

Tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial de professores: em busca de práticas inovadoras

Ketiuce Ferreira Silva¹

Martha Maria Prata-Linhares²

Resumo

O artigo apresenta o relato de uma experiência com alunas de primeiro e segundo períodos de um curso de Pedagogia. Uma revisão bibliográfica a partir de autores como Kenski (2011, 2013), Marcelo (2013), Mill (2010), Silva (2011), entre outros, subsidiou o processo de ação-reflexão desta experiência que teve como objetivo explorar e articular o conteúdo de uma disciplina ministrada com práticas pedagógicas inovadoras, integradas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Percebeu-se que as TDICs têm grande potencial para contribuir com a qualidade da formação docente, desde que haja uma condução teórico-metodológica comprometida com objetivos pedagógicos, com tempos, espaços e recursos adequados e que os sujeitos envolvidos estejam engajados neste novo paradigma. Tarefa desafiadora e possível, conforme frutos da vivência em questão.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas inovadoras. Tecnologias digitais de informação e comunicação. Formação de professores.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professora da Faculdade Pitágoras de Uberlândia (MG) e membro da equipe de avaliação do Curso de Pedagogia a Distância, da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Email: ketiuce@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Email: martha.prata@gmail.com

Digital information and communication technologies in initial teacher education: in search of innovative practices

Summary

The article presents the report of an experience with students of first and second periods of a Faculty of Education. A review of literature by authors such as Kenski (2011, 2013), Marcelo (2013), Mill (2010), Silva (2011), among others, supported the process of action-reflection of this experiment which aimed to explore and articulate content of a particular discipline with innovative teaching practices, supported by digital information and communication technology. It was noted that these technologies have great potential to contribute to the quality of teacher education, provided there is a theoretical and methodological conduct committed to the educational goals, with the time, adequate space and resources and that the people involved are engaged in this new paradigm. A challenging but possible task, as we can see in the results of the related experience.

Keywords: Innovative teaching practices. Digital information and communication technology. Teacher education.

Tecnologías digitales de la información y la comunicación en la formación inicial del profesorado: en busca de prácticas innovadoras

Resumen

El artículo presenta la historia de una experiencia con estudiantes de primer y segundo períodos de una Facultad de Educación. Una revisión de la literatura de autores como Kenski (2011, 2013), Marcelo (2013), Molino (2010), Silva (2011), entre otros, apoyó el proceso de acción-reflexión de este experimento cuyo objetivo ha sido explorar y articular contenido de una disciplina determinada con las prácticas de enseñanza innovadoras, integradas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDICs). Se notó que las TDICs tienen un expresivo potencial para contribuir con la calidad de la formación docente, siempre que exista un enfoque teórico y metodológico comprometido con las metas educativas, con tiempos, espacio adecuado y recursos y que las personas involucradas se dedican a este nuevo paradigma. Tarea difícil y posible, como fruto de la experiencia de que se trate.

Palabras clave: *Prácticas de enseñanza innovadoras. Tecnologías digitales de la información y la comunicación. Formación del profesorado.*

Introdução

A formação docente, mais do que uma área profissional, é um processo que estabelece relações diretas e indiretas com aspectos sociais, políticos e econômicos. Neste contexto estão os professores, enquanto sujeitos que necessitam de uma formação de qualidade para, conseqüentemente, contribuírem com a qualidade da formação de outras pessoas.

É possível afirmar que a educação se faz, continuamente, pela inter-relação de fatores técnicos, intelectuais, sociais, políticos, filosóficos, éticos e culturais. À luz das contribuições de Freire (2011), educar equivale a um processo multifacetado cuja essência se constitui por aspectos como, dialogicidade, problematização, autonomia, relações dos sujeitos entre si e com o mundo, para participarem ativamente da realidade que os cercam. Mas como é possível, nessa perspectiva, formar professores de maneira inovadora?

Neste sentido, este artigo tem o objetivo de apresentar reflexões a respeito de uma experiência docente ocorrida em um Curso de Pedagogia e cujo propósito foi associar o conteúdo da disciplina ministrada às práticas inovadoras de ensino-aprendizagem, integradas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)¹. Para a abordagem deste relato de experiência realizou-se uma revisão bibliográfica e situou-se a aula como um espaço/momento de pesquisa e de ação, visto que neste espaço/momento o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito problematizador, investigador, reflexivo, ativo e interativo.

