
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EAD: RAZÕES E CONDIÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Maria Elizabete Souza Couto

Resumo: este artigo tem o objetivo de analisar as razões e condições necessárias à aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada que tinha como finalidade ampliar a utilização das tecnologias na formação e na prática pedagógica. Os dados revelaram que o referido curso não preconiza uma reforma consistente teórica e metodologicamente; propõe certo alinhamento, atendendo as exigências dos organismos financeiros, não contribuindo para iniciativas fundadas na complexidade da formação docente e das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: formação, educação à distância, aprendizagem, docência, louvor, dança, igreja

Estudos e pesquisas vêm contribuindo para análise e compreensão das políticas públicas de formação continuada de professores mediada pela educação à distância. O presente artigo analisa as razões e condições necessárias à aprendizagem da docência de professores que participaram do curso de formação continuada com a finalidade de ampliar a utilização das tecnologias na formação e na prática pedagógica.

Os últimos anos foram marcados por discussões e elaboração de programas de formação continuada – presencial e à distância, que fazem parte do conjunto das políticas de formação de professores fomentadas pelos organismos internacionais, com a finalidade de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹ no País e, conseqüentemente, a qualidade de vida das pessoas, no seu sentido amplo. Um momento de euforia que toma conta do governo, dos técnicos, elaboradores de políticas e também de professores.

A partir da década de 1990, o governo federal vem propondo iniciativas para contribuir com a formação continuada de professores no local de trabalho nas modalidades presencial e a distância. Para Torres (2000), na ótica do Banco Mundial, a formação em serviço, mesmo estando atada aos velhos esquemas de organização da formação inicial, é considerada como ‘avenidas promissoras’, o que funciona, por ser uma “formação docente em serviço (contínua, programas curtos, visitas e intercâmbios, educação a distância etc.)” (TORRES, 2000, p. 153). Seguindo este pensamento, a formação de professores “tem sido uma tônica em todos os países, como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que em tese depende da atuação dos profissionais da educação” (MAUÉS, 2003, p. 99).

As políticas surgem a partir da definição das necessidades sociais, e objetivos que deverão ser alcançados pelo sistema educacional. Há especialistas e pesquisadores que se dedicam à difusão materiais curriculares e organizam cursos

às pressas para dar os fundamentos de utilização e consumo de equipamentos sofisticados – computadores e programas multimidiáticos – que mais assustam do que convencem de suas reais utilidades. Treinamentos de ‘como usar’, mas sem deter em informações básicas, críticas e esclarecedoras; ‘por que’ usar? Que tipos de forças estão por trás da utilização dessas tecnologias? Que perfil de pessoa e de cidadão será formado após as vivências educacionais mediadas pelas tecnologias? (KENSKI, 2003, p. 96-7).

Para atender aos objetivos das políticas de formação por meio da educação a distância há certa exigência para que os professores dominem habilidades técnicas. Entretanto, é necessário o “repensar de velhas ideias e o papel de uma em relação a outras, o que significa aprender e conhecer, compreender o conteúdo do ensino e quais objetivos da aprendizagem estão apropriados para quais estudantes” (MCDIARMID, 1995, p. 11). Uma modalidade de ensino que vem criando espaço para gerar, promover e implementar processos de formação e aprendizagens não convencionais, ou seja, em espaços (a distância) e tempos (não simultâneos, não compartilhados). Isso acrescenta complexidade aos já complexos processos de formação, ensino e aprendizagem.

As discussões sobre a formação continuada de professores com o suporte das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tentam enfatizar

a questão da inclusão social dos professores previamente excluídos pelas distâncias geográficas, condições sociais e também pela formação inicial. Tal ênfase não resolve as questões relacionadas à aprendizagem da docência e ao desenvolvimento profissional se não há um compromisso político com a educação e a formação. “A formação de professores é essencialmente um ato político de formação de cidadania e não um simples oferecimento de conteúdos para serem assimilados, usando os poderosos recursos de informação e comunicação” (PRETTO, 2001, p. 51). Não há receitas e modelos prontos, nem um repertório de regras que possam ser utilizados quando necessárias. Qualquer situação de ensino e formação

é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição de metas e na seleção dos meios; [...] não existe uma teoria científica única e objetiva, que permita a identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática [...] (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 100).

A EAD é uma modalidade de ensino que atende a uma população adulta que, na maioria das vezes, já está no mercado de trabalho, buscam desenvolver atitudes e habilidades, ampliar seus conhecimentos e renovar suas motivações.

[...] os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em situações formais, parece ser através da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa. [...] A aprendizagem autônoma é um dos conceitos básicos da educação de adultos, tem vindo a ser caracterizada como uma aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem independente, auto-ensino (GARCIA, 1999, p. 52).

Quando os adultos buscam qualquer tipo de aprendizagem, estão movidos por fatores internos, isto é, suas experiências, interesses imediatos, práticos, operacionais e a necessidade de conhecer e aprender mais.

A EAD tem um enfoque de formação ao longo da vida como caminho para alcançar ou manter condições de competitividade, promovendo oportunidades de “formação continuada tanto para atender às necessidades do sistema econômico, quanto para oferecer ao indivíduo oportunidades de desenvolver suas competências como trabalhador e cidadão, capaz de viver na sociedade de incertezas do século XXI” (BELLONI, 1999, p. 42-3).

A competitividade e a qualificação ajudam-nos a refletir que não será apenas necessário oferecer à força de trabalho oportunidades de formação continuada e de atualização exigidas pelas mudanças econômicas e tecnológicas da sociedade, mas também será imprescindível melhorar e elevar o nível de educação básica dos trabalhadores (BELLONI, 1999).

