

REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PARA AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

THEORETICAL REFLECTION ON CONTINUING EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT TEACHING FOR INFORMATION TECHNOLOGY AND COMMUNICATION

Jussara Gabriel dos Santos¹ e Helena de Ornellas Sivieri Pereira²

RESUMO

O presente artigo é parte integrante da pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM e tem como objetivo geral apresentar a relação teórica entre formação continuada docente e desenvolvimento profissional docente dentro do contexto das tecnologias de informação e comunicação na educação (TIC). Os procedimentos metodológicos tomam uma perspectiva qualitativa e bibliográfica e seguem a luz dos conhecimentos teóricos de Imbernón (2010) sobre formação continuada docente, sobre desenvolvimento profissional docente Marcelo Garcia (1999) e Howey (1985) e sobre tecnologia de informação e comunicação na educação Kenski (2008; 2010). Os resultados parciais apresentaram que a relação entre as cinco ideias de formação continuada e as dimensões de desenvolvimento profissional podem contribuir para a formação continuada e desenvolvimento profissional docente para as TIC.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada docente. Desenvolvimento profissional docente. Tecnologia de informação e comunicação na educação.

ABSTRACT

This article is part of the Master's research in the Postgraduate Program of Education at Federal University of Triangulo Mineiro - UFTM and has the general objective to present the theoretical relationship between teaching continuing education and teacher professional development within the context of information and communication technologies in education (ICT). The methodological procedures take a qualitative and biographical perspective and follow the light of theoretical knowledge Imbernon (2010) on teaching continuing education, on teacher professional development Marcelo Garcia (1999) and Howey (1985) and on information and communication technology in education Kenski (2008; 2010). Partial results showed that the relationship between the five ideas for continuing education and professional development dimensions can contribute to continuing teacher training and professional development for ICT.

KEYWORDS: *Teacher Continuing Education. Teacher professional development. Information and communication technology in education.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte integrante da pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Cultura Digital”

¹Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. E- mail: jussaragabrielsantos@hotmail.com.

²Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Programa de Pós-Graduação em Educação. E- mail: helena.sivieri@gmail.com

da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e tem como objetivo geral apresentar a relação teórica entre formação continuada de IMBERNÓN (2010) e o desenvolvimento profissional de MARCELO GARCIA (1999) e HOWEY (1985).

A pesquisa está concentrada no campo das Ciências Humanas e adota os princípios metodológicos qualitativos, pois conforme CRESWELL (2010) a investigação de cunho qualitativa é interpretativa e possibilita ao investigador analisar o objeto de estudo em sua totalidade obtendo dados interpretativos e também possui uma perspectiva de pesquisa bibliográfica que segundo OLIVEIRA (2012) leva o pesquisador a uma análise direta das bibliografias selecionadas sobre o estudo. O estudo segue a luz do arcabouço teórico de Imbernón (2010) sobre formação continuada docente, de HOWEY, 1985 *apud* MARCELO GARCIA (1999) sobre desenvolvimento profissional docente e de KENSKI (2008; 2010) sobre educação e tecnologia.

Sabe-se que “as tecnologias invadem as nossas vidas” KENSKI (2008, p.19) atingindo todas as esferas da vida social e transformando a maneira de pensar, sentir e agir do homem. As novas tecnologias de informação e comunicação inauguram um novo modelo de economia, política, divisão de trabalho, educação, entre outros, ou seja, altera o comportamento individual e social e se estabelecem como inerentes a evolução social do homem.

Desse modo, as crianças são imersas na Sociedade da Informação (KENSKI, 2008; 2010) levando-se a pensar a relação entre criança - tecnologia e também educação, “pois as crianças que vão à escola hoje não são como as crianças que fomos, visto que hoje elas são crianças telespectadoras, internautas” (FANTIN, 2012, p. 150). Então, educar mediante as tecnologias de informação e comunicação significa explorar as múltiplas linguagens no processo educativo, compreendendo que a tecnologia na educação além de proporcionar um processo de decodificação e codificação de mensagens, também contribui para a efetivação da cidadania e ao pertencimento cultural.

Para que isso aconteça se torna necessário pensar a formação continuada e desenvolvimento profissional docente para as TIC como um dos aspectos fundamentais contribuidores da cooperação entre a tecnologia e educação, diálogo este desejável para o ensino-aprendizagem do século XXI.