Para além do intuito de relatar uma experiência docente, a construção desse texto se esforça em fazer jus ao que Schön (2000) denomina de reflexão-na-ação. Um processo que começa pelas ações espontâneas utilizadas para lidar com situações rotineiras (conhecer-na-ação); avança para a surpresa em relação a situações inesperadas; prossegue para a reflexão acerca dos impactos que a surpresa causa em si próprio; dá origem a uma nova necessidade; e, por fim, segue para a aplicação de novos experimentos, frutos da situação problematizadora, e que aprimoram o conhecer-na-ação e, conseqüentemente, permitem reto-

mar o processo reflexivo em busca de problemas ainda ocultos ou sem soluções, interpretações mais profundas e experimentações mais sistematizadas e efetivas.

A partir desta perspectiva, acredita-se que a formação docente integrada às TDICs, de maneira inovadora, pode contribuir com a qualidade do desenvolvimento profissional destes sujeitos, ao mesmo tempo em que, a médio e longo prazos, também poderá contribuir com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem vivenciados na educação básica. Isto porque, os professores tendem a explorar na sua prática diária as experiências que vivenciaram ao longo de sua formação.

O desenvolvimento deste artigo segue em três momentos. O primeiro é dedicado em explanar alguns fundamentos sobre a formação de professores, práticas pedagógicas inovadoras, e integração das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem. No segundo momento é relatada a experiência, e as considerações finais são apresentadas como reticências das possibilidades e desafios extraídos da experiência relatada e como convite à continuidade de discussões acerca da temática em questão.

A busca pela relação entre formação docente, práticas inovadoras e TDICs: fundamentos para a reflexão-na-ação

Segundo Tardif (2011, p. 117) a pedagogia é uma tecnologia imaterial, pois "... corresponde a uma atividade instrumental, isto é, a uma atividade que se exerce sobre um objeto ou situação no intuito de transformá-los tendo em vista um resultado qualquer". Sua dimensão instrumental é o ensino e seus objetivos educacionais têm foco na instrução e na socialização dos educandos. Vincula-se ao tempo, espaço, cultura, sociedade, valores, crenças, ideologias e interesses. Assim sendo, a pedagogia, de acordo com o autor, não é uma mera tarefa técnica, mas uma prática profissional autônoma, ética e frequentemente confrontada com problemas para os quais não há receitas.

Tardif (2011) denomina de saberes o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes que dão

origem ao exercício do trabalho docente. São eles: pessoais, da formação escolar, da formação para a docência, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes oriundos da experiência na profissão. Dessa forma, o autor evidencia que a formação universitária não é a primeira e nem a única fonte de desenvolvimento profissional docente. Porém, é durante a formação universitária que conhecimentos relevantes devem ser construídos. García (1999) elenca estes conhecimentos em quatro categorias:

- Psicopedagógico: princípios gerais de como se ensina e como se aprende.
- Do conteúdo: o que se ensina (perspectiva e paradigmas de investigação).
- Didático: mescla de técnica, reflexão, conteúdo e métodos.
- Do contexto: quem são os alunos, estão inseridos em qual realidade e qual é a relação estabelecida entre ambos?

Ressalta-se também, que a formação inicial deve se esforçar para inserir os professores em um processo em que diversos saberes sejam explorados e aplicados a favor da ética e da responsabilidade social, conforme ressaltam Almeida e Pimenta (2011). Em tempos de intensificação do uso das TDICs essas peculiaridades permanecem, mas cabe, principalmente, aos formadores de professores a incumbência de fazer com que os futuros docentes construam seus conhecimentos explorando as mudanças que interferem no modo de vida da sociedade e a chegada das novas tecnologias é uma delas.

Para Anastasiou e Pimenta (2010) o ensino universitário na sociedade contemporânea, marcada pela utilização de aparatos tecnológicos cada vez mais modernizados, requer disposição para valorizar e incentivar os seguintes aspectos:

- Ensinar e aprender com autonomia.
- Privilégio de processos investigativos.

- Trabalho em equipe (professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor).
- Re/criar situações de aprendizagem.
- Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva.
- Conhecimento do universo cognitivo e cultural dos discentes a fim de executar processos de ensino-aprendizagem interativos e participativos.

