

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLITICAS PUBLICAS EDUCACIONAIS:
QUAL A FUNÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR?**

Cyntia Simioni França¹

Okçana Battini²

RESUMO

Este artigo aponta uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais de formação de professores para a utilização das tecnologias no contexto escolar, enfocando principalmente os processos de formação continuada. Esses elementos são a base para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Professor Seu Lugar é Aqui”, que busca estreitar as relações entre a Universidade e a educação básica, mediante a construção de um diálogo para os processos de formação no lócus de trabalho do professor. Nossa discussão se deu por meio de um mapeamento da realidade escolar acerca dos processos formativos oferecidos pelo estado do Paraná para o uso das novas tecnologias na escola. O instrumento utilizado foi questionário com questões abertas e fechadas, porém, neste artigo, apenas analisamos as questões abertas, voltando-se especificamente para uma análise qualitativa articulada com a revisão bibliográfica sobre a temática. Nesta pesquisa, tivemos a participação de 23 professores, formados por diferentes áreas do conhecimento que atuam na educação básica, da rede pública estadual, como agentes de suas práticas pedagógicas para pensarmos os processos de formação para a utilização das tecnologias da informação e comunicação como instrumentos do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, novas tecnologias e políticas públicas.

1 Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora na Universidade Norte do Paraná (Unopar). Professora pesquisadora do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, da Universidade Norte do Paraná. Doutora em Educação.

2 Professora do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná(Unopar). Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Professor seu Lugar é aqui”.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta algumas das ações do projeto de pesquisa “Professor Seu Lugar é Aqui: estudos” que vem ao encontro das discussões realizadas em nossa sociedade, sobre as mudanças educacionais ocorridas com a expansão da educação básica. Nesse sentido, nosso projeto ancora-se sobre os múltiplos fatores que impactam e que podem explicar a relação entre formação continuada de professores, trabalho docente, novas linguagens e suas tecnologias de ensino, dentro dos contextos educacionais.

O projeto “Professor Seu Lugar é Aqui” é constituído por professores do programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, pesquisadores e alunos de mestrado e de iniciação científica. Assim as atividades do projeto são interdisciplinares e desenvolvidas pelos participantes do projeto e articulam o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa relação é importante para que todos os envolvidos no processo de pesquisa compreendam a escola como local de conhecimento e o professor, como agente de saberes e práticas educacionais.

Na tentativa de estabelecer um diálogo entre a Universidade e a educação básica, nosso projeto buscou, ao longo do ano letivo de 2014, desenvolver um projeto coletivo com os professores da Escola Estadual Barão do Rio Branco, sediada na cidade de Londrina – Paraná, para possibilitar o processo de formação de professores, a partir da realidade escolar, levando em consideração os docentes como agentes do processo de formação e a troca de experiências entre os participantes do projeto. A escola tem 1117 alunos, estudando no período matutino e vespertino, com ensino fundamental II e Ensino Médio e 54 professores que lecionam nas diferentes áreas do conhecimento. É uma escola situada no centro de Londrina, recebendo alunos de diferentes bairros da cidade.

A primeira etapa da pesquisa possibilitou um mapeamento da realidade da escola. Assim, 23 professores participaram da pesquisa respondendo os questionários sobre como ocorre o processo de inserção das tecnologias de informação e comunicação na

prática pedagógica. Partimos das seguintes indagações: As políticas públicas educacionais para a inserção das tecnologias nas escolas têm contribuído para a utilização dos recursos tecnológicos para além de atividades meramente instrucionais? As propostas de formação de professores ofertadas pelas políticas públicas educacionais superam a visão utilitarista, mecanicista e generalista?

Com tais inquietações, o presente artigo lança o olhar para compreender a relação entre as políticas públicas educacionais e formação continuada dos professores na educação básica para o uso das novas tecnologias, pautando-se na fala dos professores da escola Barão do Rio Branco e ainda busca estabelecer uma relação mais ampla com a questão da inserção das novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade.