CONDIÇÕES NECESSÁRIAS À APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Para pensar a escola como local e uma organização de aprendizagens para professores, gestores, coordenadores e alunos vale refletir sobre as referências que temos para analisar condições em dois sentidos: na aprendizagem da docência e as condições oferecidas na escola para formação continuada dos professores. Os estudos de McDiarmid (1995), realizados em Kentucky (EUA), analisam o desenvolvimento profissional de professores e esboçam uma estrutura para o desenvolvimento de atividades sustentadas e coordenadas, dando suporte aos professores na aprendizagem de novos papéis, formas de aprender e ensinar implícitas nos objetivos dos programas e políticas de formação continuada.

O trabalho do referido autor foi elaborado para uma realidade específica, mas julgamos que tais condições podem fornecer análises e pistas para a compreensão do nosso contexto de formação. No Brasil, programas e políticas de formação continuada de professores com a presença e suporte das tecnologias da informação e comunicação e a educação à distância vem sendo implantadas em um contexto de reformas, a partir da década de 1990, as quais foram intensificadas após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/1996, e sucedidas de um conjunto de determinações, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares.

Referendados nos estudos de McDiarmid (1995), trabalhos publicados por Mizukami (1999) e Mizukami *et al.* (2002) discutem as condições das reformas educacionais na escola, entre elas o 'aprender a ensinar de novas maneiras' como perspectivas, dificuldades, dilemas, formas de enfrentamento e exigências que constantemente são colocadas aos professores e às escolas.

Nesse sentido, tem-se a hipótese de que cursos de formação continuada são lançados para ajudar os professores a aprender a 'ensinar de novas maneiras'. Os estudos de McDiarmid (1995) indicam algumas condições para os professores aprender a ensinar de novas maneiras.

Inicialmente, os professores precisam de oportunidades para trabalhar com colegas na escola e fora dela. Oportunidades para aprender com os

sucessos e partilhando ideias, experiências e conhecimentos. É a formação de uma *comunidade de colegas*, visto que “tentar mudar a própria prática sem os outros, a fim de discutir ideias e problemas, torna o difícil quase impossível” (MCDIARMID, 1995, p. 14). Isto é, a unidade mais apropriada para a formação da comunidade de docentes na escola, com um grupo flexível, para incluir docentes de vários níveis, trajetórias e repertórios de aprendizagem na docência. Uma oportunidade para discutirem e desenvolverem, em conjunto, propósitos, ideias, dúvidas, certezas e incertezas do dia-a-dia da sala de aula, da docência e da formação.

A liderança do diretor/gestor da escola para apoiar os professores. Alguém que deve compreender as demandas que a reforma e as políticas colocam, a dinâmica da aprendizagem docente e as implicações das políticas públicas, as mudanças dos papéis e das práticas dos professores para aprender a ensinar de novas maneiras. Os gestores escolares devem preparar-se para trabalhar com os professores, estabelecendo uma programação de desenvolvimento profissional e providenciando espaços e tempos para a realização de atividades colaborativas. “O desenvolvimento profissional bem-sucedido sem um líder que dê apoio instrucional raramente ocorre” (MCDIARMID, 1995, p. 15). Este líder é o gestor da escola.

Além do gestor, os professores podem precisar de colega que observe quando experimentam novas práticas e que forneça comentários e sugestões não-avaliativos, ou seja, que lhes dê apoio em sala de aula para mudar suas práticas, discutindo as mudanças, organizando a classe e as novas maneiras de representação do conteúdo. O apoio é uma das chaves para o desenvolvimento profissional.

A presença de uma comunidade de aprendizagem mais ampla pode ser fonte de apoio e ideias, com a participação de estudantes, administradores, pais, conselho da escola, secretaria de ensino etc. Uma comunidade que pode aprenderem junto para contribuir com as novas maneiras de ensinar e aprender na escola.

Mas também é preciso oportunidades para experimentar a aprendizagem de modo consistente com a reforma e observar práticas de ensino que ajudem os estudantes a alcançar os resultados da aprendizagem. Os professores não serão técnicos que aplicam as ideias de outros, mas estarão construindo e pensando em possibilidades, ideias, e modos de investigação. Um professor investigador da sua própria ação. A melhor forma de aprender sobre colaboração é aprendendo colaborativamente. Os professores precisam de coordenadores que lhes ensinem a trabalhar dessa forma, precisam conhecer além do que aprenderam nos cursos de formação inicial, principalmente em

relação ao uso das tecnologias em sala de aula. Não estarão simplesmente aplicando técnicas e ideias ‘enlatadas’ do conteúdo da matéria de ensino, mas serão mediadores deste conteúdo, com ideias, formas de investigar, saber e discutir os conteúdos.

As políticas e programas de formação continuada requerem que os professores desenvolvam novas compreensões dos conteúdos que ensinam e dos papéis que desempenham na escola, em sala de aula e na comunidade de aprendizagem. Precisam aprender a ajudar os alunos a construir conhecimentos. É um novo papel do professor, assim como novos são os papéis que se espera que desempenhe como um membro da comunidade de aprendizagem.

A compreensão do conhecimento do conteúdo da matéria de ensino orienta as maneiras de representá-lo, seja na formação de professores, seja na aprendizagem dos alunos, envolvendo a natureza, significado, conceitos e princípios básicos da matéria de ensino.

Na aprendizagem de novas práticas, os professores precisam sentir que podem avaliar criticamente sua própria prática, ou seja, precisam olhar criticamente para sua prática, o que está relacionado com o contexto no qual atuam. Daí a necessidade de apoio da *equipe* na escola em que trabalha.

