacitar, prioritariamente, os professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, tendo em vista a melhoria do ensino e o enfrentamento das desigualdades sociais (SALVADOR *et all*, 2010).

O departamento de extensão, através da Revista de Educação Pública, do Portal Teca e da Revista EAD em foco, coloca *online* vários recursos didáticos na forma de gravuras, ilustrações, animações e textos científicos, com o objetivo de contribuir com a formação continuada dos professores. Nesses espaços virtuais, os educadores têm acesso livre e gratuito a textos educativos e científicos, minicursos, oficinas, fóruns de discussão, além de material de suporte e recursos tecnológicos, para serem utilizados em sala de aula.

O Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro/Fundação CECIERJ tem procurado ampliar as oportunidades pedagógicas e ferramentas tecnológicas, tendo em vista o oferecimento de cursos de extensão aos professores. Com essas oportunidades de capacitação *on line*, a Fundação CECIERJ procura contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e promover a integração entre a Fundação CECIERJ e a sociedade, na construção de um projeto de enfrentamento das desigualdades sociais (SALVADOR *et all*, 2010).

¹⁹ Plataforma *eLearning Moodle* permite a criação de páginas de disciplina, grupos de trabalho e estudo, fóruns de discussão, comunidades de aprendizagem e outras atividades do ensino à distância (SALVADOR *et all*, 2010)

4. O PERCURSO DA PESQUISA E DA INVESTIGAÇÃO

Para estudar a formação continuada de professores, na modalidade à distância, essa pesquisa utiliza dados quantitativos e qualitativos analisados à luz das formulações teóricas. Os indicadores quantitativos, expressos por meio de números absolutos e proporcionais, revelam as opiniões, atitudes e comportamentos dos professores de maneira concisa e direcionada. Num outro aspecto, as diferentes narrativas empreendidas pelos professores possibilitam uma abordagem qualitativa, que complementa a visão simplificada dos fatores quantitativos. Procura-se com essa metodologia uma compreensão mais ampla da formação continuada de professores mediada pelas TICs.

4.1. Procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados

Os procedimentos metodológicos desse estudo integram a representatividade dos dados quantitativos à pesquisa qualitativa, de maneira a compreender as interações e diversidades do universo pesquisado e obter uma visão mais holística da realidade social. Mais que uma técnica de coleta de dados, a investigação qualitativa possibilita o acesso à realidade e a apreensão das múltiplas interpretações e significados que são atribuídos pelos atores sociais. Com um questionamento mais voltado para os processos que as causas, mais nas estratégias que nas variáveis, mais nas representações que nas determinantes, a pesquisa qualitativa leva à indagação da realidade vivida pelas populações e dos lugares onde a relação se concretiza.

Atenta as especificidades socioculturais das clientelas e dos usuários, a pesquisa qualitativa força a repensar o estudo das necessidades não mais segundo os indicadores de medida, mas sim segundo as especificidades socioculturais dos meios de vida (GROULX, 2008, p. 98).

A coleta de dados quantitativos e qualitativos que fundamentaram esse trabalho se desenvolveu por intermédio das seguintes técnicas/etapas:

1º momento: pesquisa junto à Coordenação do Curso de Extensão de Educação em Ciências - Fundação CECIERJ, para promover uma análise exploratória do campo empírico e obter informações a respeito dos professores que se inscreveram nos cursos de atualização e aperfeiçoamento à distância, nos três trimestres de 2009. Esse trabalho visou criar condições para estabelecer os primeiros contatos com os participantes e iniciar a interação necessária ao desenvolvimento da pesquisa;

Com o propósito de analisar mais profundamente os cursos de extensão foi realizado um levantamento sistemático, junto à sede da Fundação CECIERJ – e entrevista junto à coordenação da área de Educação & Ciências, visando colher dados da formação continuada à distância, relativos às propostas dos cursos, à seleção dos temas abordados e recursos didáticos empregados. O levantamento foi complementado por consultas junto ao site da Fundação CECIERJ - <http://www.cederj.edu.br/extensao> - a fim de conhecer a plataforma de *eLearning Moodle*, os recursos instrucionais e o material didático utilizados na extensão à distância.

2º momento: Contato, por email, com os professores que participaram dos cursos de atualização e aperfeiçoamento, na área de Educação & Ciências, no intuito de convidá-los a participar da pesquisa através do preenchimento e devolução do questionário enviado em anexo. As perguntas do questionário se relacionam com o perfil profissional de cada participante e suas considerações a respeito da formação continuada à distância. Cumpre ressaltar a criação de um email específico para a realização da pesquisa: www.pesquisacederj@gmail.com.

3º momento: Entrevistas individuais semiestruturadas, por email e presenciais, com os professores participantes da pesquisa, nas quais os entrevistados expuseram considerações a respeito do curso de atualização e aperfeiçoamento promovido pela Fundação CECIERJ, na área de Educação & Ciências. Os relatos envolviam o interesse pela formação continuada a distância, a relação com o saber docente e a referência da escola na formação mediada pelas TICs e na aplicação dos conhecimentos e recursos pedagógicos.

4.1.1 Levantamento de dados dos cursos de extensão - Fundação CECIERJ

Na primeira fase da pesquisa procurou-se estabelecer contatos com a Fundação CECIERJ, por email e por telefone, buscando informações sobre a formação continuada à

distância e dados relativos aos participantes do ano de 2009, na área de Educação & Ciências. Esse processo não transcorreu de maneira simples, ao contrário, foi permeado por resistências, tendo em vista a falta de tempo dos colaboradores e a burocracia em torno do registro de dados e informações.

Para conseguir a adesão das pessoas solicitadas, procurou-se argumentar os propósitos e a importância da pesquisa tendo em vista o desenvolvimento da formação continuada à distância. No propósito de recrutar prováveis colaboradores, atuando junto à Fundação CECIERJ, recorreu-se a laços de amizade e a rede social. Juntamente com as indicações de pessoas amigas, buscou-se apelar para a autoridade de terceiros, detentores de credibilidade junto à Fundação, visando conseguir a colaboração das pessoas indicadas. Por outro lado, buscou-se estabelecer nos contatos atitudes de escuta e empatia com o propósito de criar condições favoráveis para a colaboração.

Após inúmeras tentativas de convencimento, foram obtidas as informações relativas aos participantes, tais como nome, email e disciplinas nas quais haviam feito a inscrição. Os dados se relacionavam com as 180 pessoas inscritas nas seis disciplinas, desenvolvidas nos três trimestres de 2009. Abaixo estão mencionadas as disciplinas oferecidas:

- . Educação em Ciências: Aprendizagem Colaborativa.
- . Avaliação Formativa.
- . Concepções prévias: ponto de partida para a aprendizagem.
- . Neurocognição: o caminho do aprendizado.
- . O conhecimento produzido pelo homem e a escola.
- . Uso das tecnologias educacionais: o estudo do corpo humano por exemplo.

O levantamento junto à Fundação CECIERJ possibilitou o conhecimento de determinados dados da instituição e a obtenção de informações relativas ao desenvolvimento dos cursos e sistema de avaliação e certificação. Essas informações obtidas por intermédio de entrevista semiestruturada, com o atual coordenador da extensão em Educação & Ciências, foram complementadas com a aquisição de uma senha para acessar a plataforma *eLearning Moodle* e os recursos instrucionais utilizados na capacitação CECIERJ.

4.1.2 A aplicação dos questionários aos participantes da pesquisa

Na segunda fase da pesquisa, foram enviados, por email, questionários a 180 pessoas inscritas nas disciplinas do curso de extensão, promovido pela Fundação CECIERJ, área de Educação & Ciências, no ano de 2009. A análise, com base quantitativa, foi realizada a partir das respostas dos 56 participantes que se disponibilizaram a participar da pesquisa. A representatividade dessa amostra não pode ser avaliada pela não disponibilização do número de professores concluintes.

As perguntas dos questionários se relacionaram com o nível de escolaridade e tempo de formação, idade e atuação profissional dos participantes. Procurou-se também, a percepção dos participantes sobre a formação à distância e a aplicação dos conhecimentos e das TICs na prática pedagógica. A tabulação dos dados coletados, com base no programa EXCEL, trouxe importantes elementos para a compreensão da problemática pesquisada, assim como possibilitou o levantamento das principais questões que foram abordadas nas entrevistas individuais. Complementando, a análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários propiciou a base das reflexões sobre o aperfeiçoamento à distância (CECIERJ), que foi aprofundada com os depoimentos coletados por intermédio das entrevistas.

O recurso ao email, na aplicação dos questionários, representa as inovações possibilitadas pelo incremento das TICs, no plano da investigação quantitativa e qualitativa. Na atualidade, complementando as técnicas de coleta de dados presenciais, a Internet passou a representar um papel fundamental no campo investigativo. Os dispositivos do email, conversas eletrônicas, os programas de registro e análise de dados se constituem como recursos importantes para grupos de pesquisa e investigadores individuais. Esses pesquisadores, trabalhando com expressivo número de dados ou desejando estabelecer parâmetros e confluências de diversos informantes ou instrumentos de análise, têm as TICs como recursos de bastante valia e precisão. Esses dispositivos de coleta e os programas de registro e análise de dados apresentam inovação bastante significativa, em termos técnicos. “Sendo esse tipo de tecnologia particularmente importante para projetos de larga escala, também não o deixa de ser para muitos esforços individuais, para os quais as capacidades de muitos programas são essenciais”(BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 43).

As instituições que formam docentes têm integrado as tecnologias da informação em seu currículo e desenvolvido a formação *on line* ou mesclando recursos presenciais e à distância. Por outro lado, tem aumentado, significativamente, a quantidade de pesquisas no

campo da educação, que utilizam os recursos das TICs para coleta de dados e análise de dados quantitativos e qualitativos. As considerações relativas ao emprego das TICs na pesquisa social e a natureza do objeto pesquisado, ou seja, formação continuada de professores a distância motivaram a utilização dos recursos do email como parte dos instrumentos de coleta de dados. Além dessas considerações, o recurso do email teve eficácia importante no estabelecimento dos contatos com pessoas de diversas localidades e auxiliou nas barreiras da distância e da escassez de tempo, que afligem a maior parte dos profissionais. Além disso, o recurso do correio eletrônico foi significativo para obtenção dos contatos e dados preliminares, que foram fundamentais para o desenvolvimento das entrevistas.

4.1.3 A realização das entrevistas

A análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários suscitou a necessidade de se pesquisar, mais detalhadamente, a motivação dos professores para a formação continuada à distância, a relação do aperfeiçoamento com o saber docente e a referência da escola no processo de formação e aplicação dos conhecimentos e recursos pedagógicos.

Com o propósito de realizar uma análise mais aprofundada a respeito da formação continuada à distância, tendo como base os cursos de extensão na área de Educação & Ciências – Fundação CECIERJ -, os 56 professores que responderam aos questionários foram convidados, por email, a participarem de entrevistas via internet e presenciais. O critério estabelecido para as entrevistas presenciais se relacionou com o local de residência dos participantes. As informações obtidas nas entrevistas por email foram registradas no computador e as obtidas nas entrevistas presenciais foram registradas em diário de notas, gravação em áudio.

A entrevista, utilizada nas pesquisas qualitativas, possibilita a compreensão e o conhecimento interno dos dilemas e das questões enfrentadas pelos atores sociais. No que se refere à formação continuada à distância, a entrevista se constitui como instrumento privilegiado, visando acessar informações a respeito das diferentes maneiras de pensar e de vivenciar o conhecimento adquirido e a mediação tecnológica da capacitação, na área de Educação & Ciências.

As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora das perspectivas dos atores sociais. A entrevista seria, assim, indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente,

como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações (POUPART, 1987, p. 217).

Diante do convite para participar das entrevistas, obteve-se a adesão de 18 participantes, considerando-se que 13 foram entrevistados por email e 05 foram entrevistados pessoalmente. Das 05 entrevistas presenciais, 03 aconteceram nas escolas onde os professores atuam, 01 transcorreu nas dependências da UENF e a última no polo CECIERJ, localizado no município onde reside o entrevistado. Optou-se pelo recurso à entrevista não dirigida ou semiestruturada, tendo em vista a possibilidade de conferir ao entrevistado a máxima liberdade para tratar o assunto abordado. Os entrevistados apresentaram seus posicionamentos a respeito dos temas abordados na entrevista, utilizando seus mecanismos de linguagem com total liberdade.

Nas entrevistas por email, foram propostas algumas questões, deixando os entrevistados livres para expor os posicionamentos e fazer outras considerações que julgassem necessárias ou convenientes. Nas entrevistas presenciais, buscou-se apresentar algumas questões norteadoras, apenas, para facilitar as atitudes e intervenções dos entrevistados. Os tópicos foram apresentados, paulatinamente, abrindo oportunidades para a livre expressão dos pontos de vista dos entrevistados, tendo em vista o enriquecimento do material de análise e do conteúdo da pesquisa.

4.2. O agrupamento e a análise: preparando os dados para a interpretação

As categorias e subcategorias para a análise dos depoimentos fornecidos pelos entrevistados foram elaboradas no planejamento das entrevistas, tendo como ponto de partida os temas abordados no questionário preliminar. As categorias foram contempladas em três eixos temáticos:

1. Interesse dos professores para a formação continuada a distância: a análise considerou a idade e o tempo de carreira dos participantes, associada às considerações dos professores. Esses dados foram analisados segundo as referências teóricas de Huberman (1992), considerando que as diversas fases da vida profissional interferem na motivação para a docência e para a capacitação. Nesse estudo também foram valorizadas as referências de

Tedesco (2001), considerando as transformações sociais e tecnológicas impactando a escola e exigindo dos educadores uma formação permanente.