NOVAS TECNOLOGIAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O mundo contemporâneo passa por grandes mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que impactam no campo educacional, redimensionando o papel do professor, dos currículos escolares, da gestão escolar e do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas que vêm ao encontro de diferentes metodologias de ensino na tentativa de potencializar o conhecimento produzido dentro da escola. As reflexões acerca dessa questão apontam a importância da superação do paradigma tradicional presente em grande parte das escolas brasileiras, no sentido de que a “ação docente concentra-se em mecanismos que levam a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassar informações como verdades absolutas e inquestionáveis. Focalizado na reprodução do conhecimento, busca atividades como a repetição e a memorização dos conteúdos pelos alunos”. (BEHERENS, 2009, p. 180)

Na contramão dessa tendência, Behrens (1999), Capra (1996), Moraes (1997), Morin (2000) e Santos (1999) propõem pensar a escola e suas relações a partir da ótica do

paradigma emergente, em que se centra não na reprodução de informações, mas na produção de conhecimentos, fundado na participação ativa dos sujeitos (alunos e professores nos processos de ensino e aprendizagem). Sendo assim, torna-se “inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições escolares e dos processos de formação inicial e continuada bem como novo posicionamento de todos os que trabalham na educação” (VEIGA, 2009, p. 15).

É nessa perspectiva que os professores são convidados a participar, problematizar e agir pedagogicamente dentro dessa nova realidade. Por conta das mudanças, Nóvoa (2009, p.4) destaca que os “professores reaparecem, neste início do século XXI, como insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas [...] no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”.

Não há dúvidas de que estamos diante da necessidade de repensar a prática pedagógica junto com as necessidades dos professores. Dentre algumas questões a serem refletidas nesse contexto, nos deparamos com a inserção das tecnologias na escola, porém também enfrentamos o desafio de compreender como se dá a articulação dos recursos tecnológicos de forma crítica ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de superar abordagens meramente instrucionista. (VALENTE, 1988)

O debate acerca das novas tecnologias no ambiente escolar vem ocorrendo desde a década de 1970, assim como as políticas educacionais e diferentes propostas para o ensino apoiadas na utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), como por exemplo, a inserção de televisores, rádios, videocassetes, retroprojetores e a informática no espaço e na prática escolar. Ao fazer uma retomada acerca da trajetória sobre a questão das tecnologias nas escolas, lembramos que, ainda nos meados de 1980, as tecnologias de informação e comunicação tinham apenas a função de otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, tais recursos didáticos eram entendidos como mais dinâmicos e atrativos do que a fala do professor e em relação às aulas voltadas apenas para o foco no quadro/giz. Os recursos tecnológicos, nessa época, apresentavam-se como uma proposta de acabar com as “deficiências” da educação, porém, tais propostas pautavam-se na simples transmissão de informações do professor para o aluno, por meio das tecnologias.

No período (1970 e 1980), as máquinas eram vistas como mais “eficientes” para ensinarem conteúdos aos alunos em relação aos professores. Embasam-se em concepções tecnicistas (instrumentais) de ensino que resumiam as tecnologias apenas a um uso instrumental, ou seja, com utilidade para animar a aula, até mesmo para ilustrar os conteúdos, chamando a atenção dos alunos pela visualidade, sonoridade e atratividade, distante dos fins pedagógicos. (VALENTE, 1988)

Quanto a essa concepção instrumental, Pretto (1996, p.114) ressalta que existe um “esvaziamento desses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num animador da velha educação, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir”, visto que, na abordagem instrucionista, o processo educativo continua o mesmo (reprodução dos conteúdos, não articulação com a realidade do aluno, não utilização do recurso tecnológico como instrumento de mediação do processo e aprendizagem).

O projeto EDUCOM foi o primeiro projeto público, criado em 1983, para tratar da informática educacional e forneceu as bases para a estruturação de outros projetos, até o surgimento do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), em 1989, pelo MEC e que está em vigor ainda nos dias de hoje. Após 8 anos as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovadas pela Lei n.º 9394/96, traz à tona artigos relacionados à ciência e à tecnologia, como o artigo 39 a determinação de uma “[...] educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, ocorre a inserção dos computadores nas escolas, pelo do PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação, em 1997, que tinha como foco a instalação de laboratórios de informática para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Esse programa foi desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Educação a Distância do MEC e, com governos estaduais e municipais.

O PROINFO busca introduzir as tecnologias de informação na escola pública e também “preparar” os professores a utilizarem os computadores na sala de aula. Para a concretização desse projeto, implantaram-se estruturas nos estados., construindo os Núcleo Tecnologia Educacional - NTE

Os Núcleos Tecnologia Educacional são formados por equipes de educadores e por especialistas em informática e especialistas em tecnologia de hardware e software e passam a ser ponto de referência para a implementação das TIC no espaço educativo. O NTE atua na escola no processo de inclusão digital, ajudando na orientação aos professores, quanto ao uso do computador no laboratório de informática, bem como no que se refere à manutenção do equipamento.