É importante a necessidade de tempo e espaço mental, uma oportunidade que professores precisam para se distanciar de suas salas de aula, mental e fisicamente, e pensar sobre seu trabalho (MCDIARMID, 1995), para envolver-se no processo de mudanças, nos papéis e nas práticas. Por ser um processo lento, necessita de tempo destinado à formação na escola. “Sem o tempo para aprender, experimentar novas ideias e refletir, a abordagem do ‘livro de receitas’ é o melhor que professores podem fazer” (MCDIARMID, 1995, p. 18). O tempo para o professor ‘aprender sobre como ensinar’ e ‘aprender sobre como ser professor’ (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994) é uma condição indispensável à docência. Um tempo não passivo e tarefeiro, mas construído na dinâmica da ação e da reflexão do trabalho docente.

Para conseguir o tempo e espaço mental, o desenvolvimento profissional deve ser redefinido como uma parte central do ensino. São necessários recursos financeiros e políticos para dar suporte ao desenvolvimento profissional, e mais, “[...] os professores precisam de recursos e suporte que continuem quando o impulso da política original se extinguir” (MCDIARMID, 1995, p. 18).

E, por fim, as políticas de apoio ao desenvolvimento profissional precisam ser sustentadas por longo tempo. A questão não é simplesmente de tempo suficiente, mas de prioridade do desenvolvimento profissional

em relação a outros aspectos do ensino. Esta deve ser uma das condições para o alcance dos objetivos referentes a melhoria da qualidade do ensino e a sustentabilidade para manter a continuidade dos programas de formação continuada de professores na escola, como local de formação e uma organização de aprendentes.

O PERCURSO DA PESQUISA: ASPECTOS GERAIS

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de caráter qualitativo, com o objetivo de analisar as condições necessárias à aprendizagem da docência de professores que participaram do curso de formação continuada. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), na pesquisa qualitativa deve-se “recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Nesse caso, o objeto de estudo refere-se às condições de aprendizagens da docência, considerando que a realidade das escolas não é igual, estática e nem fixa, em decorrência das diferenças, contradições e tensões existentes na sociedade.

Participaram da pesquisa dez professores da Educação Básica que concluíram a primeira turma do curso de formação continuada, na modalidade a distância, intitulado TV na Escola e os Desafios de Hoje nos municípios de Ilhéus e Itabuna (BA), e trabalhavam na rede pública de ensino (estadual e municipal). Destes, três professores lecionavam no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), quatro lecionavam as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e Educação Física (5ª a 8ª séries), e três trabalhavam no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevista semi-estruturada e notas de campo da pesquisadora, “com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). A partir deste momento chamaremos de professor-cursista as pessoas que fizeram parte do estudo, e estão identificados como P.1; P.2; P.3 etc.

DAS RAZÕES ÀS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS ÀS APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA

Inicialmente, traçamos um perfil das razões pelas quais os professores-cursistas inscreveram-se no curso. Os dados indicaram que os professores

inscreveram-se por vários meios: comunicados da direção da escola e da Diretoria Regional de Educação (Direc)²; *e-mail* de colegas; informação na escola; propaganda na televisão; e acesso ao site do MEC³. As TIC fizeram-se presentes nas informações sobre o curso (*e-mail* e televisão).

As razões pelas quais os professores inscreveram-se no curso variaram conforme a sua formação, as atividades que exerciam e as suas experiências na docência. As razões foram mais pessoais, mas certamente fazem parte da complexidade do processo de ensinar e aprender, independente do contexto escolar, da formação e das políticas públicas de formação. Razões que giraram em torno da formação intelectual na medida em que falaram que pretendiam adquirir mais conhecimentos e conhecer as novas tecnologias, e a busca do conhecimento prático quando pensam que o curso poderia auxiliar no seu trabalho; para ver se estava usando correto; o desafio de trabalhar com a televisão; fazer um curso específico para o uso na TV na sala de aula; acreditar na proposta do curso; e a necessidade da tecnologia na sala de aula. Há uma ênfase na intenção de adquirir mais conhecimentos como forma de melhorar o desenvolvimento profissional, para a realização do trabalho com o uso das tecnologias em sala de aula.

As razões indicaram aspectos operacionais quanto ao uso das TIC na prática pedagógica. Refletem a marca da aprendizagem da pessoa adulta, da aprendizagem autônoma, da auto-aprendizagem, em que os professores tomaram a iniciativa de participar do curso, buscando um tipo de aprendizagem que atendesse às necessidades e a resoluções de problemas da prática pedagógica.

O objetivo do curso em estudo mencionava um tipo de aprendizagem, ou seja, a familiarização com a presença e o uso das tecnologias – televisão, vídeo, computador – e a programação da TV Escola em sala de aula. Isso requer investimento da instituição escolar, com uma proposta pedagógica definida, com pessoal para apoiar, coordenar e experimentar juntos, além do investimento de ‘tempo’ (MCDIARMID, 1995) por apostar ser uma possibilidade viável para aprender a ensinar de novas maneiras. Mas, além do tempo, as aprendizagens exigem outras condições, como apoio e liderança da direção, coordenadores e professores da escola não só enquanto durasse o curso. Os investimentos deveriam ser contínuos para assegurar a construção de aprendizagens e práticas, e a efetivação da comunidade de aprendizagem nas escolas como condições para o desenvolvimento profissional de professores.

Em relação às condições de aprendizagem à docência, e a escola como local, por excelência, para a ocorrência da aprendizagem e desenvolvimento

profissional, identificamos condições que, segundo os estudos de McDiarmid (1995), categorizamos como pedagógicas, políticas, financeiras e institucionais em relação as dimensões que, por vezes, extrapolam o espaço da escola. Algumas vezes, essas dimensões estão entrelaçadas.