2. Relação saberes docentes e formação continuada: a análise considerou os diversos saberes docentes, provenientes da formação acadêmica e níveis de atuação e esferas de exercício profissional dialogando com os conhecimentos provenientes da formação continuada. Esses dados foram analisados segundo as referências de Tardif (2000), considerando que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e situados, adquirindo sentido na ação educativa.

3. Referência da escola e aplicação dos conhecimentos e recursos pedagógicos: a análise considera o papel da escola na formação continuada e a aplicação dos conhecimentos e recursos tecnológicos nas atividades pedagógicas contextualizadas. Para essa análise consideraram-se as referências teóricas de Nóvoa (1997; 2009) apontando a formação construída dentro da profissão e as referências de Schön (1997) ressaltando a necessidade da reflexão na ação educativa. Foram consideradas também as referências teóricas de Sthal (1998), Lévy (1999) e Karsenti (2008), tendo em vista a relação entre TICs na formação e atuação dos professores.

4.3. Dificuldades encontradas no percurso da pesquisa e investigação

Considera-se importante um breve relato sobre as principais dificuldades encontradas nesse estudo. Segundo a ordem cronológica, a primeira dificuldade foi obter da Fundação CECIERJ os dados relativos aos participantes, apesar do empenho de diversas pessoas influentes dentro da instituição. Acredita-se que as dificuldades tenham sido motivadas pela burocracia institucional, visto que em todos os contatos percebeu-se o interesse das pessoas para colaborar e o reconhecimento da importância do tema pesquisado. Os entraves burocráticos se relacionam com o precário entrosamento entre os setores da Fundação, dificultando o acesso aos arquivos e a obtenção dos dados necessários à pesquisa.

A segunda dificuldade é intrínseca a toda pesquisa social, considerando a necessidade de rigoroso empenho para se conseguir a adesão e a colaboração dos atores. Nesse estudo, foram necessárias várias investidas aos docentes cursistas com o recurso do email, com o propósito de argumentar a importância da pesquisa. Nessa argumentação procurou-se mostrar a importância da formação continuada, para maior valorização e dignificação do magistério.

Deve-se ressaltar, também, as dificuldades para se estabelecer as categorias de análise, tornando-se necessária uma leitura minuciosa dos aspectos abordados no questionário e dos relatos expressos nas entrevistas. Cumpre mencionar que, após a leitura das entrevistas, tornou-se necessária a retomada de alguns dados junto aos questionários, tendo em vista a elaboração das categorias de análise.

Deve-se levar em consideração a importância dos recursos da Internet no estabelecimento dos contatos, tendo em vista a distância física entre entrevistadora, entrevistados e a própria Fundação CECIERJ. Na aplicação dos questionários o recuso do email foi extremamente favorável, considerando o retorno imediato das respostas. No entanto, para a realização das entrevistas, por email, tornaram-se necessárias muitas tentativas para levar os professores a participarem do estudo. Acredita-se que, apesar dos crescentes avanços das TICs na educação, em temas de formação e pesquisa quantitativa, têm-se ainda alguns entraves em termos de pesquisa qualitativa.

Para incentivar os participantes a exporem suas opiniões e posicionamentos, nas entrevistas semiestruturadas, fez-se necessário uma maior persuasão, comparando-se aos questionamentos diretivos envolvendo respostas de múltipla escolha. Nesse aspecto, ressalta-se a importância das entrevistas presenciais, proporcionando o enriquecimento dos dados obtidos por intermédio da aplicação dos questionários e entrevistas por email.

Diante dessas considerações, cumpre destacar a importância das TICs no percurso dessa investigação, tendo em vista a possibilidade de minimizar a distância física estabelecida entre os participantes da pesquisa. Além disso, o processo investigativo, utilizando os recursos da Internet, contribuiu para uma melhor compreensão do objeto da pesquisa, abordando entre outros aspectos, o papel da mediação tecnológica na formação continuada dos professores.

Considerando os aspectos favoráveis e desfavoráveis próprios a toda pesquisa científica, ressalta-se que os recursos metodológicos incluindo o levantamento sistemático junto à Fundação CECIERJ, questionários e entrevistas com os participantes do curso de extensão na área de Educação & Ciências, no ano de 2009, foram extremamente importantes para a análise da formação continuada à distância, tendo em vista o aperfeiçoamento profissional e a mediação tecnológica.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES À DISTÂNCIA: UM ESTUDO CONSIDERANDO O APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL E A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

O estudo da formação continuada à distância abrange uma breve apresentação da extensão promovida pela Fundação CECIERJ e a análise dos dados coletados por meio da aplicação de questionários e entrevistas, junto aos participantes do curso na área de Educação & Ciências no ano de 2009. A análise dos dados, a partir das referências teóricas designadas no estudo, envolve a motivação dos participantes, a valorização dos saberes docentes e a referência da escola no processo de capacitação.

5.1. A extensão promovida pela Fundação CECIERJ

A breve análise dos cursos de extensão, promovidos pela Fundação CECIERJ, torna-se importante para o estudo da formação continuada à distância. Os dados referentes ao desenvolvimento dos cursos foram obtidos durante uma visita à Fundação CECIERJ. Nesse encontro foi realizada uma entrevista semiestruturada, com o atual coordenador da extensão em Educação & Ciências e um levantamento das diretrizes e recursos instrucionais utilizados na capacitação. Posteriormente, esses dados foram enriquecidos por informações disponibilizadas no site da Fundação CECIERJ - <http://www.cederj.edu.br/extensao>.

5.1.1 Desenvolvimento dos cursos de extensão da Fundação CECIERJ

Os cursos de extensão promovidos pela Fundação CECIERJ visam capacitar, preferencialmente, os professores de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Havendo disponibilidade de vagas, poderão participar dos cursos os professores das escolas

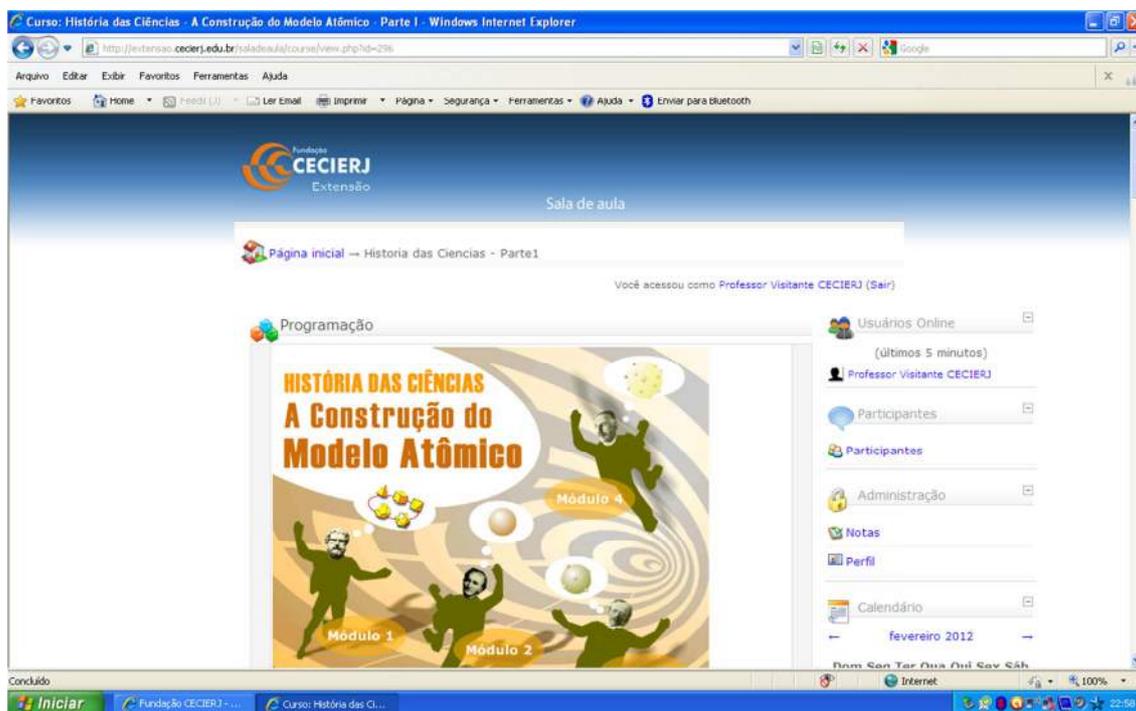
particulares, graduados que não estejam em exercício e professores de outro Estado da federação. Os candidatos deverão ser graduados na área específica ou formandos do último ano.

Os cursos de extensão são divulgados pelo site da Fundação CECIERJ, coordenadorias regionais de ensino e escolas da rede pública. Essa capacitação envolve diversas áreas de conhecimento tais como: Antropologia, Arte e Comunicação, Biologia, Educação Especial e Inclusiva, Educação & Ciências, Física, Filosofia, Formação via *Web*, Geociências, Informática Educativa, Letras, Matemática, Prática Docente e Química. Cada área oferece determinadas disciplinas, cujos temas, conteúdos e atividades são programados pela coordenação e um grupo de professores especializados. Dependendo da área de conhecimento e da disciplina oferecida, as aulas e avaliações poderão acontecer inteiramente à distância ou envolver alguns encontros presenciais. Caso sejam determinados encontros presenciais, estes se tornam obrigatórios e ocorrem em locais, dias e horários designados pela coordenação da área.

As inscrições devem ser feitas por disciplina, abrangendo o pedido de inscrição e o preenchimento do currículo. Essas tarefas são distintas e deverão ser realizadas *on line* no sistema acadêmico da Fundação CECIERJ. A análise dos currículos torna-se importante para verificar a adequação da formação acadêmica e a relevância da disciplina para a atuação profissional dos candidatos. Cada área de conhecimento tem uma coordenação responsável, a quem compete a aprovação do interessado para cursar a disciplina requerida. Nesse sentido vários critérios são utilizados, destacando-se o histórico do candidato nos cursos da Fundação e o número de vagas disponíveis. A análise do histórico do candidato envolve a conclusão das disciplinas matriculadas, anteriormente, e a média de aprovação obtida. Caso o candidato seja selecionado deverá fazer a confirmação da inscrição pela Internet e enviar a documentação exigida pelo curso para a Fundação CECIERJ.

As datas das inscrições, resultado da seleção, confirmação da inscrição, início do curso e envio da documentação são divulgados com antecedência e constam do edital do curso, juntamente com outras informações. Quando o candidato tem a inscrição aceita, deverá confirmá-la, a fim de receber por email os endereços, o login e a senha de acesso ao ambiente de aula da disciplina. No ambiente da sala de aula, os cursistas têm acesso ao material didático envolvendo textos, atividades e avaliações, disponibilizados durante o período em que a disciplina estiver sendo oferecida.

Figura 1
Ambiente de sala de aula.



Fonte: <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=296>

Os cursos têm duração trimestral, sabendo-se que os candidatos professores poderão cursar no máximo duas disciplinas por trimestre e os graduandos poderão cursar apenas uma disciplina. A obtenção dos certificados está condicionada à participação em todas as atividades e avaliações, considerando-se que pode haver abandono ou desistência dos cursos. O abandono acontece quando o cursista apenas realiza a inscrição e a confirmação na disciplina, não realizando nenhuma das atividades sugeridas ao longo do curso. A desistência acontece quando o cursista faz pelo menos 10% das atividades, com um nível mínimo de qualidade, mas não conclui as demais exigidas pelo curso. Segundo o coordenador do curso de atualização, área de Educação & Ciências, a Fundação mantém um histórico do desempenho dos alunos e no caso de três abandonos, o cursista fica inabilitado para frequentar qualquer disciplina oferecida nos próximos trimestres. No caso de desistência, podem ser analisados os casos particulares, sabendo-se que a participação e o bom desempenho são requisitos bastante valorizados no processo de seleção, tendo em vista a crescente demanda.

A dinâmica do ensino a distância envolve autonomia e disciplina, considerando-se que no caso da Fundação CECIERJ cada disciplina oferecida tem carga horária de trinta horas, ocupando no mínimo trinta horas de estudo distribuídas em onze semanas ou um trimestre. A carga horária de estudo corresponde a três horas semanais, aproximadamente e se destina a leitura do conteúdo, aprofundamento da aprendizagem com pesquisas nos endereços

eletrônicos indicados, contato com o tutor para tirar dúvidas, participação em salas de interação e fóruns de discussão e resolução das atividades e avaliações propostas.

A Fundação CECIERJ, além dos cursos de extensão, disponibiliza o espaço virtual da Revista Educação Pública, onde os professores encontram estratégias pedagógicas, ambientes de conversação e oficinas que enriquecem a prática docente. A revista Educação Pública possui um ambiente de conversação para que os cursistas possam emitir opiniões e ler as proposições dos colegas sobre determinados assuntos. As oficinas disponibilizam material didático para ser utilizado na sala de aula e podem ser acessadas por quaisquer pessoas interessadas, matriculadas ou não nos cursos da Fundação CECIERJ. A edição do texto, programação visual e ilustrações utilizadas no ambiente virtual são tarefas realizadas pela equipe da Extensão CECIERJ, especializada em educação à distância.

Figura 2
Material didático disponibilizado na área de Educação & Ciências.