Nesse sentido, Imbernón (2011) acrescenta que a formação inicial de professores deve desvincular-se de modelos assistencialistas, voluntaristas e tecnicistas; incentivar a atuação rigorosa e reflexiva, apoiada em fundamentação sólida; proporcionar atitude interativa e dialética; valorizar a permanente atualização e um currículo que privilegie experiências interdisciplinares; e oferecer preparo suficiente para que os futuros professores possam lidar com os desafios da globalização e explorar os avanços da sociedade contemporânea a favor de metodologias que contribuam com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

A inovação também é citada por Imbernón (2011, p. 20) como fator a ser discutido e praticado no campo da formação docente. Nas palavras do autor “Entendida como pesquisa educativa na prática, a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social”. A inovação não ocorre sem uma concepção de profissionalização que rompa com práticas passivas; depende não de um técnico, mas de um profissional que atue crítica e ativamente na resolução de problemas do seu contexto; é parte de um currículo no qual o professor exerça sua autonomia, atue em colaboração com os colegas e tenha apoio institucional.

Silva (2011) discute aspectos que, na concepção da autora, caracterizam uma aula universitária inovadora dos pontos de vista metodológico e edificante. Para a autora a ausência de um processo de ensino-aprendizagem inovador no contexto das instituições de ensino superior no

Brasil é influenciado por um histórico de políticas educacionais focadas em fatores que visam à padronização, competitividade, produtividade, quantidade e outros.

A prática pedagógica inovadora é apontada pela autora como atitude contrária à homogeneização na educação superior. Silva (2011) ressalta que, exercer a docência fundamentada na perspectiva educacional inovadora, é um desafio possível. Para tanto, as aulas devem ser orientadas por princípios indissociáveis como: autonomia, contextualização, dialogicidade, diversidade, ética, integralidade e transitoriedade. Estes princípios estão intimamente ligados às relações professor-aluno, objetivos-avaliação, conteúdo-método, conhecimento local-total, ensino-pesquisa, teoria-prática, movimento-afetividade e tempo-espaço. Argumenta-se que a implementação de práticas inovadoras nas aulas universitárias é um processo complexo que depende de iniciativas individuais, coletivas e institucionais. A inovação é defendida como algo que contribui com a educação emancipadora, libertadora e autônoma, com vistas a uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Para Masetto (2012, p. 16) as inovações “... sempre surgem como resultado de um contexto social, de determinada concepção de educação e como resposta a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis”. E a educação superior deve lidar com as novas demandas sociais, aprimorando seus currículos a favor das exigências do contexto atual.

As discussões sobre o uso das TDICs na educação têm acompanhado os debates sobre inovação, visto que são tecnologias que compõem o cotidiano social e educativo, seja na educação presencial ou a distância. Nesse sentido, Mill (2010, p. 52) destaca que “... a melhor tecnologia é aquela à qual o aluno tem acesso e que o auxilia na construção do seu conhecimento”, portanto, a inovação tecnológica só é também pedagógica se promover mudanças nas maneiras de pensar e fazer educação.

Pesquisas apontam que professores compreendem a relevância da integração das TDICs em sua formação para a conseqüente integração das TDICs nos processos de

ensino-aprendizagem com seus alunos. É o que mostra, por exemplo, a pesquisa de Souza Júnior *et al* (2013), em que professores de uma escola pública reconhecem o potencial das TDICs na educação, desde que entendidas como recursos que requerem muito mais do que habilidade técnica. Mas como recursos que, para realmente contribuírem com processos inovadores, precisam estar atrelados a uma concepção teórico-metodológica que melhoram as relações entre os autores e atores dos processos de ensino-aprendizagem.

Para complementar o exemplo acima, Pesce e Batista (2014), citam uma universidade pública que investe na formação docente em relação ao uso de recursos telemáticos. Neste estudo os autores discorrem sobre a necessidade de as TDICs serem utilizadas em prol da qualidade social da educação, e não como instrumentos de precarização dos processos formativos. Para tanto, são necessárias iniciativas institucionais e políticas públicas que favoreçam esta perspectiva e, conseqüentemente, favoreçam a qualidade do desenvolvimento profissional docente e da educação.

Assim é importante ressaltar que a maneira como iremos usar as TDIC é que será fundamental para que se promova a inovação na sala de aula. É “preciso pensar em que alunos queremos formar, nas pessoas que necessitamos para promover a transformação da nossa sociedade.” (PRATA-LINHARES, 2012, p. 101).