O laboratório de informática instalado na escola é um patrimônio do Estado e o NTE um agente colaborador na função de orientar o uso dos recursos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com os professores. Os laboratórios de informática estão localizados em todas as unidades da Federação, sendo que cada Núcleo Regional de Educação atende escolas situadas em uma mesma região. O número de escolas a serem atendidas – bem como o número de NTE em cada Estado – é estabelecido de maneira proporcional ao número de alunos e escolas de cada rede de ensino público estadual. Oficialmente, agentes multiplicadores dispõem da estrutura necessária para qualificar os educadores para a utilização da tecnologia no processo educacional.

Para entender como esse processo vem acontecendo na Escola Estadual Barão do Rio Branco, procuramos dialogar com os professores acerca dessa questão.

ANÁLISES DOS DADOS

Ao analisarmos os 23 questionários respondidos pelos professores, pudemos perceber três grandes eixos para discussão: distanciamento entre política pública e a prática pedagógica; formação instrucional e não pedagógica; e formação oficial sem vínculo com a prática pedagógica.

Uma primeira questão levantada pelos professores é que, em sua grande maioria, as atividades oferecidas pelos cursos não têm relação direta com a prática pedagógica do professor:

“Não há prática efetiva” (Professor 14)

*“A carga horária dos cursos é insuficiente para novos aprendizados”
(Professor 8)*

“Entende que os cursos não tem qualquer vínculo com a melhoria da educação” (Professor 2).

Identificamos, assim, uma distância entre a proposta do governo e a realidade escolar bem como em relação à atuação do NTE. Quando a professora 14 destaca que “não há prática efetiva”, sabemos, pela nossa experiência como professora da educação básica, que a maioria das visitas dos funcionários do NTE nas escolas é focada simplesmente em questões técnicas. Muitas vezes entram em contato com os professores, mas para ensiná-los a salvar um arquivo no pen-drive, ou salvar uma imagem em extensões específicas e, até mesmo, instruções para converter vídeos do youtube para o computador.

Não é isso que se espera quando pensamos em “formação pedagógica”. Defendemos que não é possível desvincular a teoria da prática. Ambas devem estar imbricadas no mesmo processo, o que implica pensar na importância de compreender tais recursos tecnológicos para além da técnica em si mesma, mas em uma dimensão mais ampla, ou seja, na relação entre fundamentos pedagógicos atrelados aos recursos tecnológicos. Nesse sentido, abarcamos uma mudança metodológica de ensino, pois o problema não está em quais recursos tecnológicos são importantes no processo de ensino e aprendizagem, mas para, além disso, como apropriar-se da ferramenta tecnológica de forma crítica, a fim de que os métodos de ensino não continuem sendo os mesmos “reproducionistas” de conteúdos.

Tal fato acontece também por conta da rapidez dos cursos e o pouco tempo de atendimento aos professores, como nos diz a professora 8 acerca da carga horária insuficiente para novos aprendizados. Muitas vezes, o profissional do NTE chega até a escola para fazer atendimentos em um período curto de 3 a 4 horas e grande parte

dedicando-se a questões mais superficiais ou técnicas, sem cunho pedagógico, muitas vezes retornando à mesma escola um ou dois meses depois. Percebe-se que não há um trabalho contínuo na escola e com os professores, fato que impossibilita a atuação do NTE. Assim, os NTE limitam-se apenas a auxiliar os professores no que diz respeito à questão técnica da informática e pouco contribuem com a prática pedagógica. Conforme observamos a seguir:

“Raramente são cursos que trazem novas práticas. (...) É necessário que se faça longas discussões sobre o assunto”. (Professor 22)

“Nesses cursos já discutem temas que já sabemos, o interessante seria ajudar o professor no planejamento diferenciado desse tipo de aula” (Professora 06)

“Os computadores são ótimas ferramentas para serem utilizadas com os alunos, porém o sistema operacional limita a aplicação de todos os recursos que poderia utilizar e nossos cursos são apresentadas algumas propostas que muitas vezes se tornam difíceis de serem aplicadas” (Professora 21)

Quando a professora 22 comenta que os cursos pouco contribuem com práticas inovadoras, tal fato também está relacionado com a metodologia de ensino disseminada nos cursos pelos laboratoristas, em que a maioria são generalistas, pois servem para todas as áreas do conhecimento. Não é possível pensar que possamos ensinar história com a mesma concepção metodológica do ensino de matemática. Requer repensar nas especificidades de cada disciplina, para que de fato possamos avançar em relação ao uso apropriado dos recursos tecnológicos.