Nas condições pedagógicas os dados revelaram a dimensão curricular, disciplinar, e a relacionada à concretização do trabalho docente, envolvendo projetos em nível macro – federal, estadual –, proposta pedagógica na escola, diretrizes curriculares, recursos financeiros e tecnológicos para melhoria e ampliação da prática pedagógica, formação docente e aprendizagem dos alunos.

– Esses projetos são propostas interessantes. Eu tenho uma leitura vaga dos PCN [...] e fica aquela coisa como se viesse pronto e a gente aceita sem reflexão. O curso, você tem essa condição de estar refletindo, de estar dizendo: – Ah! Vou fazer dessa forma. Talvez até as propostas dos PCN, se viessem em forma de curso como esse, teriam mais efetividade, teria mais como acontecer [...]. Acaba cada um pegando seu pacotinho, fazendo de conta que lê, que está trabalhando e esquece. Nós, professores, não estamos preparados para essa questão da leitura que a gente tanto cobra dos alunos.

– A questão de recursos! Você, às vezes, busca [recursos] e não consegue, na questão de atividades, e como esses recursos vão começar a ser postos em prática, a fazer parte da nossa prática. É se apropriar desses recursos como se fosse o lápis, o caderno, o livro, a borracha. Se fala tanto, divulga tanto [...] mas a escola, por mais que você divulga, não está [trabalhando]. Até fica difícil! (P.9).

Fica evidente a presença dos programas e aparatos tecnológicos na escola e da resistência silenciosa em relação aos PCN, à utilização das TIC (televisão, vídeo/DVD e computador). Um desconhecimento e desvalorização do investimento que é público. Em contrapartida, as direções e coordenações nas escolas ainda não conseguem elaborar propostas de trabalho substanciais, com os professores, para serem desenvolvidas em sala de aula. O trabalho realizado foi individualizado, não caracterizando a presença dos colegas na discussão e socialização de novas práticas e aprendizagens. O estudo e a comunidade de aprendizagem, indicada por McDiarmid (1995), não fazem parte da construção do ‘ser professor’ e do ‘aprender a ser professor’. A tomada de decisão, a busca de novas maneiras de aprender e ensinar e a administração da formação foram conquistas individualizadas.

Parece crítico o depoimento da professora-cursista sobre a leitura, um elemento importante na aprendizagem das pessoas, enfatizando que “nós, professores, não estamos preparados para essa questão da leitura” (p. 9). A leitura, a escrita, a interpretação e os cálculos são peças-chaves da escolarização dos cidadãos. Mas se os professores não estão preparados para trabalhar com tais aspectos, como está a formação? Que escola temos, queremos e fazemos? Que cidadãos estamos formando? São os grandes desafios de todos os envolvidos no propósito de fazer uma escola de qualidade.

E ainda deixou transparecer que os programas e políticas públicas chegam às escolas em forma de imposição, não têm continuidade, sem considerar as trajetórias e as experiências já construídas naquela escola. E, acima de tudo, devemos ficar atentos, pois os programas não deveriam chegar às escolas tão anonimamente e ser esquecidos. A maneira como chegam geram resistências porque os professores não conhecem, não foram consultados, não participaram das discussões etc. E, por isso, fica no esquecimento e “morre também” (P.9). Há um discurso de fachada, que efetivamente não corresponde ao dia-a-dia da escola. Como exemplo, foi citado os PCN, dizendo que “cada um pegando o seu pacotinho”. Isto é, todos receberam a coleção que compõem os PCN e ‘fazem de conta’ que lêem e trabalham a partir dos seus pressupostos.

As condições políticas estão relacionadas às políticas advindas dos órgãos governamentais e das instituições de ensino – educação básica e ensino superior – na tentativa de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e do trabalho docente.

- *A gente tem que ajustar horário de trabalho, horário de estudar.*
- *Que hora você vai estudar? – Tem reprise [dos vídeos] no sábado!*
- *Você esqueceu que tem aulas nos sábados? Então, tinha esses detalhes também, das limitações das fitas, aí já vai você recorrer [a algum colega] (p. 4).*
- *Depois desse curso eu pedi [à direção da] escola à coordenação da TV Escola. Era uma continuação, eu me envolvia pelo curso que tinha feito. Aí eu comecei, gravava, porque toda essa parte técnica o curso permite. Comecei a organizar, tinha um catálogo, os professores tinham acesso ao catálogo, escolhiam o tema e trabalhavam com os alunos e, de repente, veio esse ano e acabou com tudo. Infelizmente, o governo da Bahia acabou com o projeto. Foi até um ato estúpido (p. 9).*
- *Essa é a questão: você faz uma faculdade, você não é treinado para isso, você não tem nenhuma vivência, nenhuma experiência. Nos quatro*

anos que eu passei na faculdade eu nunca trabalhei com retroprojektor, meus professores nunca trabalharam com retroprojektor. [...]. Ninguém foi trabalhado pra usar o retroprojektor, uma câmera filmadora, o videocassete. Existe uma falha aí no curso superior. Poderia criar uma disciplina 'Recursos Audiovisuais', 'Recursos Tecnológicos' [para] dá suporte pedagógico. É o que a gente não tinha, nem como ligar um retroprojektor, como fazer uma transparência, qual pincel usar, como escrever, qual transparência ideal, qual o tipo de letra.