Mas afinal, por que as tecnologias digitais e não outras? Pesquisadores como Coll e Illera (2010) argumentam que:

[...] a incorporação das TIC nas salas de aula abre caminho para a inovação pedagógica e didática e para a busca de novas vias que visam melhorar o ensino e promover a aprendizagem; e a ubiquidade das TIC, presentes em praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, multiplica as possibilidades e os contextos de aprendizagem muito além das paredes da escola (COLL e ILLERA, 2010, p. 289).

Os autores ampliam o argumento acima ao mencionarem que estas tecnologias afetam o tempo, as formas,

os lugares, as finalidades e os objetivos educacionais. Eles chamam de alfabetização digital a capacidade de perceber, criar e disseminar produções multimídia para manejar a informação, comunicar-se, e colaborar na resolução de problemas sociais e pessoais. Isso quer dizer que a alfabetização digital, logicamente, não se limita ao aprendizado empírico do computador e da internet; e nem estaciona na capacidade de uso desses recursos para compreender, produzir e difundir informações que integram som, textos, imagens e movimentos; é contribuir com as práticas sociais e culturais de um povo.

A alfabetização digital, em uma visão ampla e crítica pode ser chamada também de mídia-educação, alfabetização midiática, *mídia literacy*. De acordo com Siqueira (2012, p. 239):

Mídia-educação, leitura crítica dos meios, educação, comunicação, educação para a mídia e media literacy são alguns dos termos usados para caracterizar uma área interdisciplinar do conhecimento que se preocupa em desenvolver formas de ensinar e aprender aspectos relevantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade. Assim, a "literacia em mídia" é o resultado esperado dessas ações pedagógicas, que envolvem, necessariamente, a compreensão crítica e a participação ativa.

Dentro da perspectiva de trabalhar a mídia na formação de professores a UNESCO em Wilson et al (2013) propõe um referencial curricular para a formação de professores enfocando o modo como usamos as mídias no trabalho, no lazer e na aprendizagem. Pimenta e Prata-Linhares (2013, p. 805) chamam a atenção que neste contexto "a alfabetização midiática é considerada um instrumento para construir sociedades do conhecimento, promover a liberdade de expressão e o acesso universal à informação" e que esta formação tem potencial para a promoção da aprendizagem autônoma.

Apesar de ainda não ser uma realidade muito evidente nos processos de ensino-aprendizagem integrados pelas TDIC, Silva (2010) convida a pensar sobre um novo paradigma educacional que valoriza a interatividade, que tem a mensagem como algo manipulável em que o pro-

fessor é um *designer* de *software* interativo e o aluno um manipulador, criador da mensagem, conteúdos e coautor do processo. Isso indica, conforme o autor, que três fundamentos básicos devem ser tomados: (1) participação e intervenção do aluno; (2) comunicação enquanto processo de emissão e recepção; e (3) emitir é possibilitar múltiplas redes articulatórias.

Nesse sentido, Silva (2010) ainda ressalta que é importante para o processo educativo contemplar a parceria entre alunos e professor na comunicação e na construção do conhecimento; entender o conhecimento e a comunicação como frutos do trabalho coletivo e em rede; e o professor precisa atuar como criador do campo de possibilidades problematizadoras e sistemáticas que promovam a coautoria. E, para que essa mediação se materialize, o autor enumera as seguintes sugestões:

Propiciar oportunidades de múltiplas experimentações: trabalhos em grupo, diálogo, troca de experiências e participação livre, uso de recursos cênicos, debates presenciais e online, exposição de argumentos e questionamentos.

Disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências: uso de diferentes suportes midiáticos, propiciar um labirinto de expressão e aprendizagem, desenvolver ambiente adequado e navegável, aprendizagem e conhecimento são espaços abertos.

Provocar situações de inquietação criadora: expressões individuais e coletivas, respeito à diversidade, solidariedade, participação autônoma e cooperativa na resolução de problemas voltados para o desenvolvimento de competências.

Arquitetar colaborativamente percursos textuais: multi e transdisciplinaridade de caminhos, explorar as vantagens do hipertexto, multiplicidade de combinações de linguagem e recursos educacionais.

Mobilizar a experiência do conhecimento: construção de conceitos, livre expressão, confronto de ideias, colaboração, observação e interpretação das atitudes dos atores envolvidos, considerar os conhecimentos, experiências e expectativas dos alunos.