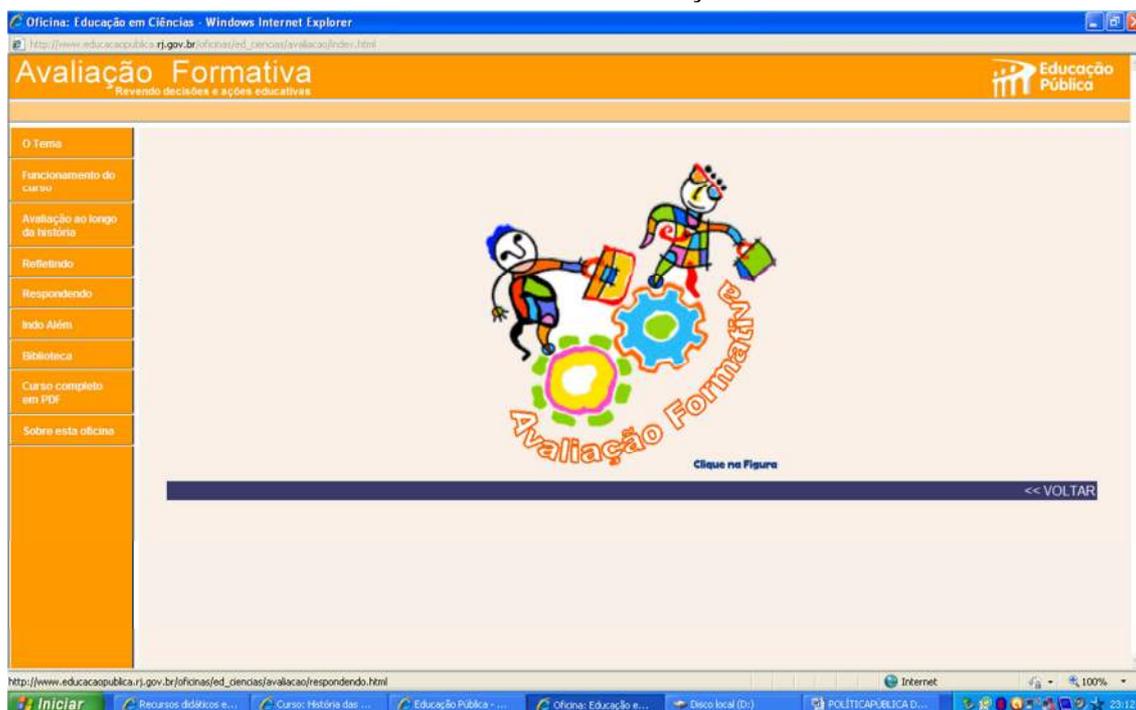


Fonte: [http:// www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_em_ciencias/0001_arqs/pop28.htm](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_em_ciencias/0001_arqs/pop28.htm)

Os participantes dos cursos de extensão para terem aprovação na disciplina cursada deverão realizar atividades e avaliações. Caso haja alguma dificuldade de entendimento das questões propostas, esta poderá ser contornada pelo tutor ou pelo professor responsável pela disciplina. As atividades e avaliações à distância deverão ser enviadas para o tutor à distância, sabendo-se que existem cursos que determinam, no momento da inscrição do participante, a realização de avaliações presenciais. Neste caso, as avaliações presenciais deverão ser

realizadas no pólo indicado pelo participante ou em locais designados pela coordenação, no momento da inscrição na disciplina. O resultado das atividades e avaliações é enviado por email ao cursista e no caso das avaliações presenciais, estas ficam disponíveis na sede da Fundação CECIERJ ou poderão ser enviadas para o polo indicado na inscrição.

Figura 3
Atividade na área de Educação & Ciências.



Fonte: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/index.html

O tutor exerce um papel importante no sistema de educação à distância. Em função da distância geográfica e da grande quantidade de alunos, o tutor torna-se um aliado importante para o acompanhamento do aluno em todo o seu percurso, tirando suas dúvidas e contribuindo para um bom desempenho. Os tutores são selecionados pela formação e treinados para a realização da tarefa, atuando totalmente à distância ou mesclando com a tutoria presencial. A tutoria presencial, em determinadas disciplinas, acontece nos polos da Fundação CECIERJ.

Os certificados de participação nos cursos de extensão CECIERJ são emitidos após a aprovação final em cada disciplina. Esses certificados serão enviados para o polo da educação à distância designado pelo cursista no ato da inscrição. Havendo um pedido formal do cursista, fica a critério de cada coordenação de área emitir uma declaração de participação nos

cursos em andamento. A Fundação CECIERJ promove os seguintes cursos de capacitação à distância:

- . Curso de aprimoramento por disciplina – 30 horas.
- . Curso de qualificação profissional – 60 horas.
- . Curso de atualização profissional – 120 horas.
- . Curso de aperfeiçoamento profissional – 180 horas.

Recentemente, a Fundação CECIERJ, além dos cursos de extensão, está oferecendo atualização em parceria com a Secretaria de Estado e Educação – SEEDUC - nas áreas de Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências Humanas, Prática Docente, Ciências da Natureza e Tecnologia Educacional. Em razão da implementação do Currículo Mínimo nas escolas da rede estadual, a SEEDUC e a Fundação CECIERJ planejaram cursos de extensão para capacitar os professores para o uso desse currículo, mediante diferentes ações pedagógicas. Os candidatos podem se inscrever e optar por um dos polos da Fundação CECIERJ distribuídos pelo Estado, para realizar as atividades obrigatórias, como aulas no laboratório, avaliações e tutoria presencial.

5.2. A formação continuada de professores a distância

A análise da formação continuada a distância tem como base uma experiência desenvolvida pela Fundação CECIERJ, na área de Educação & Ciências. A pesquisa envolve participantes do curso de extensão na área de Educação & Ciências, no ano de 2009 e dados coletados através de questionários e entrevistas, *on line* e presenciais. A revisão da literatura contempla o ciclo de vida dos professores, a importância dos saberes docentes e da prática escolar reflexiva no contexto de mudanças sociais e inovações tecnológicas.

O estudo aborda o interesse dos professores pelo aperfeiçoamento profissional, a valorização dos saberes e experiência docente e a relação com a prática escolar na formação continuada a distância. Considera-se que tais questões se tornam importantes no desenvolvimento da formação continuada, tendo em vista a melhoria da qualidade na educação.

5.2.1 Interesse dos professores pelo aperfeiçoamento profissional a distância

A análise do interesse pelo aperfeiçoamento profissional a distância envolve dados quantitativos relacionados com a idade, tempo de formação e tempo de carreira dos participantes e relatos obtidos por intermédio de entrevistas. Os depoimentos dos participantes trouxeram informações considerando a necessidade de atualização diante das mudanças sociais e a interferência das condições de vida e trabalho no interesse pelo aperfeiçoamento. Complementando, o estudo aborda a visão dos professores sobre as políticas de incentivo a formação a distância.

Tabela 1
Idade dos participantes.

Idade					
Faixa etária (anos)	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 ou mais	Total
Quantidade	14	13	16	13	56
Percentual do total	25,0%	23,2%	28,6%	23,2%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

Os dados apontam que pessoas de diversas idades estão buscando a formação continuada a distância, não havendo predomínio significativo em nenhuma faixa etária. Cumpre ressaltar a incidência de pessoas com mais de cinquenta anos (23,2%), buscando o aperfeiçoamento profissional, corroborando que o interesse pela atualização CECIERJ se manifesta em profissionais de diversas faixas etárias.

A incidência de participantes com diversas idades buscando o aperfeiçoamento profissional a distância pode ser explicada pelo atual quadro de exigências feitas ao professor e à escola, considerando a sistematização da produção e o processamento da informação que requerem o desenvolvimento de competências cognitivas e aplicação prática da aprendizagem. Esse cenário recomenda aos professores uma formação contínua e permanente, de maneira que possam gerar nos alunos a competência para o exercício da cidadania e para inserção no mercado de trabalho. Os depoimentos de quatro professores entrevistados corroboram o interesse pelo aperfeiçoamento profissional, tendo em vista a necessidade de atualização para atender às mudanças sociais:

Creio ser extremamente importante para qualquer profissional, e para quem é professor a formação continuada é mais do que importante é essencial (Participante com 34 anos de idade e 6 anos de formação, entrevistado por email).

Sou totalmente a favor da formação contínua, pois o ser humano vive em constante evolução e na vida profissional não é diferente, temos que estar sempre nos aperfeiçoando para sermos ótimos profissionais e para termos sempre resultados satisfatórios na área onde atuamos (Participante com 33 anos de idade e 2 anos de formação, entrevistada por email).

A minha motivação é porque trabalho no Ensino Fundamental Inicial e necessito estar atualizada para poder realizar um trabalho de melhor qualidade, com objetivo de proporcionar aos meus alunos a construção do conhecimento de forma significativa, através de novas práticas (Participante com 27 anos de idade e 6 anos de formação, entrevistada por email).

Acredito que existem dois pontos importantes: Sou realmente motivada para me aperfeiçoar profissionalmente. Não consigo imaginar ficar sempre na mesmice. Os avanços são muitos e por isso quando não me preocupo com aperfeiçoamento estou sempre atrasada (Participante com 44 anos de idade e 16 anos de formação, entrevistada de maneira presencial)

Considerando a questão de gênero, observa-se que entre os 56 participantes pesquisados, 45 (equivalendo a 80% do total) são do sexo feminino e 11 (equivalendo a 20% do total) são do sexo masculino. No estudo, os dados relativos à questão de gênero²⁰ estão coerentes com a literatura apontando a predominância do sexo feminino, entre os professores da educação básica. Apesar da similaridade relacionada com o sexo, as diferenças derivadas das trajetórias de vida e carreira e os variados níveis de formação e condições de trabalho tornam complexa a identidade docente e interferem no exercício do magistério e no interesse pelo aperfeiçoamento.

Deve-se levar em consideração que os professores, mesmo assumindo uma identidade complexa, estão envolvidos por mudanças sociais que requerem um aperfeiçoamento permanente. Diante das necessidades de atualização dos professores, as propostas de formação continuada buscam incentivar a capacitação profissional, utilizando os recursos das TICs associados ao raciocínio intelectual e a aprendizagem em ambientes virtuais. Nesse propósito, as políticas públicas vêm estimulando a integração das TICs na pedagogia universitária e propondo diversos programas de formação docente *on line*. Eis as opiniões de quatro professores entrevistados, tendo em vista as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, na modalidade de educação a distância:

Penso que são excelentes, porque oportuniza aos profissionais uma atualização necessária à sua formação, com cursos de ótima qualidade (Participante de 32 anos de idade e 8 de formação, entrevistada por email)

²⁰ Os dados relativos à questão de gênero dos participantes, apesar de não estarem expressos na forma de tabela, foram computados no estudo.

Sou totalmente a favor porque já é difícil trabalhar com o mísero salário que o professor ganha, se ele não buscar oportunidades de crescimento na parte do saber e permanecer com pouca informação e formação não chegará a lugar nenhum (Participante de 27 anos de idade e 4 de formação, entrevistada de maneira presencial).

..... as pessoas precisam estudar, como é o meu caso, que também gosto e não posso me afastar do serviço.....dessa maneira, estes cursos são muito úteis (Participante de 30 anos de idade e 5 de formação, entrevistada de maneira presencial)

Fico muito motivada para fazer cursos e me aperfeiçoar, sei que o tempo às vezes dificulta, mas o ensino a distância traz uma nova forma de estarmos atualizadas (Participante de 44 anos de idade e 16 de formação, entrevistada por email).

Tabela 2
Tempo de formação dos participantes.

Tempo de formação					
Tempo (anos)	Até 9	10 a 19	20 a 29	30 ou mais	Total
Quantidade	30	11	9	6	56
Percentual do total	53,6%	19,6%	16,1%	10,7%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

O estudo revela que o interesse pela capacitação predomina entre os participantes com até nove anos de conclusão da primeira habilitação (53,6%). O percentual da participação vai decaindo, progressivamente, com o decorrer do tempo de formação. Ressalta-se que na fase compreendida entre os vinte e vinte e nove de formação, o índice de participação não apresenta diferença significativa com relação à fase anterior, ou seja, entre os dez a dezenove anos de formação. Na fase seguinte, ou seja, naquela em que os participantes têm mais de trinta anos de formação, o decréscimo na participação se torna mais expressivo.

Tabela 3
Tempo de carreira dos participantes.

Tempo de carreira		
Tempo	Quantidade	Percentual do total
0 a 9 anos	20	35,7%
10 a 19 anos	10	17,9%
20 a 29 anos	10	17,9%
30 anos ou mais	3	5,4%
não atuam	13	23,2%
Total	56	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

Considerando o tempo de carreira, observa-se que o maior índice de procura pela formação continuada a distância provém de professores que atuam há menos de dez anos no magistério (35,7%). O índice de participação declina para professores com dez a dezenove

anos de carreira, mas se mantém constante para participantes com vinte a vinte e nove anos de profissão. Professores em final de carreira (5,4% com mais de trinta anos) representam uma parcela pequena na busca pelo aperfeiçoamento profissional. Cumpre destacar, o interesse de participantes que não estão atuando no magistério (23,2%), corroborando a necessidade de atualização profissional, tendo em vista as exigências do campo de trabalho.

A busca mais expressiva pelo aperfeiçoamento nos primeiros anos de formação (Tabela 02) e de carreira (Tabela 03) pode ser explicada pelo ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1992). A fase inicial da carreira e os primeiros anos de habilitação correspondem aos estágios de descoberta e experimentação, sendo que a tomada de responsabilidades e o entusiasmo pelo magistério tornam o investimento profissional acentuado. O entusiasmo inicial e o comprometimento com a carreira favorecem para que os professores se estabilizem na atividade e desenvolvam uma relação de pertencimento e identidade com a profissão docente. A estabilização, normalmente, vem acompanhada por um sentimento de segurança e descontração, tendo em vista a crescente competência pedagógica e o respeito da comunidade escolar. Nessas fases que correspondem ao período da “descoberta”, “experimentação” e “estabilização” no magistério, os professores tendem a buscar capacitação para o desenvolvimento da profissão.

Entre os sete e vinte e cinco anos de carreira, aproximadamente, os professores continuam a busca pelo aprimoramento e passam a diversificar a prática profissional. Essa fase da “diversificação”, no entanto, se torna permeada por percursos e interesses bastante individualizados e diferenciados. Com a crescente competência profissional, os professores passam a questionar o sistema educacional e, em alguns casos, desenvolvem sensações de rotina devido a adversidades pessoais ou profissionais e, gradativamente, vão se tornando desmotivados para o aperfeiçoamento. No final da carreira, após diversos questionamentos, os professores alcançam uma “serenidade” e se tornam conservadores e pouco afeitos ao aperfeiçoamento profissional. Outro aspecto a enfatizar é que o desenrolar desse processo sofre alterações decorrentes das histórias pessoais do professor, as condições de trabalho e as características do ambiente escolar. Essas fases correspondem ao ciclo de vida dos professores (HUBERMAN, 1992) e explicam a variação do nível de motivação para a capacitação profissional, no presente estudo.