— Por que a escola não cria um espaço onde os ACs^d fossem destinados para estudar o TV Escola? Na verdade, o que eles querem é ter o aluno na sala de aula, eles querem que o professor esteja na sala de aula. Os alunos dentro da sala de aula mantêm para eles os recursos financeiros do Fundef e pronto, tá bom! Eles não estão muito preocupados com a aprendizagem. O professor, se quiser, é que vá buscar, não existe essa preocupação. Tanto na escola privada quanto na pública existe isso (p.10).

Os professores-cursistas levantaram questionamentos relacionados à política e a gestão da escola envolvendo carga/horária extensa; limitações da programação televisiva do curso; organização e estruturação administrativa da escola; cursos de formação inicial; e horários para o desenvolvimento profissional na escola.

Sobre a carga horária, muitas vezes, trabalham nos três turnos até nos sábados (realidade da região). Com a extensa carga horária, era inviável assistir, na programação da TV Escola, aos vídeos indicados para o curso, bem como vê-los para assisti-los em outro momento. Esta questão marca uma limitação da programação videográfica indicada no curso. Em uma visão mais ampla, são limitações da TV Educativa, como dificuldade de ajustar os horários das aulas das instituições educacionais aos horários dos programas na televisão, dificuldades quanto aos ritmos de estudo e aprendizagem dos professores, que não podem restringir as atividades pedagógicas ao cronograma da agenda televisiva (LITWIN, 1997) e à condição efêmera da programação televisiva (COUTO, 1999).

Surge entre os entrevistados uma discussão sobre a reformulação nos cursos de formação inicial. McDiarmid (1995), Takahashi (2001) e Nóvoa (1995) nos dizem que a “nova responsabilidade”, práticas e papéis dos professores requerem compreensões das ciências que a maioria dos professores nunca teve a chance para desenvolver e conhecer. Assim, os professores precisam estar em constante estudo para acompanhar as mudanças: no que se refere às propostas e políticas educacionais e o desenvolvimento, progresso

e avanço das ciências e tecnologias nos diversos campos do conhecimento e da atividade dos homens na sociedade.

Os cursos de formação precisam atender aos diferentes contextos sociais e políticos, à natureza do papel, do saber e das habilidades do ser professor para aprender e ensinar, refletindo sobre os problemas e aspectos da sociedade da informação. Os professores-cursistas não tiveram, nos cursos de formação inicial, estudos e atividades utilizando as TIC em sala de aula. Com isso, poucos trabalhavam usando vídeos nas aulas, e alguns não conheciam ainda a programação da TV Escola.

Novos investimentos nos cursos de formação inicial são necessários como forma de acompanhar as exigências e mudanças da sociedade. Mas a solução não será apenas criar novas disciplinas para trabalhar com as tecnologias, intitulados Recursos Tecnológicos, Recursos Audiovisuais. Os problemas podem continuar os mesmos: alguns professores trabalharão, outros não.

É preciso que as ações estejam presentes no projeto pedagógico dos cursos de formação inicial, para que em todas as disciplinas os professores possam: incluir em suas propostas de trabalho o uso crítico das TIC (rádio, jornal, revista, televisão, vídeo/DVD, computador/*internet*) nas atividades; oferecer aos alunos oportunidades de aprender a ensinar com as tecnologias, colocando-as a serviço da educação; valorizar os saberes da disciplina (o que se ensina de cada disciplina, mediada pelo suporte das tecnologias com o objetivo de que esses saberes sejam ensinados e aprendidos) e os saberes pedagógicos ('como' ensinar – 'o quê', 'como', 'por quê' e 'para quê' fazer - para facilitar o ensino e aprendizagem dos alunos, em contexto utilizando as TIC), que não devem estar a serviço de um mercado de trabalho, o que alargará ainda mais a exclusão social (PRETTO, 2001), muito menos atender a um *marketing* social que diz ser preciso utilizar os aparatos tecnológicos em sala de aula para que os alunos estejam preparados para a docência, na perspectiva de facilitar a aprendizagem dos alunos, diversificando as possibilidades acessíveis de estudo, discussão, reflexão e questionamento.

O campo de saberes estudados no curso de formação inicial não dá conta dos saberes necessários à docência. Esta é uma ideia que afirma a docência como um *continuum*, em que os professores começam a administrar a sua formação e buscar novos saberes em diferentes fontes para atender à realidade, aos alunos, ao contexto do ensino e às exigências educacionais e sociais. A preocupação e o apoio com a aprendizagem e o desenvolvimento do professor são fundamentais à melhoria da qualidade do ensino (MCDIARMID, 1995).

Em relação à formação de professores, ignorar e desconhecer a presença da tecnologia, as novas apropriações para aprender e ensinar e como está modificando a vida das pessoas nos faria retroceder a um ensino que não seria tradicional, e sim uma ficção (LITWIN, 1997). O mesmo acontece quando o professor pensa em continuar suas atividades profissionais com os mesmos conhecimentos e aprendizagens adquiridas na formação inicial, na maioria inadequados para alcançar os objetivos dos aprendizes nos dias de hoje (MCDIARMID, 1995).