Todos esses aspectos listados até aqui contribuem com a emergência de dois fatores mencionados por Kenski (2011, 2013) e que são identificados no contexto educacional contemporâneo: a responsabilidade que a educação integrada às TDICs tem de, para além de usuários, formar desenvolvedores de tecnologia; e o desafio de integrar, na educação superior, as modalidades presencial e a distância. Com foco na formação de professores, tais afirmações reforçam a defesa de Marcelo (2013) em relação ao conhecimento técnico-pedagógico do conteúdo que equivale à convergência dos conhecimentos de conteúdo, pedagógico e tecnológico. Novidade tecnológica não é garantia de inovação pedagógica. De acordo com Marcelo (2013) para que os processos de ensino-aprendizagem sejam inovadores é preciso tempo, foco na qualidade, atrevimento para revisar os currículos. Por meio desta afirmação é possível considerar que uma formação docente permeada por processos inovadores requer iniciativas individuais, coletivas e institucionais.

Fenômenos da e para a ação-reflexão: o caso de um Curso de Pedagogia

Alunos, professores e a coordenadora do Curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada, organizaram um evento denominado de “Semana Interdisciplinar”. Especificamente na turma mista de primeiro e segundo períodos, a atividade foi coordenada pela professora da disciplina intitulada “Teorias e Práticas do Currículo”. As fases de planejamento, execução e avaliação das atividades foram partilhadas por mais quatro professores de disciplinas cursadas por 37 alunas.

A turma foi dividida em sete grupos com o propósito que as alunas, em conjunto, discutissem e elaborassem propagandas publicitárias de escolas fictícias. Tal elaboração deveria ser fundamentada nos conteúdos estudados nas disciplinas envolvidas, bem como que explorassem a leitura do livro “Fomos maus alunos” de Gilberto Dimenstein e Rubem Alves (2013) e do filme *Escritores da Liberdade* (2007). O livro foi escolhido pelos professores do curso como um meio de problematizar discussões sobre como pode ser a escola. O filme foi proposto no intuito de ampliar as problematizações por meio da

linguagem cinematográfica. De acordo com Prata-Linhares e Pimenta (2013, p. 47) “... o cinema, como arte visual, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da sensibilidade associada ao pensamento crítico”. Já a criação dos vídeos das propagandas foi pensada para que as alunas pudessem vivenciar uma experiência crítica e criativa de produção de conteúdo digital, proporcionando, assim que elas também experimentassem o potencial pedagógico das TDICs para sua formação e futura atuação.

A construção da atividade ocorreu ao longo de todo o segundo bimestre, em aulas presenciais (salas convencionais e laboratórios de informática) e a distância, por meio de uma sala virtual criada e disponibilizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle pela professora que coordenou a atividade. Neste ambiente foram disponibilizadas agendas das atividades, tutoriais sobre os recursos que seriam utilizados para a produção dos vídeos, materiais de estudo utilizados para subsidiar o processo e o produto final da atividade (vídeos, textos), chat para que os grupos pudessem conversar sobre a produção, fóruns de dúvida para socializar as dificuldades e as suas soluções (de origem teórica e/ou prática), e fóruns de discussão acerca dos materiais de estudo utilizados para subsidiar a fundamentação presente no discurso das propagandas criadas pelas alunas.

Os fóruns de discussão potencializaram as intervenções e contribuições de todos os professores que ministravam disciplinas naquele período e, por isso, puderam acompanhar todo o processo vivenciado no AVA. Para cada professor, havia um fórum independente de modo que eles pudessem ter autonomia para explorar as especificidades de suas disciplinas, mas sem desvincular-se do aspecto interdisciplinar da atividade.

Ainda sobre a participação das alunas nos fóruns, percebeu-se que o potencial de interação da sala de aula virtual precisa ser amadurecido. As discussões ocorreram ao longo de dois meses, o que tornou possível realizar intervenções com o intuito de estimular a interação e a frequência da discussão, tal como são importantes na sala de aula presencial. Mesmo assim, a maior parte das

alunas direcionaram suas postagens aos professores e pouco interagiram com as demais colegas. Já no fórum utilizado para compartilhar as propagandas criadas, as alunas apresentaram maior interação ao registrarem comentários a respeito das produções das colegas. Este fato mostra que, presencial ou a distância, é preciso investir em metodologias que promovam a interação, a comunicação multidirecional

Sobre a criação das propagandas fictícias, inicialmente a professora que coordenou a atividade selecionou quatro propagandas de escolas, disponíveis no site Youtube: Foram elas:

1. Propaganda Colégio Padrão - Montes Claros. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tE6TXfdLvOU>>. Acesso em: 1 jul. 2013.
2. Propaganda Escola Pública de Lorena. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FE4NRpQTqNI>>. Acesso em: 1 jul. 2013.
3. Propaganda Escola Cristã Rede Pitágoras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2m2Hn7NZns>. Acesso em: 1 jul. 2013.
4. Propaganda Colégio Brasileiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pVTvynQVmYY>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

Estas propagandas foram assistidas e problematizadas em aula presencial. As alunas foram instigadas a refletir e discutir criticamente sobre as concepções de escola, professor e aluno presentes nas propagandas, assim como seus estereótipos. Em seguida, solicitou-se que os grupos elaborassem suas próprias propagandas, com duração entre trinta e cinquenta segundos, com o uso do Movie Maker, e que as propagandas pudessem representar provocações e concepção de escola a partir dos conteúdos estudados e das experiências vivenciadas em relação ao tema. O Movie Maker foi o editor de vídeo sugerido, devido a sua facilidade de uso, para as alunas elaborarem as suas criações, as propagandas. Um tutorial em arquivo de texto e vídeo foi elaborado e disponibilizado para as alunas no AVA pela

professora que coordenou a atividade. As alunas tiveram a liberdade de utilizar outro recurso que achassem melhor, desde que atendessem ao que foi solicitado.

Percebeu-se que o repertório construído pelas alunas contemplou vozes de mães, alunas, professoras e telespectadoras. Com o uso de som, imagem e texto, sete propagandas foram criadas e contextualizadas. Seguem abaixo os títulos das produções e das concepções identificadas nas criações das alunas:

Quadro 01 – Identificação das propagandas de escolas criadas pelas alunas

| | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concepções "escola ideal" | Propaganda - Escola Semeando o Saber | Discurso da qualidade atrelado à estrutura física, qualificação docente, ensino de diferentes idiomas, valorização das artes e do esporte, e destaque para o trabalho com projeto de consciência ambiental. |
| | Propaganda - Escola Primeira Opção | Valorização da interação, do lúdico, da leitura associada ao brincar, das atividades fora dos espaços escolares tradicionais, da construção de valores. |
| | Propaganda - Escola Sonho Real | Formação integral (arte, esporte, lúdico), alimentação adequada, compromisso com as necessidades da sociedade contemporânea e com o futuro. |
| | Propaganda - Escola Infantil Passo para o Futuro | Adequação estrutural para as diferentes faixas etárias, interação, lúdico, diversidade de recursos para atividades concretas (jogos, pesquisas, manipulações). |
| Concepções "críticas à escola real" | Propaganda - Colégio Tradição | Ênfase à necessidade de fazer escolhas de maneira precoce, com vistas ao ingresso na universidade e ao mercado de trabalho. Tais aspectos equivalem ao sucesso que está atrelado ao conceito de tradição. |
| | Propaganda - Escolinha de Luz | Escola como espaço de "iluminação" para a vida. Destaque para o material didático e para a disciplina. |
| | Propaganda - Escola Real | Escola como instituição sem prestígio social, negligenciada pelo Estado. |

Por meio do conteúdo das produções das alunas e pelas justificativas que elas apresentavam ao longo do processo, observou-se que as propagandas se dividiram em dois polos, mesmo que não tenha sido esta a intenção da vivência: o da escola "ideal" e o das críticas à escola "real". No primeiro grupo, mencionou-se sobre inovação, ludicidade, construtivismo, sócio-interacionismo e outros fatores que sustentam as discussões sobre o que seria a escola adequada. Também houve propagandas

que criticaram a escola como agência de preparo para o vestibular e, conseqüentemente, para as profissões rotuladas como mais renomadas; o aluno como tabula rasa; e a escola dos problemas sociais, familiares, econômicos, políticos, estruturais, pedagógicos etc.

As propagandas foram apresentadas no anfiteatro da instituição em um evento que finalizou o semestre e contou com a presença de todos os professores, alunos e da coordenação do Curso de Pedagogia. Após apresentarem as propagandas, os grupos relataram aos participantes do evento o fundamento e objetivo de suas propagandas, desde os títulos, até imagens, áudio e concepções de aluno, professor, escola e educação presentes no discurso das propagandas criadas. Ao interagirem com os participantes, as alunas levantavam questionamentos como que tipo de escola era a que havia sido apresentada e se as pessoas presentes matriculariam seus filhos na escola apresentada. É interessante observar que nas discussões as diferentes vozes (mães, alunas, professoras e telespectadoras) reapareceram.