Deve-se levar em consideração que os estudos sobre o ciclo de vida profissional não propõem uma sequência de fases predeterminada e invariável, tendo em vista a explicação do comportamento dos docentes na carreira e o interesse pela capacitação continuada. Além dessas considerações, existe uma infinidade de variáveis relacionadas com as condições de

vida e de trabalho dos professores que interferem no físico, no psiquismo e no interesse pelo aperfeiçoamento profissional. Como relatam duas professoras entrevistadas:

O aperfeiçoamento profissional é de suma importância e embora estejamos motivados, a motivação não é tudo, pois, às vezes, nos faltam condições para estarmos bem de saúde e aí, sim, poderemos nos dedicar a nossa profissão (Participante entrevistada por email)

Os cursos são muito bons, pena que não temos muito tempo para nos dedicar. A correria de uma escola para outra, o acúmulo das tarefas, o cansaço no fim do dia atrapalham o nosso desempenho no trabalho e o rendimento nos estudos. É importante a capacitação, mas com essa jornada é muito difícil conciliar trabalho e estudo (Participante entrevistada de maneira presencial).

As dificuldades relacionadas com as situações concretas do trabalho escolar e as particularidades que fazem parte das histórias de vida dos professores acabam interferindo no trabalho docente e no interesse para a capacitação profissional. Além disso, a jornada excessiva e as precárias condições de trabalho provocam um desgaste na saúde e uma exaustão emocional nos docentes, com reflexos no exercício da profissão. Esses fatores interagem com as representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, num contexto marcado por inovações sociais e produtivas incrementadas pelas tecnologias da informação e da comunicação.

As políticas de formação de professores, na atualidade, com o propósito de ampliar a qualificação dos docentes, têm procurado incentivar a capacitação profissional com cursos de formação inicial e continuada a distância. Nesse aspecto, três professoras entrevistadas relatam como a educação a distância favorece e incentiva à capacitação profissional:

Apoio totalmente esta iniciativa, facilitou muito a minha vida pela falta de tempo para me deslocar para fazer um curso. Espero que este projeto cresça cada vez mais em nosso país, dando possibilidade de educação para muitas pessoas (Participante entrevistada por email).

Foi um recurso criado que nos possibilita caminhar sempre em busca de aperfeiçoamento, para a nossa prática diária. Agora estou aguardando para fazer o Mestrado à distância na área da Educação (Participante entrevistada por email).

Sei que ainda o ensino a distância não é totalmente aceito em nossa sociedade, mas sei que também que é uma questão de cultura, de conhecer e saber discernir o bom e o ruim, e acho que traz uma nova opção de aperfeiçoamento e construção de conhecimento a muitos professores que não podem sair de casa para frequentar cursos, devido a jornadas exaustivas (Participante entrevistada de maneira presencial).

As TICs se constituem como recursos bastante favoráveis para incentivar os professores ao aperfeiçoamento profissional, tendo em vista as particularidades e limitações

decorrentes das suas histórias de vida e trabalho e das diversas fases da carreira profissional. Deve-se enfatizar que o aperfeiçoamento a distância não pode se reduzir a mecanismos de transmissão de conhecimento em grande escala, corroborando a necessidade de problematizar os fatores que interferem no interesse para o aperfeiçoamento e a relação deste com os saberes docentes, tendo em vista a prática escolar transformadora.

5.2.2 Relação com os saberes e experiência docente

A relação entre a formação continuada a distância e os saberes docentes será analisada a partir dos diversos níveis de formação, habilidade na informática, campo de atuação e depoimentos dos participantes. Os dados relativos à formação e atuação foram obtidos através da aplicação de questionários e as entrevistas trouxeram as opiniões dos participantes sobre a relação estabelecida entre o aperfeiçoamento mediado pelas TICs e a prática profissional. Nesse sentido, são explicitadas algumas experiências decorrentes da interação.

Tabela 4
Nível de Formação dos Participantes.

Nível de Formação		
Nível	Quantidade	Percentual do total
Pedagogia das séries iniciais	5	8,9%
Pedagogia/Licenciatura-Ciências da Natureza	24	42,9%
Pós – Graduação Lato Sensu	22	39,3%
Pós – Graduação Stricto Sensu	5	8,9%
Total	56	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

O estudo revela que os participantes, em sua maioria (42,9%), cursaram Pedagogia ou licenciatura em Ciências da Natureza, apontando também uma quantidade significativa de participantes com pós-graduação *lato sensu* (39,3%). Numa proporção menor encontram-se pós-graduados *stricto sensu* (8,9%) e habilitados em Pedagogia para as séries iniciais (8,9%). Os dados revelam a predominância da formação de nível superior e um repertório de conhecimentos diversificados na área da educação.

Os diversos conhecimentos, relacionados com a formação acadêmica inicial e continuada dos professores, associados aos saberes resultantes da experiência profissional

compõem um amplo conjunto de teorias, concepções e técnicas designado como saberes docente. Esses saberes docentes são heterogêneos, porque provêm de diversas fontes de conhecimento e são temporais, porque passam por um revigoramento constante no decorrer da carreira profissional. Na prática cotidiana, os saberes docentes apoiados pelas histórias de vida e pelos diversos conteúdos curriculares se tornam extremamente importantes para as práticas docentes individuais e coletivas. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos na formação e a cultura pertinente à experiência profissional fazem parte do processo de socialização, no qual os professores incorporam a identidade com o magistério e as habilidades para a ação educativa. O conhecimento teórico integrado à experiência profissional tem como objetivo a ação educativa, sendo que é nessa ação que os saberes profissionais assumem significado e utilidade (TARDIF, 2000).

A relação entre o conhecimento adquirido na formação continuada a distância e a experiência profissional pode ser relatada pelas professoras entrevistadas, das seguintes maneiras:

Estabeleço uma relação entre teoria e prática, buscando repensar e modificar minha prática, de maneira a alcançar todos os alunos, utilizando os recursos tecnológicos e levando-os a refletir e construir seu conhecimento, realizando projetos envolvendo várias disciplinas, desenvolvendo atitudes e habilidades para uma aprendizagem mais significativa (Professora entrevistada por email)

Para que a minha experiência prática se efetive é necessário que eu tenha conhecimentos teóricos. Então os dois são importantíssimos (Professora entrevistada por email).

Cada discussão e cada texto estudado auxiliaram para planejar mais e diversificar minha prática (Professora entrevistada por email).

... há cursos mesmo na área da educação que são complicados de articular com a experiência, devido à falta de materiais tecnológicos dentro das salas, mas na medida do possível, faço uma reflexão sobre a minha prática e quando aprendo “vejo na minha mente o que aplico” (Professora entrevistada de maneira presencial).

Tabela 5
Nível de Conhecimento em Informática

Nível de Conhecimento em Informática		
Avaliação	Quantidade	Percentual
Insatisfatória	0	0,0%
Regular	6	10,7%
Satisfatória	36	64,3%
Excelente	14	25,0%
Total	56	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

O estudo revela que a grande maioria dos participantes (aproximadamente 90%) declarou possuir um conhecimento satisfatório (aproximadamente 65%) e excelente (25%) no campo da informática. No total, apenas 10% (aproximadamente) declarou possuir um conhecimento regular e nenhum participante com conhecimento insatisfatório. Cumpre ressaltar que todos aqueles que responderam ao questionário declararam possuir computador nas suas residências²¹.

Os dados referentes ao nível de conhecimento no campo da informática apontam que os participantes possuem habilidades para o uso e familiaridade com as TICs. Esse resultado pode ser explicado pelo fato da sociedade atual exigir dos professores competência para acessar e processar informação e conhecimento disponibilizado pela rede, tendo em vista a atuação pessoal e profissional. As mudanças sociais e familiaridade dos jovens com as TICs apontam que esses recursos não podem mais ser consideradas como instrumentos destacados da formação e da prática profissional. Os recursos tecnológicos podem provocar alterações no exercício do magistério, considerando às exigências decorrentes da acentuada expansão das mídias digitais.

Na complexidade da atividade pedagógica, os saberes docentes provenientes das diversas fontes de conhecimento se integram à experiência profissional e vão sendo reelaborados e utilizados, tendo em vista os limites e possibilidades da realidade vivida pelos professores. Nesse contexto, a habilidade e a autonomia intelectual para utilizar as TICs, de maneira crítica e socialmente responsável, possibilitam o enriquecimento dos saberes e competências docentes.

Tabela 6
Atuação dos Participantes segundo o Nível de Ensino

Nível de Ensino em que atua		
Nível	Quantidade	Percentual do total
1º segmento do fundamental	20	35,7%
2º segmento do fundamental	12	21,4%
Ensino médio	10	17,9%
Ensino superior	1	1,8%
não atua	13	23,2%
Total	56	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

²¹ Os dados referentes à propriedade ou posse do computador pelos participantes, apesar de não estarem expressos na forma de tabela, foram computados no estudo.

A maior parte dos professores pesquisados (75%) atua na educação básica (primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e ensino médio), com destaque para os que atuam no primeiro segmento do fundamental (35,%). Observa-se um professor atuando no ensino superior (1,8%) e treze participantes que não estão atuando no momento da pesquisa (23,2%). Ressalta-se que a parcela de participantes que não estão atuando no magistério (23,2%) é maior que a parcela de atuantes no segundo segmento do fundamental (21,4%) ou no ensino médio (17,9%).

Os dados relativos ao nível de ensino revelam que esse curso de atualização e aperfeiçoamento a distância (CECIERJ) atendeu, prioritariamente, a professores que estavam atuando no magistério e buscavam conhecimentos a serem agregados à sua formação e utilizados na experiência docente. De outro modo, o aperfeiçoamento a distância também se voltou para profissionais que, no momento da pesquisa, não atuavam no magistério, mas buscavam agregar conhecimento à sua formação.

No magistério, cada nível de ensino, escola ou sala de aula representa um contexto particularizado e um campo fértil para a construção e reconstrução dos saberes adquiridos ao longo da vida e da profissão docente. Os professores de diversos níveis de formação (Tabela. 04), atuando em diferentes níveis de ensino (Tabela 05), com o decorrer da carreira, vão adquirindo conhecimentos e construindo saberes profissionais personalizados. A personalização dos saberes acontece porque eles não podem ser dissociados da pessoa do professor, em interação permanente com a individualidade dos alunos. Por outro lado, os saberes docentes são situados, pois se relacionam com as condições de trabalho e os níveis de atuação, interagindo com a experiência profissional e possibilitando a realização de práticas diferenciadas no cotidiano escolar. Os conceitos e habilidades profissionais se atualizam no momento em que os professores exercitam a função do magistério no cotidiano, em contato com o grupo de trabalho e através da socialização promovida pelo convívio escolar (TARDIF, 2000).

Nos relatos abaixo, são apresentadas experiências escolares positivas a partir da interação entre os saberes provenientes da formação acadêmica e a atuação profissional das professoras entrevistadas. Observa-se que uma professora atuava na coordenação pedagógica e duas atuavam no exercício em sala de aula.

... no último curso que fiz, meu trabalho final foi em cima da gestão existente na escola em que atuo e tive com isso um retorno das falhas que existiam na escola, a partir das discussões feitas com os colegas...(Coordenadora Pedagógica entrevistada por email)

Temos realizado projetos com temas de interesse dos alunos como a saúde, os recursos naturais, a preservação do planeta. Os alunos utilizam a Internet para pesquisa, utilizam os vídeos sobre os temas, fazem uso de objetos de aprendizagem. No final fazem a apresentação dos trabalhos que foram elaborados durante o projeto (Professora do primeiro segmento do ensino fundamental, entrevistada por email).

Depois que fiz o curso CECIERJ passei a utilizar nas minhas aulas vídeos e animações, relacionados com os conteúdos programáticos ... os alunos passaram a achar as aulas mais interessantes e eu percebi que elas se tornaram mais produtivas (Professora do ensino médio, entrevistada de maneira presencial).

Os depoimentos revelam a interação entre os conhecimentos adquiridos no aperfeiçoamento profissional e os saberes docentes, manifestada na atividade profissional. Chama-se atenção para o fato dos participantes exercerem funções e atuarem em segmentos diferenciados, sugerindo que a clientela do curso de extensão CECIERJ é bastante heterogênea, tendo em vista a variedade de saberes e experiências de trabalho envolvidas na formação. Diante dessas particularidades, acredita-se que os níveis e segmentos de ensino mereçam uma atenção mais detalhada por parte da instituição formadora, tendo em vista o bom desempenho da clientela como um todo. A elaboração dos conteúdos e o desenvolvimento da formação continuada necessita levar em conta o segmento de atuação do professor, visto que os saberes docentes enriquecidos pela capacitação adquirem sentido na ação educativa.

Considerando os professores que não estavam atuando no momento da pesquisa, alguns relatos sugerem que a formação continuada a distância possibilita o enriquecimento dos conhecimentos disciplinares e técnicas pedagógicas, trazidas pelos docentes em sua bagagem acadêmica. Nesse aspecto, a formação continuada complementa e aprimora os conhecimentos disciplinares e técnicas pedagógicas adquiridas na formação inicial. Eis, a seguir, alguns relatos nesse sentido:

Quando fiz o curso de atualização estava no último ano da Licenciatura em Ciências Biológicas ...foi muito interessante, pois pude aprofundar meu conhecimento e realizar algumas atividades na graduação, a partir do conhecimento e propostas do curso CECIERJ (Participante entrevistada de maneira presencial).