Quanto às condições ‘financeiras’, seguem depoimentos de dois professores:

— *Tive que comprar um adaptador para usar só uma vez, e aí, como é que vai ficar? Tem que gravar e, tem que pegar do seu orçamento para compra de material: fitas, montagem. Como você vai mandar o trabalho? Pelo correio físico ou pelo e-mail? O correio físico tem uma despesa que você vai pagar. E também aquela coisa toda de fotografia, filmadora, fita para filmadora (p. 4).*

— *Muita conversa e pouca ação por parte dos que querem fazer as coisas [...]. É a escola que monta bancada e os computadores não chegam, é a escola que tem a televisão, o vídeo e a antena parabólica, mas não tem ninguém para operar. Existe todo um recurso destinado à compra do material, mas não existe um investimento para uma pessoa trabalhar na escola. Falta uma certa estrutura para que o trabalho se efetive (p. 10).*

A escola conta com recursos financeiros destinados à compra os equipamentos, mas não garantiu a compra de materiais necessários ao estudo dos professores-cursistas; faltou apoio e pessoal técnico para dar suporte aos professores; não conseguiu formas de negociação com outros setores – educação e comercial – buscando soluções para melhor gerenciar as políticas nas escolas, no que se refere a compra de materiais para fomentar a formação e o desenvolvimento profissional. As escolas recebem investimentos financeiros⁵ repassados pelo MEC e Secretaria de Educação do Estado, que correspondem sempre ao censo escolar do ano anterior. Esses recursos devem ser gastos conforme cada programa e somente um (3º Programa) oferece recursos para a capacitação e aperfeiçoamento pessoal. Esse investimento está destinado aos professores que freqüentam cursos de formação continuada, bem como pode ser utilizado na compra de material de consumo e na implementação de projeto pedagógico. Nesse caso, estaria incluída a compra de fitas de vídeo, adaptador, despesas com o correio e filmes para máquina fotográfica para a realização das atividades do curso. Mas não aconteceu dessa maneira.

Parece que não é levado em consideração quando o professor lança mão do seu salário para investir no seu trabalho, como bem colocou P.4 quando relatou a compra de um adaptador. Os professores-cursistas estavam participando de um curso de formação continuada, que não fazia parte do projeto político-pedagógico e financeiro da escola. Planejavam e buscavam seu desenvolvimento profissional independente do apoio da escola. Um programa que não estava ‘costurado’ com as ações da escola (MCDIARMID, 1995), não possuía um caráter de continuidade, e não envolvia a comunidade escolar, mas que tinha o objetivo de familiarizar os professores quanto à utilização das TIC, entre elas o Programa TV Escola.

Muitas vezes, quem define e decide os rumos da educação são os economistas. Indicam as políticas e propostas, as quais caem de “para-que-das” na escola e em sala de aula por meio de leis, diretrizes etc (TORRES, 2001). Por outro lado, os recursos financeiros são limitados, as condições das escolas são frágeis e precárias. Os investimentos parecem ser destinados à escola para aparentar uma situação de melhoria das condições e da qualidade do ensino.

É preciso haver a apropriação dos recursos tecnológicos na escola, o que ainda não faz parte do cotidiano das atividades e não deve favorecer apenas a realização das atividades do curso. Como nos diz P.9, “há a divulgação dessas políticas na escola, mas não a apropriação”. São indagações também presentes nos estudos de Belloni (2002), que questiona a criação de outros modelos de formação continuada. Isto é, os cursos estão atendendo às exigências do mercado de trabalho que, na verdade, corresponde ao modelo pós-fordista. Esse modelo passa uma ideia de que todas as oportunidades e condições estão sendo oferecidas da mesma maneira a todos, isto é, as escolas estão sendo equipadas e o governo vem cumprindo a sua função de proporcionar tais oportunidades. Porém, as escolas ainda não conseguiram criar condições para a realização de um trabalho envolvendo os professores, alunos, direção e coordenação e as tecnologias.

Em relação às condições ‘institucionais’, no âmbito da instituição formadora, os professores destacaram o apoio do coordenador em nível local (a escola) e em nível setorial (Direc, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação). Como instituição formadora a Universidade-sede recebeu o ‘pacote’ do curso da Seed/MEC para efetivação. Não tinha autonomia e administrava o curso nos moldes da coordenação da SEED. Eis uma marca da racionalidade técnica.

A coordenação do curso na Universidade Estadual de Santa Catarina estabelecia contatos diários com os tutores e estes com os professores-cursistas.

Porém, estes queriam mais contatos com a coordenação na Universidade e os colegas para ajudá-los no encaminhamento e desenvolvimento de atividades. Isso ficou claro quando falaram que seria necessária a efetivação dos “grupos de discussão” (P.9) indicados no Guia do Curso (2000) e sugeriram como forma de rever e reestruturar uma proposta mais concreta:

— *oficinas [como as] que tem no Canal Futura [...], dinâmicas para trabalhar com o vídeo (p. 2).*

— *no final do curso, um encontro para que as pessoas falassem o que aprenderam, o que foi difícil, para que as pessoas discutissem as dificuldades (p. 4).*

— *monitoramento [para] vivenciar o trabalho [do professor] de perto. [o tutor] não vivenciou, ela simplesmente fez a avaliação daquilo que eu estava mandando [...]. Que em cada módulo ela vá, uma vez, para ver como está sendo a aplicabilidade, a metodologia. [...] será que o aluno [nesse caso, o professor] assimilou realmente a metodologia que o curso está querendo transmitir no áudio? [...] (p. 7).*

— *mesa redonda, um debate, onde cada um tirasse as suas dúvidas, falasse suas vivências. Eu acho que o crescimento seria maior (p. 8).*

Fez-se presente a discussão sobre a falta de *monitoramento* por parte da coordenação do curso para acompanhar e vivenciar com o professor-cursista as experiências, descobertas e aprender juntos. Segundo McDiarmid (1995) é preciso ajudar os nossos colegas professores, direção e coordenação a construir condições de sustentabilidade para a melhoria e qualidade do ensino. O depoimento do P.7 retratou essa situação, como uma oportunidade de apresentar o que de fato se passava em sala de aula e como os estavam transformando os aprendizados em situações de ensino e aprendizagem com os alunos. As dúvidas, incertezas e inseguranças foram provocando silêncio, pois não tinham com quem dividir suas experiências.