Ao final da vivência, as alunas, presencialmente e no AVA (café virtual e atividade de autoavaliação), ressaltaram que o processo demandou esforço e dedicação, tanto em termos epistemológicos, quanto criativos e técnicos, e manifestaram satisfação em relação aos resultados alcançados. Dentre as dificuldades, ressalta-se a baixa fluência tecnológica de algumas alunas, inicialmente usada como motivo de resistência, e alguns momentos de burocracia por parte dos responsáveis por adequar e disponibilizar o laboratório de informática e os recursos tecnológicos necessários para dar seguimento à proposta.

Ressalta-se também a importância de não limitar a pensar as tecnologias digitais apenas como recursos pedagógicos, mas principalmente como um componente cultural que faça parte do currículo, e como comenta Fantin (2012, p. 443) "... há que pensar o currículo como um repertório de saberes e competências correlacionadas e integradas a todas as mídias problematizando tanto a ênfase na leitura crítica e produção criativa como outras formas de consumo e práticas culturais".

Com o intuito de apresentar uma reflexão simplificada (e não limitada), essa experiência comprova a afirmação de Freire (1996) sobre não haver docência sem discência, sobre o ato de ensinar exigir rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento de assunção da identidade cultural.

Considerações finais

A experiência que deu origem a esta produção, possibilitou considerar que práticas pedagógicas inovadoras, sejam elas integradas ou não com as TDICs, não é tarefa fácil e nem impossível. É um desafio, pois não se restringe ao saber técnico em relação aos recursos tradicionais e/ou digitais. A prática educativa, para ser inovadora, requer planejamento minucioso e flexível, justificativa pedagógica, foco na qualidade dos processos, valorização de ações reflexivas e comprometidas com o tempo e espaço nos quais elas ocorrem.

No decorrer das atividades vivenciadas, houve manifestações de resistência e apatia, assim como de empolgação e criatividade. Todos estes fenômenos, individuais e/ou coletivos, foram postos em discussão ao longo do processo, de modo que as alunas, em parceria com a professora, pudessem ser atrizes e autoras de um percurso no qual o privilégio estava no aprimoramento e/ou na mudança de concepções e práticas que favorecessem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os pontos positivos prevaleceram e as alunas demonstraram, por meio de suas produções e comportamentos, que as TDICs podem e devem fazer parte das práticas inovadoras na formação docente.

Considera-se que a vivência em questão foi uma prática inovadora, pois, conforme relatado, esteve comprometida com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Qualidade entendida como comprometimento com o incentivo da autoria, produção coletiva, colaboração, pesquisa, criatividade, criticidade, resolução de problemas e fruto da responsabilidade compartilhada por todos os sujeitos envolvidos (professores, alunos e

coordenação). Não menos importante, até por entendê-la como indissociável do processo educativo inovador, a reflexão-na-ação permeou os momentos de planejamento, execução e avaliação, de modo a identificar e intervir nas concepções e práticas necessárias ao processo de mudança cultural em relação ao pensar e fazer a formação de professores.

As tecnologias digitais de informação e comunicação contribuíram com os resultados positivos da experiência relatada, porque fizeram parte de um processo e uma experiência que envolveu possibilidades de aprendizagens significativas, de interação, criação, pesquisa, divulgação, contribuindo com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, seja na modalidade presencial ou a distância.

As dificuldades encontradas ao longo do processo também foram positivas, pois colocaram em evidência que a prática pedagógica inovadora está intimamente relacionada à necessidade de mudança cultural. O professor é um profissional cuja formação requer muito mais do que quadro e giz ou pincel. A formação docente requer condições decentes. Lamentavelmente ainda é preciso explicar que, como o engenheiro, o médico e o advogado, o professor também tem a sua importante função social que, para ser cumprida, precisa de muito mais do que saber um conteúdo específico.

A polivalência, enquanto característica da docência, destaca uma veracidade: ser professor é mergulhar em uma teia de incertezas e problemas de cunho social, político, econômico, pedagógico, dentre outros, aos quais está exposto o profissional da educação. Cabe a este professor preparar-se, individual e coletivamente, para “descer ao pântano” e lidar com os problemas reais, em vez de manter-se no palco dos discursos da racionalidade técnica.

