

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES RELACIONADOS AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UM CURSO NORMAL

 <https://doi.org/10.56238/arev6n2-035>

Data de submissão: 03/09/2024

Data de publicação: 03/10/2024

Alessandro Pereira

Doutor em educação

Licenciado em Educação física

Instituição SED/SC

E-mail: pereira_alessandro@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3389126880968584>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8684-0013>

Greissa Leandra de Marco

Mestre em Saúde Coletiva

Fisioterapeuta

Instituição HMSJ/SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1634897807381078>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3972-6493>

Marcio Giusti Trevisol

Doutor em Educação

Licenciado em Filosofia

Instituição UNOESC/SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7729712374385368>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6127-1750>

RESUMO

Os avanços tecnológicos tiveram um impacto transformados nas diferentes áreas de conhecimento, assim, este artigo tem por objetivo analisar os saberes de estudantes do curso Normal sobre a utilização de tecnologias digitais na educação, toma por base um projeto de intervenção realizada no âmbito do curso de especialização em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), envolvendo estudantes de um curso Normal da cidade de Curitiba-SC, o convite ocorreu a partir da proposta de um projeto de intervenção, onde foi trabalhado uma oficina de metodologias voltadas ao aspectos das tecnologias educacionais na formação docente, a oficina ocorreu em dois encontros presenciais com duração total de oito horas. cujo procedimento metodológico, fundamentado na pesquisa qualitativa, baseou-se no grupo focal. Os resultados evidenciam que as demandas tecnológicas ainda constituem em desafio, consideram que o ser professor é a figura central na formação do aluno, além disso, a busca de formação passa a configurar como meio de “melhorar” o conhecimento. Além disso, os estudantes concordam que necessitam conhecer mais sobre o uso das tecnologias aplicadas a educação, bem como o seu papel na formação.

Palavras-chave: Formação docente, Tecnologias digitais, Saberes docentes.

1 INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos tiveram um impacto transformador nas diferentes áreas de conhecimento, além de uma inferência na prática docente e principalmente em seu saber docente, nesse sentido, a capacidade de acessar informações, se comunicar, colaborar e inovar foi ampliada significativamente, redefinindo a forma como aprendemos e ensinamos e principalmente a maneira como influenciemos pessoas.

O conceito amplo de tecnologia inclui a diversidade de maneiras com as quais solucionamos os problemas a que nos propomos. É possível pensar que as instituições, as máquinas e as coisas mais simples compõem conceitos estendidos de inteligência. Não como sujeitos em si, mas como facilitadores das trocas e comunicações (NEVADA, 2006).

Já os saberes docentes, são construídos em diversos momentos, e diferentes espaços, o que mostra a complexidade do processo de apropriação e de construção do conhecimento. Essa relação de saberes passa a ser ressignificada e afetada a partir da inserção de um novo ator nesse ambiente, o uso das tecnologias.

Segundo Moran “Se o ciberespaço é uma incubadora de mídia, misturando diversos tipos de conteúdo”. (MORAN, 1999, p. 13). O autor considera o ciberespaço um ambiente rico em mídias e conteúdos diversos, conforme anuncia, o ciberespaço é um local propício para ensinar e aprender, e aqui traz a referência que os professores que precisam envolver-se desde o início de sua formação nesse ambiente com o intuito de tonar esse novo ambiente familiar, e isso permitiria que eles adquirissem habilidades para utilizar novas estratégias pedagógicas e explorar a abordagem de construção de conhecimento oferecida pelo ciberespaço. Além disso, essa “imersão” permitiria aos professores a oportunidade de compreender os significados e as possibilidades de inserção em sua prática educacional. Esse envolvimento também cria espaços para discussões metodológicas e oportunidades de aprendizado, contribuindo para uma análise mais profunda das práticas de ensino.

Essa convergência, inclui diferentes tipos de atores a fim de buscar o seu espaço nesse sistema de relações, é importante destacar que as transformações dos regimes organizacionais e a demanda constante de estabelecer fontes de renda afetará principalmente as organizações das escolas e de seus atores e futuros docentes, conforme destacado Castells (2002. p. 57) “As novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade”.

Portanto, a presença das “Novas Tecnologias” tem assumido um papel de destaque, principalmente nos últimos anos, com especial atenção para as questões de mobilidade e acesso universal a educação.

Além disso, a maneira de pensarmos a formação de professores e seus saberes e a forma como o uso das tecnologias digitais impactam ou não e sua formação, reafirma a nossa premissa básica de que em um novo contexto de inserção forja outros e novos saberes docentes para lidar com a demanda tecnológica de formação, sobre tudo no contexto educacional que estão inseridos.