O curso do CECIERJ foi muito bom, enriquecendo com conhecimentos que eu não possuía. Tinha terminado a faculdade recentemente e “francamente” muita coisa do curso eu não tinha estudado na graduação (Participante entrevistada por email).

O conhecimento está atrelado a um processo de renovação permanente, considerando os avanços da ciência e da tecnologia. Nesse contexto, a formação continuada a distância se

constitui como possibilidade de enriquecimento dos saberes docentes e desenvolvimento profissional.

5.2.3 Relação com a prática escolar

A relação entre formação continuada a distância e prática escolar será analisada por dados quantitativos referentes ao processo de capacitação a distância, a atuação profissional dos participantes e a contextualização dos conhecimentos e recursos tecnológicos na prática profissional. O estudo se complementa por depoimentos dos professores, abordando o papel das escolas e das TICs na formação continuada e as possibilidades e limitações da socialização e aplicação do aperfeiçoamento no contexto escolar.

Tabela 7
Formas de acesso à formação continuada

Acesso à formação continuada à distância	
Forma	Percentual do total
Escola	7,7%
Internet	59,6%
Jornais	3,8%
Amigos	28,8%
Total	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

A maior parte dos professores pesquisados (59,6%) tomou conhecimento da formação continuada através da Internet, evidenciando o poder de divulgação das TICs. A rede de amigos também exerceu um papel importante, porém não se dispõe de dados, para esclarecer a maneira pela qual aconteceu o processo de divulgação. Cumpre ressaltar a pequena parcela de professores (7,7%) que tomou conhecimento do curso através da escola, evidenciando o pouco envolvimento das instituições escolares com o programa de formação continuada em questão.

O precário papel das escolas no processo de divulgação contribui para que os programas de atualização e aperfeiçoamento se direcionem aos professores, apenas, em caráter individual. Dessa maneira, prevalece uma lógica de capacitação a nível pessoal, não associada aos projetos de escola, visando à mobilização coletiva em torno do aperfeiçoamento e à mudança da prática pedagógica. O caráter fragmentado das iniciativas de divulgação e a participação limitada por parte das escolas tornam-se corroboradas, a partir dos depoimentos de quatro professores entrevistados:

As iniciativas são interessantes, entretanto são pouco divulgadas pelas escolas e secretarias municipais e estaduais de educação (Participante entrevistado por email).

... os cursos oferecidos ou conveniados como os da UAB deveriam ser mais divulgados nas escolas, pois conheço muitos professores que não sabem desses programas (Participante entrevistada de maneira presencial).

Já observei alguns cartazes a respeito do curso na escola em que trabalho, mas, a direção ou coordenação não incentiva muito a participação... fica a critério do professor, se ele achar que é conveniente para si próprio (Participante entrevistada de maneira presencial).

A Secretaria Municipal de Educação do meu município comunica às escolas a abertura de inscrições nos cursos na Plataforma Freire, colocando cartazes que incentivam os professores a buscarem atualização. Mas, nem todos tomam conhecimento desses cursos (Participante entrevistada por email).

Os depoimentos sugerem que as escolas, as coordenadorias de ensino e a Fundação CECIERJ não mantêm a devida articulação, no processo de divulgação da formação continuada. A pouca interação entre as instituições para divulgar a capacitação contribui para que muitos professores não tomem conhecimento das iniciativas e para a precária coesão em torno de práticas educativas. A Internet tem se constituído como recurso considerável na divulgação da formação continuada, demonstrando que seu potencial pode ser usado para ampliar os contatos entre a Fundação CECIERJ, coordenadorias e estabelecimentos escolares e para envolver a gestão escolar com a cultura do aperfeiçoamento a distância.

Os dados sugerem que a atualização CECIERJ não está associada ao plano coletivo e a formação de saberes e valores cooperativos visando à realização de experiências de aprendizagem na escola. O aperfeiçoamento, envolvendo apenas a dimensão pessoal dos professores, confronta a literatura que valoriza a dimensão individual e coletiva no processo de capacitação. Para Nóvoa (1997) a formação necessita estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada, de maneira que eles possam assumir a responsabilidade de sua própria capacitação e participar como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Tabela 8
Residência segundo as Regiões Administrativas e Pedagógicas²²

Regiões Administrativas e Pedagógicas do estado do RJ		
Região/Sede	Quantidade	Percentual do Total
Baixada Litorânea/ Niterói	2	3,6%
Centro Sul/Vassouras	2	3,6%
Médio Paraíba/ Volta Redonda	1	1,8%
Metropolitana I/ Nova Iguaçu	5	8,9%
Metropolitana II/ São Gonçalo	3	5,4%
Metropolitana III/ Rio de Janeiro	8	14,3%
Metropolitana IV/ Rio de Janeiro	12	21,4%
Metropolitana V/ Duque de Caxias	3	5,4%
Metropolitana VI/ Rio de Janeiro	6	10,7%
Metropolitana VII/ Belford Roxo	3	5,4%
Noroeste Fluminense/ Itaperuna	2	3,6%
Norte Fluminense/ Campos dos Goytacazes	4	7,1%
Serrana I/ Petrópolis	2	3,6%
Serrana II/ Nova Friburgo	0	0,0%
Outros Estados	3	5,4%
TOTAL	56	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

O estudo destaca que nas regiões metropolitana III, IV e VI, com sede na cidade do Rio de Janeiro, residem as maiores parcelas de participantes, ou seja, 14,3%, 21,4% e 10,7%. Esses dados sugerem que os participantes residindo em locais mais próximos à sede da Fundação CECIERJ²³ favorece a participação. As regiões administrativas e pedagógicas, que têm sede fora da cidade do Rio de Janeiro, detêm uma proporção menor de participantes. Ressalta-se que na região serrana II não reside nenhum participante e que 5,4% dos participantes residem em outros Estados da Federação.

O quadro acima corrobora a necessidade da divulgação, pela Internet, estar associada ao empenho das coordenadorias regionais de ensino e instituições escolares, visando incentivar os professores para a formação continuada. A participação de professores residentes em outros Estados da Federação também alerta para a necessidade de maior incentivo aos professores do Estado do Rio de Janeiro, considerando as prioridades da Fundação CECIERJ. Essa Fundação se propõe a oferecer educação superior a distância,

²² Pelo Decreto 42.838 de 04 de fevereiro de 2011 a estrutura básica da Secretaria de Estado e Educação SEEDUC é formada por 14 regiões administrativas e pedagógicas, além da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas. Nesse estudo não foi mencionada a Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas porque não teve participantes que trabalhem nessa unidade. Por outro lado, os dados revelam a participação de professores de outros Estados da federação.

²³ A sede da Fundação CECIERJ fica situada na Rua da Ajuda, nº 5, 16º Andar, Rio de Janeiro.

divulgação científica, formação continuada e extensão, tendo em vista a interiorização do ensino de qualidade no Estado do Rio de Janeiro.

Na atualidade, os recursos das TICs possibilitam o acesso às informações e representam para a Fundação CECIERJ uma perspectiva para agregar as instituições de diversas localidades em torno da divulgação e para processar os cursos de atualização e aperfeiçoamento *on line*. As redes sociais favorecem a difusão de informações a respeito dos cursos de atualização profissional e os aplicativos baseados na *web* representam novas possibilidades de ensino, que minimizam os obstáculos relativos à distância e locomoção dos participantes. De acordo com o relato de duas professoras entrevistadas:

Para nós professores, que nos falta quase tudo, a formação a distância vem nos favorecer oportunidade de estudo, pois se precisássemos nos deslocar para o curso, o custo do transporte seria um empecilho para atingir nossos objetos (Participante entrevistada de maneira presencial).

Podemos estudar sem sair de casa, pois se tivéssemos que nos deslocar até os grandes centros para fazer cursos de atualização, seria difícil, com a rotina de trabalho e o salário que temos (Participante entrevistada por email).

Os depoimentos corroboram o potencial das TICs para minimizar os obstáculos relativos ao transporte e ao custo financeiro, aproximar as pessoas e instituições e favorecer a expansão da formação inicial e continuada dos professores em todas as localidades do Estado do Rio de Janeiro. Esses dados sugerem que as novas tecnologias se constituem como potencialidades para a formação de professores e a educação como um todo, tendo em vista as novas formas de acesso à informação e os novos estilos de raciocínio e conhecimento. No entanto, essas possibilidades representadas pela realidade virtual ainda estão repletas de desafios e questionamentos para a formação de professores e da sociedade.

Para se refletir sobre a utilização das TICs na educação como um todo e na formação docente, ressalta-se o depoimento já mencionado anteriormente:

Sei que ainda o ensino a distância não é totalmente aceito em nossa sociedade, mas sei que também que é uma questão de cultura e de conhecer e saber discernir o bom e o ruim para o professor. Eu acho que traz mais uma opção de aperfeiçoamento e a construção de conhecimento a muitos professores que têm dificuldade para frequentar cursos, devido a jornadas exaustivas e baixos salários (Participante entrevistada de maneira presencial).

O relato aponta as vantagens da educação a distância no aperfeiçoamento dos professores, tendo em vista as suas precárias condições de trabalho e salários. No entanto, deve-se considerar as inseguranças, apontadas no depoimento, no que se refere aos hábitos

necessários à aprendizagem mediada pelas TICs e aos conteúdos e metodologias da formação. Nesse aspecto, se faz importante analisar a percepção dos participantes no que se refere à mediação dos tutores e o material didático utilizado na atualização a distância CECIERJ.

Tabela 9
Mediação dos tutores

Mediação dos Tutores		
Avaliação	Quantidade	Percentual
Insatisfatória	0	0,0%
Regular	15	26,8%
Satisfatória	16	28,6%
Excelente	25	44,6%
Total	56	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

Os dados revelam que a maior parte dos pesquisados (44,6%) classificou a mediação dos tutores como excelente. No entanto, observa-se que o percentual de professores apontando a mediação como regular (26,8%) está bastante próximo da porcentagem apontando como satisfatória (28,6%). Por outro lado, acredita-se que a avaliação regular apresentada pela quarta parte dos participantes suscita uma reflexão a respeito das controvérsias que perpassam o ensino a distância. Essa modalidade de ensino requer hábitos e atitudes que muitas vezes não se encontram presentes entre os professores e a sociedade em geral.

Com relação aos aspectos positivos e negativos do ensino a distância, destacam-se os depoimentos expostos abaixo:

O ensino a distância permite estudar em casa, nos horários escolhidos por você, mas é preciso estar focado, pois em caso contrário essa vantagem vira contra você (Participante entrevistada por email).

As tecnologias virtuais exigem e favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e autodisciplina, mas você fica muito dependente da tecnologia e quando ela falha as discussões ficam muito limitadas (Participante entrevistada por email).

Podemos montar a nossa própria rotina de estudo e estando em casa é mais fácil conciliar as tarefas domésticas com a aprendizagem. Porém pode acontecer de falhar a tecnologia, como aconteceu no último curso que participei e não entreguei minha última atividade por ter ficado sem internet (Participante entrevistada de maneira presencial).

A educação a distância é boa, mas, às vezes sentimos falta da presença do professor. O tutor orienta bem, mas nem sempre isso acontece de maneira imediata e ficamos com dúvidas com relação ao conteúdo (Participante entrevista de maneira presencial).

Os relatos sugerem que as tecnologias virtuais oferecem vantagens para a formação, tendo em vista a autonomia para compor a jornada de estudo e a possibilidade de se capacitar na própria residência, conciliando as tarefas do aperfeiçoamento com os afazeres domésticos. No entanto, essas vantagens se não forem bem administradas pelo educando, podem se converter em dificuldades para a formação. Num outro aspecto, observa-se que as TICs, são apontadas como recursos artificiais falíveis, apresentando fragilidades para a aquisição dos conhecimentos e para a dimensão técnica da ação pedagógica. Além disso, observa-se o último depoimento valoriza a atuação do tutor, mas faz reservas à mediação totalmente à distância. A mediação presencial do professor torna-se necessária para esclarecer as dúvidas dos participantes em tempo hábil. As fragilidades tecnológicas corroboram a literatura apontando que tanto no aspecto cognitivo como na organização do trabalho docente as tecnologias intelectuais devem ser pensadas em termos de articulação e não de substituição dos recursos humanos (LÉVY, 1999).

Tabela 10
Avaliação do material didático utilizado no aperfeiçoamento à distância

Material Didático		
Avaliação	Quantidade	Percentual
Insatisfatória	0	0,0%
Regular	2	3,6%
Satisfatória	27	48,2%
Excelente	27	48,2%
Total	56	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

Com relação à percepção dos professores quanto ao material didático, envolvendo vídeos, simulações, experimentos e outros recursos tecnológicos, observa-se que 54 entre os 56 questionados (96,4%) o avaliaram como satisfatório ou excelente. Observa-se que nenhum professor apontou que o material didático seria insatisfatório e apenas dois professores (3,6%) apontaram como regular.

Apesar do resultado favorável, acredita-se que a análise do material didático utilizado no aperfeiçoamento merece ser aprofundada com os depoimentos dos professores entrevistados. Na análise buscou-se avaliar a maneira pela qual o material didático possibilitou o enriquecimento da formação e da prática profissional dos professores. Nesse aspecto, merecem reflexão os relatos das seguintes professoras:

Eu uso os vídeos do curso e outros baixados no youtube para exemplificar diversos conteúdos. Às vezes monto no Power point (e levo o meu notebook com o data show da escola) ou monto vídeos no movie maker e apresento na TV da sala. (Professora das séries finais do ensino fundamental, entrevistada de maneira presencial).

Na minha escola temos um Laboratório de Informática com 18 computadores, que são utilizados no desenvolvimento de pesquisa dos alunos, através de vídeos, aplicação de objetos de aprendizagem, jogos educativos, edição de textos dentre outros (Professora das séries iniciais do ensino fundamental, entrevistada por email).