Nesse sentido, pode-se caracterizá-los como cursos de informática, nos quais ensinam apenas a técnica para trabalhar com as máquinas. Por isso, esta constatação conduz a compreender a seguinte questão: embora os governos federais, estaduais e municipais possuam uma política de inserção para usar os computadores nas escolas, com grupo de assessores técnicos específicos para isso, mesmo assim não existe uma mudança de fato na postura do professor, pois este está sendo treinado de uma forma generalizada, em que os conteúdos específicos não são atrelados aos conteúdos pedagógicos, mas simplesmente voltados para o tecnicismo como um fim em si mesmo e não como um meio para alcançar as propostas na melhoria do ensino.

Outro fato é que existem os assessores técnicos (laboratoristas) para ir à escola, mas na maioria das vezes, oferecem a assistência aos professores no momento em que são solicitados pela escola. Chegam até as instituições escolares com o objetivo de sanar as dúvidas e orientar os professores, no que diz respeito ao funcionamento da máquina computacional, tendo em vista que o sistema operacional dos computadores enviado pelo estado para as escolas não é o conhecido Windows, mas o Linux, o que implica a necessidade de compreender também o funcionamento desse sistema, por isso também, os assessores do NTE acabam tendo que ensinar o professor a salvar arquivos, construir slides para apresentação de aulas, baixar músicas e imagens, tendo em vista que os professores e as pessoas, de um modo geral, não têm uma familiaridade com o sistema Linux, com isso, perde-se o tempo com questões operacionais e os objetivos pedagógicos para o uso das tecnologias se perdem nesse contexto.

Outro problema é que o Núcleo Tecnológico Educacional também não tem apenas uma escola para atender, mas uma equipe para assessorar várias escolas, porém os questionamentos dos professores aparecem no cotidiano escolar e quando solicitado esse profissional, acabamos entrando dentro de uma agenda de horários para atendimento e a demora acaba desestimulando o uso do equipamento.

Com esses apontamentos, pontuamos a necessidade de se repensar as formações ditas “oficiais” para a inserção das tecnologias na escola, pois as mesmas não atendem os anseios dos professores e nem trazem propostas de mudanças na maneira de ensinar com o uso das tecnologias de informação e comunicação. Isso implica pensar em uma política pública educacional mais consistente, pois tais “formações” pouco contribuem para alterar o modelo tradicional de ensino, mantendo, na maioria das vezes, meras transmissões de informações pelo professor.

Sendo assim, consideramos que muitos dos cursos de formação continuada para o uso das novas tecnologias são carentes de metodologias de ensino específicas, pois pensam que a formação de professores com relação as novas tecnologias é simplesmente:

Instruí-los sobre o uso das máquinas – o conhecimento superficial do hardware e dos softwares industrializados disponíveis em cursos de curta duração, para o adestramento tecnológico, ou mesmo em séries de cursos para a aquisição da fluência digital. Consideram também que é suficiente o simples treinamento para a utilização dos principais

programas: processadores de textos, programas básicos do Office e softwares educativos (KENSKI, 2003, p. 77).

Essa situação também contribui para que os produtores de softwares educacionais ou vídeos acabem transformando tais materiais em meras transposições eletrônicas digitalizadas dos conteúdos dos materiais didáticos enfocadas em aprendizagem behaviorista que funcionam como estímulos para a aprendizagem do aluno. Assim, os meios são entendidos apenas como instrumentos utilizados com uma finalidade instrutiva (NOVA, 1999).

Porém, os professores utilizam-se desses materiais (softwares) pois, como participaram de formações insuficientemente, reproduzem com os computadores os mesmos procedimentos que estavam utilizando anteriormente, assim as mudanças paradigmáticas são insignificantes e a utilização desses recursos tecnológicos é o menos adequado. As demandas internas dos próprios sistemas educacionais não conseguem dar conta das necessidades pedagógicas, mas, além disso, preocupam-se formar apenas na vertente tecnicista no propósito de atender as exigências do mercado de trabalho.

Esse fato implica pensar que não basta introduzir os recursos tecnológicos para obter mudanças na escola, embora sua presença seja importante, mas não é isso que garante uma nova educação. Somente será uma revolução se os professores transformarem “simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (MORAN, 2000, p. 63).