2. Educação e Tecnologia

Segundo CASTELLS (1999) está em construção uma nova estrutura social mundial, forjada pelas transformações da revolução da tecnologia da informação. Neste contexto tecnológico a mente humana se torna elemento direto de produção, ou seja, fonte principal para o desenvolvimento e aprimoramento das tecnologias. E essa integração entre mente e máquina molda todo o comportamento individual e coletivo das pessoas, alterando “o modo pela qual nascemos, vivemos, aprendemos, trabalhamos, produzimos, consumimos, sonhamos, lutamos ou morremos” (idem, p.69).

Assim, percebe-se em MORAN (2000) que as mudanças sociais pressionam a educação e BEHRENS (2000) complementa afirmando da necessidade de mudança paradigmática – a superação de um conhecimento fragmentado (newtoniano-cartesiano) para um conhecimento amplo e total (visão holística) - na educação, já que a sociedade exige uma formação constante, explorando as várias formas de processamento das informações estimulando as pessoas a aprenderem a aprender ao longo da vida para poderem “intervir, adaptar-se e criar novos cenários” (BEHRENS, 2000, p.68).

No entanto, KENSKI (2008) afirma que o papel da escola em consonância as mudanças sociais é formar cidadãos conscientes para lidarem com as complexidades e desafios propostos por essa realidade, que consigam elaborar análises críticas em relação às diversas informações disponíveis, que sejam flexíveis para se adaptarem aos diferenciados perfis profissionais, enfim, ela precisa “garantir aos alunos-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes, valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação” (ibidem, p.64).

A autora ao relacionar tecnologia e educação enfatiza a exigência de abordagens pedagógicas que intensifiquem as oportunidades dos alunos, para que tenham condições de serem usuários, produtores e interajam com a tecnologia. Reforça com contundência que educar mediante as tecnologias de informação e comunicação significa elaborar e efetivar propostas pedagógicas dinâmicas que possam explorar os aspectos “cognitivos, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético” (KESNKI, 2008, p.67), ou seja, explorar em plenitude a formação das pessoas “para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade” (ibidem).

Desse modo, um dos grandes desafios para a escola é “viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e á apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação.

Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante de seu grupo social, como cidadãos” (KENSKI, 2010, p.25).

Portanto, para que a escola aproveite as possibilidades geradas pelas TIC é necessário que a comunidade escolar assuma novas perspectivas filosóficas, redefinindo os seus princípios, a sua organização e as suas práticas pedagógicas e educativas, já que com o advento da sociedade da informação e do conhecimento ALONSO (2008) afirma que a escola perde o monopólio do saber devendo redefinir e ressignificar a sua função e o seu papel sócia e PIMENTA; PRATA-LINHARES (2013, p.808) complementa ressaltando que por mais que a escola tenha perdido o monopólio do saber ela continua sendo uma instituição privilegiada que possibilita “construir um referencial crítico nos alunos”. E ao se tratar das TIC, a escola deve utilizá-la mais do que um mero recurso tecnológico no processo de ensino-aprendizagem, mas sim como um “objeto de conhecimento”. (idem, p. 809).

3. Formação continuada, desenvolvimento profissional docente e tecnologia de informação e comunicação

Diante das mudanças sociais e educacionais provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação, exige-se do professor um “estado permanente de aprendizagem” (KENSKI, 2010, p.88). O estado permanente de aprendizagem diz respeito à formação contínua do professor, onde ele se torna um “incansável pesquisador” levando em consideração que a Sociedade da Informação requer um profissional: i) criativo: reinventando a sua prática educativa em favor de um ensino-aprendizagem efetivo: ii) que aceite os desafios da instabilidade tecnológica: os desafios da imprevisibilidade da tecnologia não se torne motivos de resistência, mas sim, um motivo de aprimoramento constante; iii) que conhece a si mesmo: as dimensões internas complementam as dimensões profissionais, porque a partir do conhecimento interior é possível “definir seus caminhos, a cada instante” (KENSKI, 2010, p.90).

A formação continuada não é vista apenas como “aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui” (IMBERNÓN, 2010, p.46), mas como um processo de desenvolvimento profissional que potencializa o professor a tomar iniciativas mais críticas e reflexivas em relação a sua prática docente e pedagógica, e ainda, que seja fomentadora do “desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (idem, p.45). E entende-

se também, que as tecnologias de informação e comunicação se configuram como elementos de suma importância para a formação continuada docente, frente a atual conjuntura social e profissional.

Centra-se a formação continuada nas cinco ideias de atuação estabelecidas por IMBÉRNON (2010, p.49):

- A reflexão prático-teórica do docente sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio da análise da prática educativa.
- A troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores.
- A união da formação a um projeto de trabalho, e não ao contrário (primeiro realizar a formação e depois um projeto).
- A formação como arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, etc., e contra práticas sociais, como a exclusão e a intolerância.
- O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está constituída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação isolada e celular para inovação institucional.