Com os recursos de multimídia, as minhas aulas se tornaram mais interessantes e práticas. Os alunos acham bem interessantes as aulas elaboradas pelo curso. (Professora de ciências biológicas do ensino médio, entrevistada de maneira presencial).

Os vídeos, discussões em plataformas foram muito interessantes para o colégio onde trabalho, visto que as aulas ficaram mais interativas (Coordenadora Educacional, entrevistada por email)

Os relatos desses participantes demonstram que a adequação do material didático se estende a diversos segmentos da educação básica, visto que sua potencialidade para exemplificação sugestiva dos conteúdos e para fazer a interação com a prática foi apontada por professores que atuam no ensino fundamental, médio e na orientação educacional. Ademais, os depoimentos ressaltam os aspectos favoráveis dos recursos da multimídia, considerando as novas formas de ensino e aprendizagem

Os dados relacionados com a adequação do material didático e os depoimentos apontados pelos professores entrevistados sugerem que os vídeos, mídias educativas e outras tecnologias intelectuais, utilizadas na atualização CECIERJ, possibilitam novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento. Nesse sentido, os relatos desses participantes convergem para a literatura apontando que na sociedade tecnológica a educação exige uma abordagem diferente e que nesta o componente tecnológico não pode ser ignorado (STHAL, 1998).

A relação educacional mediada pelos recursos tecnológicos do ensino a distância ensejam uma análise das condições de trabalho dos participantes, visto que estas interferem no processo de aperfeiçoamento e na contextualização dos conhecimentos e recursos pedagógicos da formação continuada.

Tabela 11
Natureza do Vínculo de Trabalho

Natureza do vínculo de trabalho		
Categoria	Quantidade	Percentual
Escola Pública	26	46,4%
Privada	10	17,9%
Pública e Privada	7	12,5%
Não trabalha	13	23,2%
Total	56	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

O estudo revela que os professores pesquisados, em sua maioria (46,4%), trabalham em escolas da rede pública. A parcela representada por 17,9% é composta por professores que trabalham em escolas da rede privada. Considerando que 12,5% dos participantes trabalham na escola pública e privada, observa-se um percentual ainda mais expressivo (aproximadamente 60%) de professores atuando na escola pública. Por outro lado, existe uma proporção bastante significativa (23,2%) de participantes que não estão atuando no magistério, pelo menos no momento da pesquisa.

As diversas trajetórias de vida e carreira, níveis de formação e atuação acrescidos das diferenças no vínculo de trabalho, apresentadas na Tabela 11, sugerem uma heterogeneidade no grupo de participantes da formação continuada CECIERJ que interfere na identificação com a profissão. As diferenças pessoais e profissionais e as particularidades nas condições de trabalho desses participantes estão coerentes com a literatura apontando que, apesar da dedicação ao ensino, os professores como um todo formam um grupo heterogêneo. Segundo Gatti (1996) as diferenças presentes no grupo de professores fazem com que estes assumam uma identidade complexa, manifestada no âmbito pessoal e social, com reflexos na capacitação profissional e nas práticas docente.

Considerando os participantes da formação continuada a distância - Fundação CECIERJ – Educação & Ciências -, as diferentes situações de trabalho favorecem uma série de posicionamentos variados e heterogêneos, tendo em vista as expectativas com relação à capacitação profissional. Entre as razões que levaram os participantes a buscar a formação continuada – Fundação CECIERJ- ressaltam-se os depoimentos de quatro entrevistadas:

Busquei o curso de atualização por ser professor regente e principalmente de biologia, então é muito bom aprender a aprender um pouco mais sobre os conteúdos (Participante entrevistada por email).

Busco práticas mais atualizadas e significativas no ensino de Ciências, utilizando os recursos tecnológicos, para obter melhores resultados no trabalho com meus alunos (Participante entrevistada por email).

Eu estava realizando uma pós em Neurociência pedagógica na UCAM e o conhecimento adquirido no curso de extensão ia ao encontro do que aprendia na pós (Participante entrevistada por email).

Eu estava fazendo a graduação em Ciências Biológicas e busquei o curso para enriquecer minha bagagem acadêmica e meus conhecimentos (Participante entrevistada de maneira presencial).

De acordo com os relatos, apontando interesses diferenciados, observam-se pretensões voltadas para o aprimoramento do conteúdo disciplinar e maiores opções de recursos tecnológicos, tendo em vista o melhor desempenho na prática docente. Num outro aspecto, assinalam-se os interesses relacionados à aquisição de conhecimentos e enriquecimento do currículo acadêmico. Esses diferentes interesses corroboram o estudo apontando que a heterogeneidade, referente aos atributos pessoais, características da formação e situações de trabalho dos professores, se reflete na capacitação e no exercício profissional.

A heterogeneidade existente entre os professores, afetando o interesse pela capacitação a distância, se estende ao âmbito das escolas e das equipes pedagógicas. Nesse sentido, procura-se analisar o incentivo ao aperfeiçoamento a distância por parte das equipes pedagógicas das escolas, através dos depoimentos de três professoras entrevistadas:

A equipe pedagógica não incentiva a formação continuada à distância. Eu é que estou levando a idéia para escola (Docente entrevistada por email).

O incentivo acontece raramente, em algumas reuniões pedagógicas ou conversas informais (Docente entrevistada de maneira presencial).

Eu estou sempre incentivando os professores que trabalham comigo a se inscreverem nestes cursos. Sempre faço até a inscrição para ajudar (Coordenadora pedagógica entrevistada por email).

Os depoimentos corroboram as diferenças entre as escolas, tendo em vista o incentivo para a capacitação a distância por parte das equipes pedagógicas. Os depoimentos de duas docentes atestam o caráter precário e informal do incentivo realizado durante os encontros pedagógico, sendo que a primeira está tentando mudar a realidade de sua escola. Observa-se que a coordenadora pedagógica está tendo um empenho mais consistente, considerando o incentivo dos professores para os cursos a distância.

A partir dos diferentes posicionamentos relacionados com o processo de capacitação tendo em vista a mobilização dos professores e das escolas, considera-se importante analisar a contextualização dos conhecimentos e recursos tecnológicos na prática escolar.

Contextualização dos conhecimentos e recursos tecnológicos adquiridos no aperfeiçoamento profissional:

Tabela 12
Aplicação dos conhecimentos na prática escolar

Aplicação dos conhecimentos na prática		
Avaliação	Quantidade	Percentual
Insatisfatória	2	4,6%
Regular	11	25,6%
Excelente	30	69,8%
Total	43	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

Considerando os participantes da pesquisa que atuam no magistério²⁴, a maior parte destes (69,8%) respondeu que a aplicação dos conhecimentos na prática escolar aconteceu de maneira excelente, 25,6% considerou a aplicação regular e 4,6% respondeu que a aplicação foi insatisfatória. Esses dados, apesar de apontarem uma excelente contextualização dos conhecimentos na prática pedagógica, ensejam um questionamento mais profundo a respeito da questão, tendo em vista a aplicação regular e insatisfatória apontada por parte dos pesquisados.

As percepções dos professores a respeito dos conhecimentos abordados no curso de atualização CECIERJ e o significado dos mesmos nas práticas escolares foram recolhidos durante as entrevistas. Entre as percepções mais significativas, destacam-se os depoimentos de quatro professores:

²⁴ A análise da contextualização dos conhecimentos e recursos tecnológicos foi feita a partir dos dados obtidos junto a 43 professores que estão atuando no magistério (76,8% do total), visto que, os outros 13 professores pesquisados e que não exercem a profissão não responderam aos questionamentos referentes à contextualização.

Os temas são sempre atuais e oferecem uma boa base de informação para nos mantermos atualizados. Esses conhecimentos foram significativos para repensar a avaliação e a forma de avaliar os alunos (Participante entrevistado por email).

São temas de interesse que buscam desenvolver nos participantes uma reflexão em sua prática, visando melhorias no processo educacional. Esses conhecimentos foram significativos porque levaram a modificações na minha prática cotidiana e no processo ensino aprendizagem de Ciências (Participante entrevistada por email).

Acho que são ótimos, só gostaria que a educação especial, o atendimento educacional especializado, a área de psicologia e orientação tivesse mais abrangência. Cada discussão e cada texto estudado auxiliaram para planejar mais e diversificar minha prática (Participante entrevistada por email).

São temas amplos que abrangem diversas áreas. Eles falavam de aprendizagem e como esse processo acontece e esse conhecimento para o professor é fundamental, pois assim você pode conhecer melhor seus alunos e usar estratégias variadas dentro da sala de aula (Participante entrevistada de maneira presencial).

Os depoimentos revelam que os conhecimentos abordados na formação continuada envolveram a dimensão pedagógica ou os conhecimentos específicos da área de ciências, propiciando aos professores uma reflexão e modificação da prática profissional. Ressalta-se o depoimento sugerindo que a formação continuada contemple temas transversais como a educação especial e a orientação para lidar com as questões humanas presentes na escola. Esses relatos sugerem que os conhecimentos abordados na capacitação CECIERJ ensejam uma prática reflexiva e transformadora, a partir dos conteúdos específicos e das questões atuais que interferem no trabalho escolar e na sociedade como um todo.

Os conhecimentos da formação continuada estimulando os professores a uma reflexão das questões pedagógicas e da realidade escolar convergem para os pressupostos da literatura que enfatiza a reflexão-na-ação. Os depoimentos sugerem que a capacitação mesmo não acontecendo no contexto trabalho, provoca uma reflexão sobre questões relativas à avaliação, ao grau de compreensão dos alunos e temas emblemáticos que interferem no cotidiano da escola. Segundo Schön (1997) o professor reflexivo vai ao encontro do aluno, entendendo seu próprio processo de conhecimento e articulando o saber científico com o conhecimento adquirido na ação.

As evidências sobre os conhecimentos adquiridos na formação ensejam uma análise da maneira pela qual eles são compartilhados com a equipe de trabalho. Nesse aspecto, ressaltam-se os seguintes depoimentos:

Os conhecimentos são compartilhados com a equipe de trabalho, quando há tempo hábil para isso (Participante entrevistada por email).

Compartilho os conhecimentos e experiências na escola, algumas vezes, quando os colegas mostram interesse em conhecer (Participante entrevista por email).

Durante as reuniões pedagógicas passo o que aprendi nos cursos e muitos professores têm curiosidade de conhecer a plataforma de estudo e como funciona. Eles aceitam as sugestões e algumas vezes implementam na prática (participante entrevistada de maneira presencial).

Esses relatos sugerem que os conhecimentos adquiridos na formação continuada CECIERJ são socializados no contexto da escola de maneira precária. Nos dois primeiros depoimentos, a dificuldade para se compartilhar os conhecimentos se relaciona com escassez de tempo para a interação pedagógica ou devido ao pouco interesse dos colegas, que não participaram da formação continuada. O terceiro depoimento aponta que a socialização, ocorrida durante as reuniões pedagógicas, acontece de maneira aleatória e fragmentada, devido à diversidade de interesses dos colegas de equipe. Esses dados confrontam a literatura apontando que a formação deve estimular parcerias no interior das escolas, tendo em vista a reflexão coletiva e a realização de práticas concretas de intervenção.

A socialização dos conhecimentos na prática escolar envolve o diálogo entre os professores, coordenadores e gestores e a reflexão sobre a ação pedagógica. Dessa maneira a formação individual se estende ao nível coletivo, propiciando o espírito de equipe e a realização de experiências educativas bem sucedidas na escola. Para Nóvoa (2009) os movimentos pedagógicos e as comunidades de prática reflexiva reforçam a identidade profissional e dão sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

Tabela 13
Aplicação dos recursos tecnológicos na prática escolar

Aplicação das TICS na prática		
Avaliação	Quantidade	Percentual
Insatisfatória	3	5,0%
Regular	16	40,0%
Excelente	24	55,0%
Total	43	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários

Com relação às TICs, a maioria dos professores atuantes no magistério (55%) apontou que a aplicação dos recursos tecnológicos na prática escolar foi excelente e uma proporção considerável de professores apontou que a aplicação aconteceu de maneira regular (40%). Embora pequena (5%), não se pode deixar de considerar a parcela de professores apontando que a aplicação dos recursos tecnológicos na prática aconteceu de maneira insatisfatória. A

análise demonstra que a aplicação dos conhecimentos (Tabela 09) obteve uma pequena vantagem com relação às tecnologias, considerando que na aplicação dos conhecimentos, o percentual excelente foi maior que o percentual excelente na aplicação das tecnologias²⁵.

A pequena desvantagem na aplicação prática dos recursos tecnológicos pode ser explicada pelo fato dos professores e das equipes pedagógicas não estarem devidamente preparados para utilização das tecnologias, com o propósito de melhorar aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino. Nesse sentido, cabe refletir sobre a literatura apontando que os professores necessitam ser preparados para o uso das TICs como estratégia pedagógica, considerando que muitos utilizam os recursos da informação como especialidades da técnica moderna, mas com poucas reflexões a respeito do caráter pedagógico. Segundo Karsenti (2008) o alto nível da tecnologia da informação não garante, por si mesmo, a qualidade e a pertinência educativa.

Diante dessas considerações, propõe-se refletir sobre a aplicação dos recursos tecnológicos, considerando o depoimento de uma docente que atua em duas escolas públicas estaduais:

Uma coisa é o trabalho na escola “A”, onde nos reunimos frequentemente para elaborar o planejamento das aulas e das atividades pedagógicas, usando os recursos de multimídia. Outra coisa é trabalhar na escola “B”, onde me sinto desmotivada para elaborar as atividades, pois não tenho apoio pedagógico e técnico para elaborar e implementar das atividades. Até tem equipamentos na escola, os alunos também buscam a Lan House, mas fica a critério de cada professor a maneira como utiliza os recursos da escola e nem todos aceitam bem o uso as tecnologias e tem tempo para elaborar as atividades em grupo. (Professora de ciências biológicas entrevistada de maneira presencial).