Podemos afirmar essa questão pela fala das professoras 22 e 03 :

“A questão das “tecnologias não é tão simples, não são assuntos que devam ser tratados desvinculados das metodologias e nem mesmo tratadas separadamente das questões sociais”. (Professora 22)

“(…) é apenas um recurso, sendo um uso que depende de uma metodologia e de um bom plano de aula”. (Professora 03)

Nesse sentido, entendemos que as novas tecnologias devem ser incorporadas à educação não como simples recursos didáticos, fruto do ensino tradicional ou

remodelado, mas como um mecanismo estruturador de uma nova educação, embasadas em novos pressupostos teóricos e metodológicos. Com base nisto, não apenas a figura do professor, os métodos de ensino ou o currículo deve mudar, mas a natureza da educação, sua razão de existir na e para a sociedade. (PRETTO, 1996)

Assumindo essa mudança paradigmática, a escola, segundo Pretto (1996, p. 117), torna-se um “centro irradiador de conhecimento” com o professor adquirindo nova postura, mas para isso exige a formação de novos professores.

Como salienta Behrens (1996, p. 115) por si só nenhum curso de formação leva a “mudanças substanciais no meio educativo, principalmente, se for apresentada ao grupo de professores de maneira estanque e desligada da prática pedagógica realizada na escola” e se também não atender os anseios dos professores bem como promover um diálogo entre teoria e prática. Isso é bem nítido ao olhar mais atentamente para os vários relatos abaixo dos professores:

“Os cursos oferecidos nem sempre vem ao encontro da necessidade do professor (...) na maioria das vezes são cursos que a Secretaria de Educação julga importante para a nossa prática”. (Professora 19)

“Muitas vezes fora da realidade da sala de aula”. (Professora 12)

“(...) Já vem tudo pronto, até pedem nossa opinião, mas nunca vem um retorno”. (Professora 11)

“(...) os processos são pronto, onde nosso pensar não interfere em nada” (Professora 07)

“(...) não estão de acordo com a realidade das escolas” (Professora 05)

“(...) não se relaciona com a minha prática”, (...) não se relaciona com nossa ansia e angústia”. (Professora 03)

“Sem retorno das nossas necessidades, discute-se muito, faz-se pouco ou nada pelas nossas solicitações”(Professora 01)

Pelo que percebemos, as falas são reveladoras dos professores, pois destacam que em sua grande maioria os cursos de formação continuada de professores são apresentados de forma pronta, sem sentido e significado para o professor e, muitas vezes, desvinculados do contexto escolar. Também identificamos que as políticas públicas

educacionais, geralmente, não atendem diretamente a demanda dos professores, pois as mesmas não decorrem de suas necessidades escolares, sendo, muitas vezes, impostas pelas políticas públicas educacionais, partem daquilo que consideram importante o professor aprender, mas não necessariamente é o desejo do professor, fato que provoca, mesmo quando se apresentam como iniciativas interessantes, o fracasso dos cursos, tendo em vista que não os consideram como autores de sua prática e produtores do conhecimento escolar. Ao contrário, trazem a imagem da hierarquização dos saberes escolares, das medidas impositivas de especialistas que estão fora da sala de aula, mas ditam regras e modos de como se deve ensinar. Essas são questões presentes na fala dos professores e também nos discursos governamentais, que, apesar de avançarmos em algumas questões ligadas ao ensino, ainda assim, continua sendo visto como um lugar que deve ser dirigido e controlado por especialistas (técnicos) de fora do espaço escolar. Entendemos, assim, que, enquanto a formação de professores for restrita às “injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente”. (NÓVOA, 2009, p. 4)

Acreditamos ser possível planejar em outras formas de pensar o ensino e o trabalho docente, já que o “discurso torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos”. (NÓVOA, 2009, p. 7), Para o autor, não haverá nenhuma mudança significativa, se a formação não passar para dentro da profissão, ou seja, os professores como agentes na formação dos seus colegas de profissão. As propostas teóricas só fazem sentido se construídas dentro da profissão e apropriadas de reflexão dos professores sobre o seu trabalho. Ao contrário disso, se forem apenas medidas de fora, não atenderão suas necessidades. É perda de tempo buscar formação continuada desarticulada das necessidades dos docentes. Por isso, o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. (NÓVOA, 2009)

Ao encontro dessas ideias, Veiga (2009) complementa que a formação do professor precisa centrar na escola e no exercício da profissão docente, já que não se separa o mundo do trabalho do mundo da investigação. Por isso, é importante reforçar as comunidades de professores comprometidos com a pesquisa, no qual possam ser

discutidas questões sobre o ensino e a aprendizagem de forma mais dialogal, compartilhada e vinculada com as experiências do cotidiano escolar.