A formação continuada sedimentada nestas cinco ideias de atuação busca romper com o caráter tradicional da formação continuada pensada como “culturalização dos professores” (IMBÉRNON, 2010, p.95), ou seja, atualização de conhecimentos científicos, didáticos e psicopedagógicos e caminha para uma formação que estimula nos professores um processo de reflexão sobre as suas práticas, um processo de colaboração profissional e um processo de intervenção curricular, institucional e pedagógica.

Sobre desenvolvimento profissional de professores vê-se em GARCIA (1999) que se refere a uma abordagem de formação docente que valoriza as características contextuais, organizações, orientada para a mudança das práticas escolares e que influencia toda a comunidade escolar. Defende que o desenvolvimento profissional “é o único elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento” (idem, p.139): escola, currículo, ensino, inovação e professores.

A relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da escola entende que a escola é a “unidade básica de mudança e formação” (idem, p.141).

Nesta perspectiva o desenvolvimento profissional não se restringe aos aspectos pessoais e profissionais de um grupo de professores, mas também em um dinamismo institucional que abrange “a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações na escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence a organização” (FENSTERMACHER; BERLINER, 1985 *apud* GARCIA, 1999, p.141).

MARCELO GARCIA (1999) diz que há um determinismo conceptual entre o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento curricular e inovação, porque é a partir das concepções de currículo e inovação que o desenvolvimento profissional dos professores é estabelecido. IMBERNÓN (2004, p.50) explica melhor essa relação com os seguintes dizeres:

Por exemplo, se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos.

DAY (1990 *apud* GARCIA, 1999) destaca que o desenvolvimento curricular é desenvolvimento profissional quando contribui no conhecimento e profissionalização docente para estimular mudanças, por parte dos professores, nos aspectos curriculares, escolares e do ensino.

A ligação entre o desenvolvimento profissional de professores e o desenvolvimento do ensino é entendida na perspectiva de um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” GARCIA (1999, p.144).

O desenvolvimento profissional de professores e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores estabelece uma relação que vai além das questões formativas considerando também a situação profissional como, por exemplo, as condições objetivas do trabalho docente. IMBERNÓN (2004) enfatiza de forma contundente essa perspectiva alegando que ao discutir o desenvolvimento profissional para além da formação

“significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido” (p.46).

Conforme HOWEY (1985 *apud* GARCIA, 1999, p.138) o desenvolvimento profissional dos professores desencadeia uma amplitude de dimensões de desenvolvimento:

Estas dimensões incluem: em primeiro lugar, desenvolvimento pedagógico, (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o desenvolvimento cognitivo e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira mediante a adopção de novos papéis docentes.

As dimensões de desenvolvimento: pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, cognitivo, teórico, investigação e de carreira revela a importância e o impacto formativo do desenvolvimento profissional para a formação, para a prática educativa e para a identidade pessoal e profissional docente.

3.1. Diálogo entre formação continuada e desenvolvimento profissional para as TIC

As ideias de atuação da formação continuada em IMBERNÓN (2010) garantem um processo de reflexão prático-teórica, troca de experiências e reflexão, a união da formação a um projeto de trabalho, a formação como arma crítica contra práticas laborais e sociais e o desenvolvimento profissional institucional. O autor em sua proposta de formação continuada propõe uma mobilização dos conhecimentos desencadeando um desenvolvimento profissional docente que atinge as dimensões formativas vista em HOWEY (1985) que são elas: conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento pedagógico, cognitivo, teórico, profissional e da carreira.

A reflexão prático-teórica do docente pode estimular o desenvolvimento pedagógico e teórico. O professor ao analisar a realidade educacional e social a qual está inserido para compreender, interpretar e intervir neste contexto exercita a dimensão de desenvolvimento teórico, pois realiza um processo reflexivo de sua prática docente e a dimensão de

desenvolvimento pedagógico, porque ao gerar conhecimento pedagógico oportuniza um aperfeiçoamento no processo de ensino-aprendizagem. Ao inserir as TIC na análise da realidade educacional e social pode levar a compreensão, interpretação e intervenção reflexiva da prática docente e a geração de conhecimento pedagógico em relação a elas.