A professora revela em seu depoimento que, mesmo atuando em duas escolas da rede pública, se depara com situações bastante diferentes, considerando a aplicação prática dos recursos tecnológicos. Na escola “A” existe uma mobilização coletiva para a organização de estratégias pedagógicas envolvendo os recursos das TICs, enquanto que na escola “B” o trabalho em equipe se encontra deficitário, devido às dificuldades para o envolvimento da equipe pedagógica e professores, em torno das atividades interativas. Observa-se que na escola “B” as questões mais deficitárias na aplicação das tecnologias se relacionam com a organização escolar e as condições de trabalho, não sendo enfatizada a falta de infraestrutura tecnológica, como fator inibidor na elaboração de estratégias de aprendizagem.

²⁵ 69,8% dos professores declararam que a aplicação dos conhecimentos foi excelente, enquanto que 55% dos professores declararam que a aplicação dos recursos tecnológicos foi excelente.

O relato sugere que a utilização das tecnologias como estratégias de aprendizagem não se restringe a dimensão técnica ou metodológica, envolvendo as questões organizacionais, políticas e sociais que interferem no contexto da escola e na ação educativa. Nesse aspecto, devem ser consideradas questões diversas envolvendo a formação profissional, as condições de trabalho e salários e a realidade social que permeia a comunidade escolar.

Essas considerações indicam que a utilização das TICs na formação de professores e na prática docente comporta os desafios da educação como um todo, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino visando à inserção social das camadas populares e a valorização da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do curso de extensão promovido pela Fundação CECIERJ no ano de 2009, área de Educação & Ciências, propiciou importantes reflexões a respeito da formação continuada de professores na modalidade de educação a distância. O aperfeiçoamento profissional se torna condição imprescindível para que os professores possam atender as exigências de uma sociedade repleta de mudanças tecnológicas e culturais. Nesse aspecto, tornam-se importantes reflexões sobre a capacitação profissional mediada pelas TICs, tendo em vista o interesse dos professores para o aperfeiçoamento a distância, a relação com os saberes docentes e a referência da escola no processo de formação.

Esse estudo demonstra o potencial das TICs na divulgação das oportunidades de aperfeiçoamento profissional e na difusão do conhecimento para uma quantidade expressiva de professores. A atividade docente marcada por jornadas excessivas de trabalho e condições de salários pouco favoráveis contribui para que o investimento na capacitação se torne comprometido. Os depoimentos corroboram que a educação a distância representa uma oportunidade de formação continuada para os professores, tendo em vista a autonomia para compor a jornada de estudo e a redução dos entraves relativos à locomoção e custos operacionais.

A análise do interesse dos professores pela capacitação CECIERJ, considerando os estudos sobre o ciclo de vida profissional, revela uma maior incidência de participação entre professores que estão na fase inicial do magistério. Esses dados corroboram a literatura apontando que no início da carreira e nos primeiros anos de habilitação, o entusiasmo pelo magistério contribui para que os professores façam maiores investimentos na profissão. Com o decorrer do tempo, a rotina profissional e as particularidades que fazem parte das histórias de vida dos professores acabam interferindo no desempenho profissional. Além disso, a jornada excessiva e as precárias condições de trabalho provocam um desgaste na saúde e uma exaustão emocional nos docentes que acabam comprometendo o interesse pelo aperfeiçoamento.

No cenário das transformações sociais que exige uma qualificação permanente do professor em todas as fases da vida profissional, ressalta-se a necessidade de um maior

incentivo à formação continuada. Na pesquisa, observa-se o expressivo papel desempenhado pela Internet e a precária participação das escolas na divulgação do aperfeiçoamento promovido pelo CECIERJ. Nesse sentido, torna-se fundamental uma maior integração entre instituição formadora, coordenadorias regionais de ensino e sistemas escolares com o propósito de divulgar e incentivar os professores à capacitação, em todas as fases da carreira. As TICs, representadas pelo email, mala direta e as redes sociais se constituem como recursos favoráveis para integrar as instituições e promover um trabalho conjunto em torno do incentivo ao aperfeiçoamento profissional a distância.

Outro aspecto que merece atenção, a partir da literatura utilizada no estudo, se refere ao reconhecimento e valorização dos saberes docentes, na formação continuada a distância. No caso da capacitação CECIERJ, a pesquisa revelou a incidência de uma clientela muito ampla, composta por professores que atuam em diversos segmentos de ensino, tornando-se complexa a adequação dos conteúdos para todos os níveis de atuação. Considerando que na prática pedagógica, os professores interagem os conhecimentos da capacitação com as experiências profissionais, torna-se importante que a formação continuada invista em cursos mais direcionados, tendo em vista as diferentes áreas de conhecimento e os diversos segmentos do ensino fundamental e médio. Para tanto, acredita-se que uma maior aproximação da extensão CECIERJ com o universo escolar, representado pelas coordenadorias regionais de ensino, propicia uma reflexão sobre as necessidades de cada segmento do ensino, demandando conceitos, assuntos e propostas pedagógicas a serem trabalhados nos cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional.

A formação continuada analisada nesse trabalho teve adesão de profissionais que trabalham na escola pública, privada e outros que não estão inseridos no mercado de trabalho. Essa realidade profissional múltipla e diversificada demanda professores com qualificação permanente e capacidade para refletir a respeito dos desafios que se apresentam à educação e ao trabalho docente. O reconhecimento do professor como sujeito reflexivo implica a necessidade de um envolvimento conjunto no ambiente da escola, tendo em vista a identificação dos problemas educacionais e estratégias que possibilitem uma aprendizagem mais significativa e transformadora. Nesse aspecto, a lógica da formação continuada a distância focada, predominantemente, na pessoa do professor necessita se estender ao âmbito coletivo e à mudança na realidade escolar. Para tanto, reafirma-se a importância da parceria entre instituição formadora, coordenadorias regionais de ensino e instâncias escolares, de maneira a estimular os professores ao aperfeiçoamento e a protagonizarem experiências inovadoras no ambiente escolar.

A formação continuada a distância investindo no enriquecimento dos conteúdos disciplinares e nas experiências pedagógicas favorece o aperfeiçoamento docente considerando a dimensão individual e coletiva do professorado. Nesse sentido, acredita-se que a elaboração de oficinas e outras atividades pedagógicas, como parte das atividades do curso de capacitação, possibilitem aos professores uma reflexão sobre a realidade educacional e a socialização dos conhecimentos e recursos pedagógicos no interior das unidades escolares. O estímulo às experiências de aprendizagem e a abordagem de temas transversais pela formação continuada podem favorecer a mobilização dos diversos saberes docentes e a prática reflexiva aliada à intervenção profissional.

As exigências da sociedade requerem mudanças na escola e no perfil de atuação dos docentes, tendo em vista a inserção social dos educandos. Nesse cenário, a educação a distância tem se fortalecido como modalidade de ensino e os ambientes virtuais de aprendizagem e as redes de comunicação interativas têm sido enfatizados na qualificação dos professores e no trabalho docente. Nesse contexto, os diversos recursos de ensino mediados por *software* educativo, objetos de multimídias e outras tecnologias da informação possibilitam a representação da realidade e a compreensão dos conceitos. Deve-se considerar que os cursos de atualização de professores necessitam trabalhar esses recursos tecnológicos ressaltando a sua dimensão pedagógica e a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A utilização das TICs, como estratégia pedagógica, envolve o preparo dos professores para fazer a articulação dos conhecimentos teóricos e tecnológicos, com clara percepção dos fatores políticos e sociais que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os professores necessitam possuir uma sólida formação acadêmica e a habilidade para trabalhar com as inovações tecnológicas, não apenas como recurso da modernidade, mas como estratégia para melhorar a qualidade na educação. O estudo da extensão CECIERJ revela que essas competências ainda não foram plenamente desenvolvidas entre os docentes e num outro aspecto, as TICs se constituindo como recursos falíveis requerem um acompanhamento presencial, visando superar os limites do campo virtual. Desse modo, a formação continuada a distância deve ser pensada em termos de articulação com os recursos humanos, investindo na efetiva atuação dos polos de atendimento e na mediação presencial dos tutores. A tutoria a distância e a mediação presencial nos polos de atendimento contribuem para que os professores tenham um bom desempenho na formação continuada mediada pelas TICs, com mudanças na prática profissional.

A partir dessas reflexões e sem esgotar a questão, ressalta-se a importância das políticas públicas de formação continuada à distância, considerando os desafios relacionados

com a qualidade na educação, notadamente, nas escolas da rede pública de ensino. A formação continuada a distância representa uma possibilidade promissora de aperfeiçoamento dos professores, mas requer uma pesquisa contínua sobre o uso das TICs na formação e no trabalho docente. Nesse sentido, a educação a distância necessita se constituir como projeto pedagógico atrelado ao compromisso histórico e social da educação. Ademais, torna-se imprescindível que as políticas de formação continuada, em qualquer modalidade de ensino, estejam articuladas com melhorias nas condições de trabalho e salários dos professores, considerando a necessidade de se resgatar a identidade docente desgastada pelos sucessivos entraves que afetam a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto-lei 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto-lei 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto-lei 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Brasília, 2007.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação. Portugal**: Porto Editora LDA, 1994.

BRANCO, Eguimara. **Educação à distância: diferentes possibilidades de aprendizagem**. Paraná, 2008. Disponível em http://egui.escolabr.com/artigos/artigo_ead.pdf. Acesso em 11 de novembro de 2011.

CANDAU, Vera Maria F.. Formação continuada de professores: Tendências atuais. *In* CANDAU, Vera Maria F. (org) **Magistério: Construção cotidiana**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **O Fim do Milênio. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Volume III. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2003.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

DUSSEL, Inês. **A escola e as novas mídias digitais: Observações para pensarmos sobre as relações com o saber na era digital**. Publicações Sangari, São Paulo, 2010. Disponível em http://www.sangari.com.br/midias/pdfs/dussel_port_01.pdf. Disponível em 10 de janeiro de 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 1203-1230, out., 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2011.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Cursos de Extensão**. Disponível em <http://www.cederj.edu.br/extensao>. Acesso em 21 de novembro de 2011.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Cursos de Extensão- ambiente da sala de aula.** Disponível em <http://extensao.cecierj.edu.br/saladeaula/course/view.php?id=296> Acesso em 11 de janeiro de 2012.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Revista Educação Pública.** Disponível em http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_em_ciencias/0001_arqs/pop28.htm Acesso em 11 de janeiro de 2012.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Revista Educação Pública-oficinas.** Disponível em http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/index.html Acesso em 11 de janeiro de 2012.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios.** São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acesso em 03 de novembro de 2011.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As Identidades Docentes como Fabricação da Docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n° 1, p. 45-56. Jan/abril de 2005. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.98, ago, 1996. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2011.

GIOLO, Jaime. **A educação à distância e a formação de professores.** Educação Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set/dez. 2008. <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>. Acesso em 30 de novembro de 2011.

GROULX, Lioel H. Contribuição da Pesquisa Qualitativa à pesquisa social. *In:* J. Poupart, J. Deslauries, L. Groulx, A. Laperriere, R. Meyer e A. Pires. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes. 1987.

HARGREAVES, Andy. Ser professor na era da insegurança. *In:* ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio (orgs) **Os professores: identidades (re)construídas**, Coleção: Políticas de Educação e de Contextos Educativos, Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, Abril, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores, *In:* NOVOA, Antônio, **Vidas de Professores;** Portugal: Porto Editora, 1992.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. *In:* TARDIF, M.; LESSARD, C.; **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura.** (Coleção TRANS). São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora**. Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 4ª Ed., 2000.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. A filosofia do ensino à distância e o seu papel social, In: BALLALAI, Roberto (org.) **Educação à Distância**, Niterói, RJ: Centro Educacional de Niterói, 1991 (Série Cooperação Técnica e Cultural)

MARANDINO, Martha. **O ensino de ciências e a perspectiva da didática crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC/RJ. Rio de Janeiro, 1994.

MARANDINO, Martha. A formação continuada de professores em ensino de ciências: problemática, desafios e estratégias. In CANDAU, Vera Maria F. (org) **Magistério: Construção cotidiana**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira & PEREIRA, Liliana Lemus Sepúlveda. A identidade e crise do profissional docente In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor; identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MELLO, Guiomar Namó. O espaço das políticas educativas na sociedade do conhecimento: em busca da sociedade do saber. In **Espaços de Educação. Tempos de Formação**. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2001.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: Modelos, dimensões e problemática. In CANDAU, Vera Maria F. (org) **Magistério: Construção cotidiana**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, Ltda, 3ª Ed. 1997.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Portugal. 2009. Disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em 03 de janeiro de 2011

OLIVEIRA, Daniela. Motta. . **Educação a Distância e Formação de Professores em Nível Superior no Brasil**. In: 32ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, 2009, Caxambu. <http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5485--int.pdf>. Acesso em 28 de novembro de 2011.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: J. Poupart, J. Deslauries, L. Groulx, A. Laperriere, R. Meyer e A. Pires. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1987.

SALVADOR, Daniel Fábio, *et al.* **Um panorama da formação continuada de professores de biologia e ciências através da EAD no estado do Rio de Janeiro**. Revista EAD em Foco. Nº 1. Vol. 1 Rio de Janeiro: abril/outubro, 2010. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/viewPDFInterstitial/19/6>. Disponível em 28 de outubro de 2011.

STAHL, Marimar. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In CANDAU, Vera Maria F. (org) **Magistério: Construção cotidiana**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord), Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação – ANPED, jan/fev/mar/abr, nº 13, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo, educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.** São Paulo: Ática, 2001.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, POLÍTICA E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES POR EMAIL

CARACTERIZAÇÃO:

1-Idade: _____

2-Sexo: Masc. () Fem. ()

3-Cidade onde mora: _____

4-Formação Acadêmica

atual: _____ Área: _____

5-Há quantos anos concluiu sua formação inicial? _____

6- Você costuma participar de projetos de atualização profissional (palestras, seminários, oficinas...)?