Formar professores é mais do que uma ação. É um processo de desenvolvimento profissional permanente. É um compromisso coletivo, institucional, social, político, econômico, ético, estético. A história da educação, no Brasil e no mundo, mostra que inovar é uma necessidade contínua e deve ser feita na, para, e com os

diferentes fatores que constituem as práticas sociais e culturais da humanidade. O currículo dos cursos de formação de professores deve “descer ao pântano”, privilegiar o conhecer-na-ação e a reflexão-na-ação. E a ação precisa estar comprometida com a resolução de problemas reais. Pensar e agir em prol de práticas inovadoras integradas com as TDIC na educação equivale a se preocupar com a qualidade teórico-metodológica da formação docente que refletirá na qualidade da educação básica.

Notas

1 Mill (2012) esclarece que o uso dessa nomenclatura direciona-se às tecnologias de base digital ou telemática, associadas ao uso do computador e da internet. Estas que medeiam a ação pedagógica na educação virtual. Diante disto, optou-se pelo uso desta expressão, considerada sua amplitude em relação a outras como, por exemplo, tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: _____. ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 7-16.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. Educação, identidade e profissão docente. In: _____. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 2, p.93-136.
- COLL, César; ILLERA, José Luis Rodríguez. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: _____. MONEREO, Carles; COLL, César. **Pedagogia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Tradução de Naila Freiras. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 289-310.
- DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. 11. ed. Campinas (SP): Papirus 7 Mares, 2013, 125 p.
- ESCRITORES da Liberdade. Direção: Richard LaGravenese. EUA: Stacey Sher, 2007. 1 DVD (2h30min), NTSC, son., color.
- FANTIN, Monica. Mídia-Educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago., 2012. Disponível em: <<http://www.curriculo->

semfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>. Acesso em: 8 maio 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 253 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 127 p. Tradução de: Formase para el cambio y La incertitumbre.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas (SP): Papirus, 2011, 141 p.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas (SP): Papirus, 2013, 171 p.

MARCELO, Carlos. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**. vol.18, n.52, Rio de Janeiro, jan./mar., 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v18n52/v18n52a03.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação inicial de professores. In: _____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999. Cap. 2, p. 72-108.

MASETTO, Marcos. Inovação curricular no ensino superior: organização, gestão e formação de professores. In: _____. MASETTO, Marcos (Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 15-36.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: _____. PIMENTEL, Nara Maria; MILL, Daniel (Orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2010. Cap. 3, p. 43-57.

PESCE, Lucila; BATISTA, Valter Pedro. Políticas de formação docente, tecnologias digitais da informação e comunicação e qualidade social da educação. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, 8ª e 9ª ed., 2014, 13 p. Disponível em: <http://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/8_9/politicias-formacao-docente.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2015.

PIMENTA, Maria Alzira de Almeida; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Conhecimento e consumo: desafios para a educação na era da cultura midiática. **Revista e-curriculum**, vol. 11, n. 03, São Paulo, set/dez, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/11452/13293>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

PRATA-LINHARES, Martha Maria. A inovação e o uso das TIC na educação. In: _____. SANTOS, Gilberto Lacerda; GALÁN, José

Gómez (Orgs.). **Informática e telemática na educação**. Brasília (DF): Liber Livros, 2012, p. 85-104.

PRATA-LINHARES, Martha Maria; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. A pequena Miss Sunshine. In: _____. SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas (Org.). **Usando filmes nas aulas de arte**. Curitiba: CRV, 2013, p. 47-69.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256 p.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula universitária: inovação técnica ou edificante? In: _____. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas (SP): Papirus, 2011. Cap. 3, p. 193-224.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010, 269 p.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; CERIGATTO, Mariana Pícaro. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**, n. 44, abr. 2012. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/16905/18518>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

SOUZA JÚNIOR, Arnaldo Oliveira. OLIVEIRA, Cleidenira Maria Barbosa; NOGUEIRA, Luana Karinne da Costa; OLIVEIRA Sandra Suely. **Formação de professores e tecnologias de informação e comunicação – TIC's: uma relação necessária para o uso de recursos tecnológicos na educação**. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11–13 de jun. 2013 - UNIREDE. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114324.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011, 325 p.

WILSON, Carolyn; et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013, 194 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

Recebido em 01 de junho de 2015.

Aceito em 29 de julho de 2015.