CONCLUSÃO

Entre as razões para decidir participar de curso e as condições necessárias à aprendizagem da docência, os professores-cursistas aprenderam, ensinaram e desenvolveram práticas a partir das situações vividas e das experiências, muitas vezes, silenciadas, isto é, não socializadas com os pares na escola. A busca de recursos, as discussões, espaços e horários para acompanhar o curso foi uma conquista individual. Para McDiarmid (1995), não

há um desenvolvimento profissional bem-sucedido sem a presença de uma liderança com apoio institucional, pedagógico e profissional.

É preciso redimensionar os espaços, tempos, normas, ações, ritmos e rotinas para a escola ser um espaço de aprendizagem da docência. Do contrário, de nada adianta equipar as escolas, se o encaminhamento das tarefas e propostas pedagógicas continua girando em torno de uma concepção utilitarista. Nas vozes dos professores, não há esse tempo e espaço na proposta das escolas para que possam discutir e experimentar com colegas outras formas de aprender e ensinar. Onde fica o sentido da formação continuada na escola, considerada pelo Banco Mundial como uma avenida promissora?

Retomando as condições propostas por McDiarmid (1995), os dados da pesquisa e a hipótese de que o curso em estudo foi lançado para ajudar os professores a “aprender e ensinar de novas maneiras”, parece que ainda temos que caminhar um pouco mais. Entre as condições discutidas, algumas se fizeram presentes ajudando-nos a compreender as razões dos professores-cursistas para enfrentar uma proposta de mudança e ideias do curso em estudo:

- 1) Apoio da direção das escolas no momento de informar aos professores sobre o curso. Parece que não foi um apoio efetivo, tendo em vista a escola como local para desenvolvimento profissional. As razões para inscrever-se no curso foram mais pessoais que institucionais;
- 2) oportunidade de experimentar novas práticas. Os professores-cursistas estudaram e experimentaram situações de aprendizagem com o uso das TIC em sala de aula. Entretanto, essas experiências não aconteceram em conjunto, foram situações individualizadas. Esperavam mais instrução metodológica para organizar e planejar o trabalho com vídeo em sala de aula. As ‘receitas prontas’, os ‘enlatados’, o ‘como’ ainda são formas de garantir e sustentar o trabalho docente;
- 3) necessidade de desenvolver novas compreensões dos conteúdos que ensinam e dos papéis que desempenham na escola e em sala de aula. Os professores-cursistas buscaram no curso a oportunidade de compreender e aprender a trabalhar com as tecnologias.
- 4) o tempo e o espaço para o desenvolvimento profissional na escola faz-se presente na medida em que busca a oportunidade. O professor buscou esse tempo e espaço conforme seus interesses pessoais e profissionais;
- 5) Os recursos – humanos, financeiros, pedagógicos e tecnológicos - na escola destinados e disponíveis à formação continuada de professores ainda são restritos. Não há uma clareza de que a escola é um espaço de aprendizagem e formação docente. Os recursos são utilizados, mas a formação docente parece não ser ainda uma meta prioritária.

6) Por um lado, há o discurso de alguns educadores, pesquisadores e técnicos sobre o endeuamento das TIC nos processos de ensinar e aprender, para alcançar os objetivos educacionais. Por outro, há uma reflexão crítica realizada também por professores e pesquisadores sobre esse endeuamento diante das condições necessárias à aprendizagem da docência, da formação, as possibilidades e realidade das escolas etc.

Finalizando, parece ser possível olhar o curso, em estudo, e a política de formação continuada na modalidade a distância a partir de três vertentes:

- individual, os professores-cursistas estudaram e desenvolveram práticas e experiências visando o seu desenvolvimento profissional;
- relacional, na construção com seus pares (os alunos). Os professores-cursistas firmaram as relações com os alunos e com o espaço de trabalho – a sala de aula. Foi pouco vivenciada a discussão com outros professores. Parece que a escola ainda não tem a cultura da organização em grupo, em comunidade de colegas e de aprendizagem, para fortalecer a ação educativa em vários aspectos – gestão da matéria, gestão da classe, aprendizagem da docência, desenvolvimento e valorização profissional etc.;
- institucional, da escola – o local de formação e aprendizagem da docência. A formação continuada se configurou como busca individual do professor, não como elemento constitutivo do projeto pedagógico das escolas, talvez ainda não seja proporcionada as condições de exercer o seu potencial formativo.

O curso em estudo marcou um ‘tempo’ e um ‘espaço’ que os professores ousaram experimentar para aprender e ensinar utilizando as possibilidades que as tecnologias oferecem no processo ensino aprendizagem e na formação docente.

Os dados revelaram que o curso em estudo não preconiza uma reforma definida e consistente teórica e metodologicamente; propõe certo alinhamento da formação, atendendo as exigências postas pelos organismos financeiros; superficialmente, atende as necessidades dos professores, quanto à utilização dos aparatos tecnológicos em sala de aula; e não há condições de sustentabilidade para a aprendizagem profissional dos professores e alunos na escola. E ainda, não foi uma política de formação continuada para atender às escolas no seu conjunto, mas àqueles que buscaram, por diferentes razões, participar do curso e aprender ‘como’ pode ser utilizado os recursos das TIC em sala de aula. Nesses moldes, não se constrói um ensino público de qualidade.