A troca de experiências e a reflexão sobre as histórias de vida, o cotidiano escolar, assim também como os desafios educacionais entre os professores contribuem para a dimensão do desenvolvimento cognitivo e conhecimento e compreensão de si mesmo. Essa ideia valoriza a subjetividade de cada docente trazendo para o plano exterior as experiências e reflexões da prática docente que, conseqüentemente, possibilita analisar percursos pedagógicos diferentes para a intervenção educacional, devido ao aumento da comunicação entre os docentes, e também contribui para o equilíbrio e auto-realização pessoal a partir dos pressupostos da alteridade. Pode ainda contribuir na troca de experiências e reflexão sobre as TIC, oportunizando momentos de avaliação e interpretação sobre as diversas fontes de informações a partir da subjetividade de cada docente.

A união da formação a um projeto de trabalho contribui com a dimensão do desenvolvimento profissional porque através da fusão entre formação e projeto de trabalho a partir de um processo investigativo da realidade educacional se torna possível influenciar toda a instituição escolar. Dessa maneira, a utilização da TIC na escola num contexto de projeto formativo toma um caráter transformador, porque é inserida no cotidiano escolar.

A formação como arma crítica contra práticas laborais e sociais atinge a dimensão de desenvolvimento teórico. Com a formação crítica o docente pode realizar uma análise reflexiva de sua prática docente considerando as desigualdades e exclusões sócio-econômico-culturais, os diversos preconceitos e discriminações sociais. Aqui os docentes podem ser levados às reflexões sobre a inclusão e exclusão digital.

O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo dialoga com as dimensões de desenvolvimento da carreira e profissional docente. O trabalho colaborativo redesenha no interior da instituição educacional novos papéis da docência intencionando a transformação da prática educativa, com isso o desenvolvimento profissional institucional acontece simultaneamente com o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento da carreira. Assim o trabalho colaborativo pode levar a análise coletiva da natureza da mídia e as dimensões desenvolvimento teórico, profissional e da carreira por meio da investigação midiática estimula novos percursos pedagógicos e novos papéis docentes no contexto das TIC que levem os professores a serem “agente, produtor,

operador e crítico dessas novas educações mediadas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação” (KENSKI, 2010, p.49).

Dessa maneira, percebe-se que a formação continuada em Imbernón (2010) contribui, primeiramente, para uma nova estruturação da formação continuada brasileira, e em segundo, para uma formação continuada que pode potencializar o desenvolvimento das dimensões do desenvolvimento profissional de HOWEY (1985), oferecendo direcionamentos que os coloquem em estado permanente de aprendizagem para então construir “novos caminhos na prática docente” em relação às TIC. (SANTOS, 2003, p. 44)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada sedimentada nas cinco ideias de atuação de IMBÉRNON (2010, p.95) busca romper com o caráter tradicional da formação continuada pensada como “culturalização dos professores”, ou seja, atualização de conhecimentos científicos, didáticos e psicopedagógicos e caminha para uma formação que estimula nos professores um processo de reflexão sobre as suas práticas, um processo de colaboração e desenvolvimento profissional e um processo de intervenção curricular, institucional e pedagógica.

Assim, a formação continuada em IMBÉRNÓN (2010) juntamente com as dimensões de desenvolvimento profissional em HOWEY (1985) podem contribuir para este novo contexto educacional, já que se entende que a construção de conhecimentos pelos docentes para o seu desenvolvimento profissional para as TIC é um dos aspectos importantes de garantia para a efetivação da cidadania por parte dos alunos e imprescindível para se pensar em “metodologias ou didáticas” (FERNANDES, 2004, p.18) que favoreçam o ensino-aprendizagem.

Portanto, tentou-se aqui, ao relacionar as ideias de formação continuada com as dimensões de desenvolvimento profissional apresentar uma possibilidade de complementariedade entre tais concepções para a formação continuada e desenvolvimento profissional em TIC, sabendo-se da limitação da reflexão teórica apresentada e das outras maneiras possíveis de se estabelecer esse diálogo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p.67-132.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FANTIN, Monica. Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. (Org.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FERNANDES, N.L.R. **Professores e computadores**: navegar é preciso! Porto Alegre: Mediação: 2004.

HOWEY, K. R. Six major functions of staff development: an expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 1, p. 58-64, 1985. Disponível em: <<http://jte.sagepub.com/content/36/1/58.abstract>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p.11-65.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. **Formação Continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PIMENTA. M. A. A; PRATA-LINHARES, M. M. **Conhecimento e consumo: desafios para a educação na era da cultura midiática.** Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/11452>>. Acesso: 08/01/2015.

SANTOS, M. L. R. **Do giz à era digital.** São Paulo: Zouk, 2003.

RECEBIDO EM: 29/03/2016

APROVADO PARA PUBLICAÇÃO EM: 29/11/2016