Portanto, a formação de professores deve partir de situações concretas. Além do conhecimento da teoria e da prática, também se deve levar em conta a identidade pessoal do professor articulada com a profissão, visto que ele não é um indivíduo fragmentado, por isso pensar na sua totalidade. Há necessidade de dar espaços para que os professores possam contar suas histórias e compartilhar suas experiências.

É nesse sentido que o projeto “Professor Seu Lugar é Aqui” pretende se desenvolver, no chão da escola, junto com os professores, em um trabalho coletivo, cotidianamente, em um diálogo entre os pesquisadores e os professores participantes desse projeto. Entendemos como Veiga (2009) que a formação dos professores traz sentido quando esse processo é compartilhado e realizado na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, pautada: na formação teórica de qualidade, ou seja, no domínio sólido dos saberes da docência; na unicidade entre teoria e prática e autonomia profissional.

A autora entende que formar professores implica entender o papel da docência e considerar o professor enquanto agente social, já que esse processo é um ato político e inacabado, ou seja, é uma ação contínua e progressiva. Ressalta ainda propostas de didática inovadora que inclua a reflexão sobre a prática, não a reflexão sobre a prática que se desenvolve na sala de aula, mas, além disso, teorizar por meio da investigação para entender a prática pedagógica, onde pensar e fazer se comuniquem, assim podemos pensar em mudanças no ensino (VEIGA, 2009)

Esse é um desafio posto para esse projeto que se encontra em desenvolvimento na escola e que nos possibilita para um próximo debate refletirmos sobre as experiências compartilhadas e o trabalho coletivo desenvolvido na escola mencionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos avançar sobre a inserção das tecnologias no ambiente escolar, pois ainda os governos federal ou estaduais as entende como simples instrumentos didáticos, “somando-se a perspectiva de que a educação modernizante deve fornecer um ensino técnico acerca dos princípios básicos da informática, criando assim uma mão de obra especializada” (NOVA, 1999, p. 84).

Essa temática merece análise reflexiva para que encontremos um encaminhamento conceitual e metodológico, a fim de que as mudanças ocorram quanto à questão das políticas públicas educacionais, formação continuada de professores e novas tecnologias da informação e comunicação.

Torna-se necessário aumentar os meios e as “práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.” (NÓVOA, 2009, p.7) É nesse sentido que nos propusemos a dialogar com os professores participantes do projeto para encontrarmos o cerne dessa questão e avançarmos nesse debate.

A implantação dos computadores nas escolas ocorreu de maneira alheia ao contexto escolar, pela falta de preparo antecipadamente dos docentes, no que diz respeito ao uso das tecnologias e também de políticas públicas educacionais que atendessem as necessidades dos professores e não apenas a inserção de equipamentos as escolas, pois não se pode pensar a inserção dessas máquinas por uma questão de modismo na educação, muito menos sem uma análise crítica, por parte do professor, em relação a sua utilização.

Acreditamos que para além dos recursos tecnológicos, no ambiente escolar, necessitamos de metodologias de ensino para uso das ferramentas computacionais. Portanto, diante do mapeamento realizado na escola participante do projeto justifica-se ainda mais a necessidade de processo de formação continuada em lócus para que a compreensão dessa ferramenta aconteça de forma crítica no ambiente escolar. Esse é um dos desafios do projeto de pesquisa “Professor Seu Lugar é Aqui”.

REFERÊNCIAS

BEHERENS, Marilda. **Formação Continuada e a Prática Pedagógica dos professores**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento. (org.). Curitiba: Champagnat. 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 abr. 2006.

CAPRA, F. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos: São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

FELDFEBER, Myriam. Internacionalização da educação, “Tratado de livre comércio” e políticas educativas na América latina. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

GRISPUN, Mirian P. (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 287-307.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOVA, Cristiane Carvalho da. **Novas lentes para a história**: uma viagem pelo universo da construção da história e pelos discursos audio-imagéticos. 1999. p. 284 Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível: <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

PRETTO, Nelson. **Uma escola com/sem futuro**. Campinas: Papirus, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. 11 ed. Portugal: Afrontamento, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Idéias Pedagógicas do Brasil**. Editora Autores associados, São Paulo:2009.

SILVA, Edson Armando. Banco de dados e pesquisa qualitativa em história: reflexões acerca de uma experiência. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 167-176, Inverno 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009