Sim () Não () Em caso afirmativo, quais?.....

5-Você atua no exercício do Magistério? Sim () Não ()

6-Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, responda os itens abaixo:

. Há quanto tempo exerce o Magistério? _____

. Qual é a natureza do vínculo?

Pública Federal () Pública Estadual () Pública Municipal () Particular ()

. Qual nível de ensino atua?

1º Segmento do Fundamental () 2º Segmento do Fundamental () Ensino Médio ()

. Em caso de 2º segmento do fundamental ou ensino médio, qual disciplina você ministra? _____

. Qual é o seu nível de motivação para o exercício do Magistério?

Insatisfatório () Regular () Excelente ()

7- Seu conhecimento em Informática é considerado:

Regular () Satisfatório () Ótimo ()

8- Você usa Internet nas atividades profissionais? Sim () Não () Raramente ()

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, POLÍTICA E CIDADANIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PARTICIPANTES

1-Comente sobre sua motivação para o aperfeiçoamento profissional:

2-Qual sua opinião sobre as iniciativas governamentais como Plataforma Freire, Universidade Aberta do Brasil e outros projetos à distância com o propósito de propiciar a formação inicial e continuada de professores?

3-Quais são os aspectos positivos e negativos da formação continuada à distância?

4-De que maneira suas expectativas com relação ao curso promovido pela Fundação CECIERJ foram realizadas?

5-Você estabelece relação entre o conhecimento adquirido no curso de extensão e o saber relacionado com a sua experiência profissional? Em caso afirmativo, qual é o tipo de relação?

6-Qual sua opinião a respeito dos temas abordados dos cursos de extensão da Fundação CECIERJ?

7- Quais foram as razões que o levaram a buscar atualização na área de Educação & Ciências?

8-Com que disciplinas ou área de conhecimento você estava atuando no momento em que optou pela atualização na área de Educação & Ciências?

9-De que maneira os conhecimentos adquiridos nos cursos de atualização na área de Educação & Ciências foram significativos para sua prática profissional?

10-De que maneira os recursos tecnológicos do ensino à distância são aplicados em sua prática profissional?

11- A equipe pedagógica da instituição em que você atua incentiva a formação continuada à distância? Em caso afirmativo, de que maneira ocorre o incentivo?

12- Os conhecimentos e recursos trabalhados nos cursos de aperfeiçoamento são socializados com sua equipe de trabalho? Em caso afirmativo, de que maneira ocorre a socialização? Em caso negativo, por que não ocorre a socialização?

13-Você já se envolveu em alguma Atividade Pedagógica em que fossem abordados os conhecimentos e/ou recursos tecnológicos do aperfeiçoamento à distância? Em caso afirmativo, comente sobre a mesma:

14- Caso ache interessante, deixe um comentário a respeito da formação continuada distância:

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADA AO COORDENADOR DA FUNDAÇÃO CECIERJ

1-Há quanto tempo o CECIERJ vem se dedicando a formação continuada de professores?

2- Como os cursos na área de Educação & Ciências foram sendo estruturados a partir de sua implementação?

3- A partir de quando os cursos passaram a ser oferecidos na modalidade à distância?

4-Atualmente quais são as disciplinas oferecidas nessa área de conhecimento?

5- Atualmente quais são os critérios para que os participantes obtenham certificação dos cursos na área de Educação & Ciências?

6-No que se refere às modalidades presencial e semi-presencial, como os cursos na área de Educação & Ciências são oferecidos na atualidade?

7-Como tem sido a demanda por esses cursos em termos de formação profissional?

8-Para quem são destinados, prioritariamente, os cursos de atualização na área de Educação & Ciências?

9-Quais são os critérios para a definição dos temas abordados nos cursos de atualização?

10- De que maneira tem sido a parceria entre a Fundação CECIERJ e a universidades conveniadas no CEDERJ, no que se refere a formação continuada de professores?

11-De que maneira tem sido a parceria entre a Fundação CECIERJ e as Coordenadorias Estaduais e Secretarias Municipais de Educação?

12-Qual é o tipo de relação existente entre a Fundação CECIERJ e as escolas do Estado do Rio de Janeiro?

13- Como ocorre o processo de divulgação dos cursos voltados para a formação continuada implementados pela Fundação CECIERJ?

14-Quais são as estratégias pedagógicas presentes no curso?

15-Quais são os recursos tecnológicos presentes no curso?

16- O que gostaria de ressaltar a respeito do Curso de Extensão à distância promovido pela Fundação CECIERJ na área de Educação & Ciências ?

EMAIL À COORDENAÇÃO DA FUNDAÇÃO CECIERJ

Prof. Dra. Mirian Crapez.

Meu nome é Lucemarie L. Soares Nunes e sou aluna regular do Mestrado em Políticas Sociais da UENF. Minha pesquisa tem como objeto o estudo da Formação Continuada de Professores na modalidade de Educação à Distância. Em contato com a Professora Ana Beatriz Garcia (indicada pela Dra. Silvia Alicia Martinez) , obtive o seu e.mail e ótimas referências sobre o seu desempenho junto ao CEDERJ. Estou precisando obter informações a respeito dos participantes dos cursos de formação continuada, polos de atuação, pessoas responsáveis, etc. a fim de delinear melhor o foco da minha pesquisa. Gostaria muito de contar com seu apoio. Aguardo, se possível, suas orientações. Lucemarie.

EMAIL AOS PARTICIPANTES

Prezada aluna/o do Curso de Extensão-Fundação CECIERJ

Sou Lucemarie Louvain Soares Nunes, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, sendo orientada pela Dr^a Silvia Alicia Martinez. O Projeto de Pesquisa que estamos desenvolvendo tem como objetivo analisar a Formação Continuada dos Professores da Rede Pública de Ensino, na perspectiva da Educação à Distância/CECIERJ, como tentativa de apreender seu significado na Prática Docente. A reflexão sobre o Ensino à Distância se justifica pelas atuais condições da educação brasileira, com destaque para o aviltamento salarial e precariedade do trabalho escolar, que tanto prejudicam a atualização dos conhecimentos e o desempenho do professor, face às novas exigências da sociedade.

Para emprendermos nossa pesquisa, necessitamos da colaboração dos participantes dos cursos de extensão-CECIERJ, para coletarmos dados que possam fundamentar a análise e respaldar as conclusões do estudo. Esse contato inicial objetiva uma análise exploratória a respeito dos participantes e suas percepções a respeito do curso à distância. Num segundo momento, gostaríamos de dar continuidade à pesquisa, através de e.mail, telefone ou chats, com os interessados na participação, enfocando aspectos do curso, de maneira mais detalhada. Gostaríamos de ressaltar que o preenchimento do questionário, em anexo, não significa uma adesão ao projeto, no segundo momento. O envio do questionário preenchido será de extrema valia para nosso estudo, independente da continuidade na participação. No entanto, gostaríamos de contar com seu apoio nos dois momentos, tendo em vista a necessidade de analisarmos a educação à distância, como política pública de formação continuada de professores.

Contamos com seu apoio!
Obrigada.

Prezado (a) participante do curso de extensão da Fundação CECIERJ

Obrigada a todos que responderam o questionário. Em breve manteremos novo contato, OK.

Aos colegas que ainda não puderam responder, gostaria de contar com o apoio.

Nosso objetivo é analisar a qualificação profissional à distância para respaldar a luta por maior dignidade em nossa profissão. Lucemárie.

Prezado (a) participante do curso de extensão da Fundação CECIERJ

Sou a Lucemarie mestranda da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) que está fazendo a pesquisa sobre formação continuada à distância. A demora pelo novo contato se deu em função de uma greve na instituição, dificultando a continuidade de nosso trabalho.

Nesse momento, reafirmando a minha gratidão por você ter colaborado na primeira fase da pesquisa, venho solicitar seu apoio para realizarmos uma entrevista com o objetivo de complementarmos os dados coletados na primeira fase do trabalho. Gostaria de realizar essa entrevista com você de maneira presencial, visto que o contato direto propicia um maior entrosamento entre nós, que certamente irá enriquecer nossa pesquisa. No entanto, em virtude da distância entre nós, a entrevista só possa se viabilizar por email, o que também irá contribuir para o trabalho. Ressalto que para o encontro presencial necessito apenas de alguns minutos (15 ou 20 min.), num local, dia e hora mais conveniente para você. Pode ser na própria UENF, no seu local de trabalho ou qualquer lugar que você ache mais propício, em dia e horário que você indicar.

Ressalto que sua colaboração é imprescindível para continuidade dessa pesquisa e que meu objetivo é trazer à tona, através de um trabalho científico, a necessidade de valorização da nossa profissão através de maiores alternativas de capacitação e melhores condições de trabalho e salários. A capacitação é um dos procedimentos que vão embasar nossa luta por maior reconhecimento profissional.

Conto com seu apoio e aguardo sua resposta apontando a possibilidade para nosso encontro ou a realização da entrevista por email.

Obrigada.

ANEXOS

*copiar livro
visitas: 21/06/15*

294433 88

Qualificação

CONSÓRCIO CEDERJ

ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

QUE ENTRE SI CELEBRAM AS

UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO

RIO DE JANEIRO

UERJ – UENF – UNIRIO – UFRJ – UFF – UFRRJ

E O

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PODER EXECUTIVO

O Governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, entre si celebram o presente acordo de cooperação técnica.

O Governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECT, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 27.865.021/0001-26, situada na Rua da Ajuda, nº 05, 10º andar, Centro, Rio de Janeiro, RJ, neste ato representada pelo seu Secretário, Dr Luiz Edmundo Horta Barbosa da Costa Leite, brasileiro, divorciado, portador da carteira de identidade do CREA-RJ nº 680/D, inscrito no CPF nº 043.349.307-00;

A Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Fundação CECIERJ, Fundação Estadual, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, inscrita no CNPJ sob o nº 35.854.884/0001-26, com sede na Rua da Ajuda, nº 05, 16º andar, Centro, Rio de Janeiro, RJ, doravante denominada Fundação CECIERJ, neste ato representada pela sua Presidente Masako Oya Masuda, brasileira, casada, portadora da carteira de identidade nº 03141502-9 IFP – RJ, inscrita no CPF nº 032.984.348-68 e matrícula nº 1159-3;

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Fundação Estadual de ensino superior, inscrita no CNPJ sob nº 33540014/0001-57, com sede na Rua São Francisco Xavier, nº 524 – Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, neste ato representada pelo Magnífico Reitor Prof. Ricardo Vieira Alves de Castro, brasileiro, residente e domiciliado no Rio de Janeiro, portador da carteira de identidade nº 2510697 - IFP-RJ, inscrito no CPF nº 370.175.357-15;

A Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Fundação Estadual de ensino superior, inscrita no CNPJ sob nº 04.809.688/0001-06, com sede na Av. Alberto Lamego, nº 2000 – Parque Califórnia – Campos dos Goytacazes – RJ, neste ato representada pelo Magnífico Reitor Prof. Almy Junior Cordeiro de Carvalho, brasileiro, residente e domiciliado no município de Campos dos Goytacazes, portador da carteira de identidade nº 755020-SSP - ES, inscrito no CPF nº 879.805.847-91;

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Fundação Federal de ensino superior, inscrita no CNPJ sob nº 34023077/0001-07, com sede na Av. Pasteur, nº 296 – Urca, Rio de Janeiro, RJ, neste ato representada por sua Magnífica Reitora Profa. Malvina Tânia Tuttmann, brasileira, divorciada, residente e domiciliada no Rio de Janeiro, portadora da carteira de identidade nº 003.346.026-2 DETRAN-RJ, inscrita no CPF nº 151.271.507-78;

A Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Autarquia Federal de ensino superior, inscrita no CNPJ sob nº 33663683/0001-16, com sede na Av. Pedro Calmon, nº 550, 2º andar - Cidade Universitária – Ilha do Fundão, Rio de Janeiro, RJ, neste ato representada por seu Magnífico Reitor Prof. Aloisio Teixeira, brasileiro, residente e domiciliado no Rio de Janeiro, portador da carteira de identidade nº 01824084-6 IFP, inscrito no CPF nº 385.691.087-53;

A Universidade Federal Fluminense – UFF, Autarquia Federal de ensino superior, inscrita no CNPJ sob nº 28523215/0001-06, com sede na Rua Miguel de Frias, nº 09 – Icarai – Niterói, Rio de Janeiro, RJ, neste ato representada pelo Magnífico Reitor Prof. Roberto de Souza Salles, brasileiro, residente e domiciliado no Rio de Janeiro, portador da carteira de identidade nº 333833-4 IFP/RJ, inscrito no CPF nº 434.300.237-34;

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Autarquia Federal de ensino superior, inscrita no CNPJ sob nº 29427465/0001-05, com sede na BR-465, km 7 – Seropédica, RJ, neste ato representada pelo Magnífico Reitor Prof. Ricardo Motta Miranda, brasileiro, residente e domiciliado no Rio de Janeiro, portador da carteira de identidade nº 2510697 IFP/RJ, inscrito no CPF nº 370.175.357-15;

Resolvem celebrar o presente acordo de cooperação técnica que será regido pela Lei nº 8666/93, alterações posteriores e demais normas regulamentares.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETIVO

O presente acordo tem por objetivo estabelecer regras e procedimentos de suporte às atividades do Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ.

Parágrafo Primeiro: O CEDERJ tem como objetivo oferecer cursos de Graduação, Extensão e Pós-Graduação, aprovados no âmbito do consórcio, a serem ministrados pelas Universidades Consorciadas em consonância com os artigos 43 e 44 da Lei nº 9.394, de 20/12/96 (LDB).