O conjunto dos dados parece indicar que esta foi mais uma política de formação continuada de professores que visava a formação de consumidores

das tecnologias na educação, mudando a configuração do processo ensino-aprendizagem, sem mudar as condições concretas de trabalho do professorado (PRETTO, 2001), e da aprendizagem da docência. Políticas públicas que contribuem para a manutenção da ideia de treinamento, habilidades e competências desejáveis em curto prazo, com uma nova roupagem para o determinismo técnico, ao invés de financiar iniciativas fundadas na complexidade das práticas pedagógicas (BARRETO, 2001), e com condições e recursos que continuem quando os programas e projetos que fazem parte das políticas públicas para formação de professores terminam (MCDIARMID, 1995).

Notas

- ¹ Conforme dados do IDEB, o Brasil registra um índice de 3,4 (2007); e a Bahia, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental 2,6 (2007); Anos Finais do Ensino Fundamental 2,7 (2007); e Ensino Médio, 2,8 (2007). Disponível em: <www.ideb.inep.gov.br> Acesso em: 02 nov. 2008.
- ² Setor da Secretaria de Educação do Estrado da Bahia que administra as questões educacionais em diversas regiões do Estado.
- ³ Site: <www.mec.gov.br>.
- ⁴ AC- Atividade Complementar. O horário destinado, na carga horária dos professores, das escolas públicas (Bahia), para planejamento, estudo e discussões no local de trabalho
- ⁵ Os programas de repasses de recursos às escolas/vinculados ao número de aluno/Censo Escolar.
 - 1º. Programa – FAED - Origem dos Recursos - *Secretaria Estadual de Educação* - Critérios para o valor do repasse - *Número de alunos com valor variável de acordo com o tamanho da escola* / Onde pode gastar - *Secretaria determina destinação para atividades de custeio e capital, tais como: -manutenção e conservação; -assistência ao aluno; -material de consumo; -material pedagógico; -atividades educacionais. Escola deve preparar um plano de aplicação* Informações adicionais - *Decreto Estadual 28.696, de 18/02/82. Material do FAED.*
 - 2º. Programa – Alimentação Escolar - Origem dos Recursos - *Secretaria Estadual de Educação (com recursos do MEC)* / Critérios para o valor do repasse - *R\$ 0,06 por aluno de pré-escola X 200 dias; R\$ 0,13 por aluno de ensino fundamental e médio X 200 dias. Base: censo do ano anterior* / Onde pode gastar - *Somente pode ser usado para a aquisição de produtos alimentícios* / Informações adicionais - *Medida provisória 1979, de 14 de janeiro de 2000.*
 - 3º. Programa - Dinheiro Direto na Escola - Origem dos Recursos - *MEC* / Critérios para o valor do repasse - *Valor baseado no tamanho da escola com base no censo do ano anterior* / Onde pode gastar - *MEC determina a destinação: -material permanente; -manutenção, conservação; -material de consumo; -capacitação e aperfeiçoamento de pessoal (grifo nosso); -avaliação da aprendizagem; -implementação do projeto pedagógico; -desenvolvimento de atividades educacionais. Recursos só podem ser gastos dentro da destinação específica* / Informações adicionais (Medida Provisória 1979, de 14 de janeiro de 2000 – Resolução 3/99 do MEC).

Referências

- BAHIA. Medida Provisória n. 1979, de 14 de janeiro de 2000. Resolução 03/99 do MEC.
- BARRETO, R. G. (Org.). Novas tecnologias na escola: um recorte discursivo. In: BARRETO, R. G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p.10-28.
- BELLONI, M. L. Educação a distância. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 78, abr. Campinas: Cedes, 2002. Disponível em: <<http://www.probe.br>>. Acesso em: 09 jul. 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996.
- COUTO, M. E. S. *Kit's na escola: a televisão e o vídeo na sala de aula*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 1999.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus, 2003. 157p.
- KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. *Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry*. New York: McMillan College, 1994.
- LITWIN, E. (Org.). *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GARCIA, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Caderno de Pesquisa*, n. 18, p. 89-117, mar. 2003.
- MCDIARMID, G. W. *Realizing new learning for all students: a framework for the professional development of Kentucky teachers*. East lansing, EUA: National Center for Research on teacher Learning, 1995.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.
- MIZUKANI, M. da G. N. Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos? In: BICUDO, M. A. V. et al. (Org.). *Formação de educadores e avaliação educacional*. São Paulo: Edunesp, 1999. V. 4. p. 51-71.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1995. p. 13-34.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PRETTO, N. de L. Desafios para a educação a distância na era da informação: O presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 29-53.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. TV na escola e os desafios de hoje: projeto de Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental da Rede Pública UniRede e SEED – MEC. Brasília: Ed. da UnB, 2000. (Módulos 1, 2 e 3 e Guia do Curso).

TAKAHASHI, T. Educação na sociedade da informação. In: TAKAHASHI, T. (Org.). *Sociedade da Informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Cap. 4. Disponível em: <<http://www.sox.info.org.br>> Acesso em: 12.nov. 2001.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Ed. da PUC, 1998. p. 173-191.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mônica Corullón. In: TOMASSI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2000. p.125-193.

TORRES, R. M. Educação para todos: a tarefa por fazer. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.104p. Disponível em: <<http://www.ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2001.

Abstract: this article has the objective of analyzing the reasons and necessary conditions the learning of the teachers' teaching in course of continuous formation that had as purpose to enlarge the use of the technologies in the formation and in practice pedagogic. The data revealed that referred him course doesn't extol a theoretical solid reform and methodology; proposes certain alignment, assisting the demands of the financial organisms, not contributing to initiatives founded in the complexity of the educational formation and of the pedagogic practices.

Keywords: formation, education the distance, learning, teaching

Este artigo faz parte da Tese de Doutorado defendida na UFSCar, orientada pela Profa. dra. Emília Freitas de Lima

MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC – Ilhéus - Bahia.
E-mail: beta6@terra.com.br