Diante do exposto, o objetivo do presente artigo é analisar os saberes que os estudantes de magistério possuem sobre a utilização de tecnologia digitais na educação, para tanto, tomou por base um projeto de intervenção realizada no âmbito do curso de especialização em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), envolvendo estudantes de um curso Normal da cidade de Curitiba-SC.

2 METODOLOGIA

Foi utilizada a metodologia da pesquisa com abordagem no grupo focal, de natureza qualitativa. De acordo com Cervo (2007, p. 51), menciona que “[...] a entrevista não é uma simples conversa. É uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa”. Dessa forma, a entrevista garante uma interpretação a partir das respostas dadas pelos entrevistados. E, quanto à abordagem qualitativa, de acordo com Richardson (1999, p. 70), “não se pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas, é uma forma adequada para conhecer a natureza de um fenômeno social”.

Os participantes desta pesquisa foram os/as estudantes do magistério de uma escola da cidade de Curitiba-SC, O convite ocorreu a partir da proposta de um projeto de intervenção, onde foi trabalhado uma oficina de metodologias voltadas aos aspectos das tecnologias educacionais na formação docente, a oficina ocorreu em dois encontros presenciais com duração total de oito horas.

Após aplicação das atividades, os participantes foram orientados/as sobre os objetivos da pesquisa e a adesão à pesquisa foi voluntária, no dia da entrevista, apenas dois participantes estiveram presentes. A coleta de dados foi realizada no mês de agosto de 2023, por meio de aplicação de um roteiro com questões semiestruturadas que guiou a conversa.

Nessa relação, a escolha do método possibilita compreender os significados e o entendimento dos sujeitos a respeito de questões referentes aos saberes docentes e sua relação no uso das tecnologias, para buscar a compreensão dos aspectos que envolvem a problemática da pesquisa. Este estudo centrou-se no grupo focal que é uma técnica de pesquisa em que o pesquisador integra os objetivos e as teorias já existentes e as que pretende inserir no conjunto geral da pesquisa (GATTI, 2005).

Dessa forma, os preceitos básicos de entrevista e de proteção dos/as participantes da pesquisa foram respeitados de maneira que eles/as pudessem expor de fato a sua fala, sendo garantida a preservação de suas identidades.

O artigo está estruturado em quatro tópicos, o primeiro detalha o caminho da constituição do ser docente e a escolha do método de pesquisa além do público, já o segundo tópico apresenta de maneira sistemática os autores que dão a sustentação teórica do trabalho, com destaque a Moran (1999, 2013), Tardiff (2012), Castells (2002), Levy (2007), cuja temática abordada por esses autores versam questões da cibercultura a formação docente e principalmente aspectos do uso das tecnologias. O tópico seguinte discorre sobre os resultados da pesquisa, com destaque para aquilo que os estudantes trazem em sus falas a parti do projeto de intervenção, e por último as considerações, trazendo o significado do uso das tecnologias na formação do estudante e como isso impacta a sua percepção sobre o uso.

3 REFERENCIAL

3.1 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES DOCENTES

Autores como Levy (2007) e Castells (2002), trazem para a discussão aspectos referentes a sociedade contemporânea e como isso impacta nas relações, para esses autores, a sociedade contemporânea é caracterizada pelo período atual em que vivemos, abrangendo os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e tecnológicos que definem nossa época. Ela é marcada por uma série de mudanças e desafios, como a globalização, o avanço tecnológico, a diversidade cultural e a interconectividade.

Nesse contexto, questões como a digitalização da informação, o surgimento das redes sociais, a crescente urbanização e a preocupação com a sustentabilidade ambiental têm impactado profundamente a forma como nos relacionamos, trabalhamos, consumimos e nos expressamos, Levy (2007) considera que “o poder e a identidade de um grupo dependem mais da qualidade e da intensidade da sua conexão consigo mesmo do que da sua resistência em comunicar-se com o seu meio”, além disso, a rapidez das mudanças tecnológicas e a influência da mídia têm um papel fundamental na construção da cultura e na disseminação de informações, influenciando nossas opiniões e comportamentos.

Conforme pontua Moran (2013 p. 11) “o avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que exige perplexas as instituições o que manter, o que alterar, o que adotar”, ou seja, sendo negativo o pressuposto que é obrigatório o uso de plataformas digitais no cotidiano da escola como única forma de melhoria das práticas pedagógicas. Uma boa práxis será bem-feita se

souber fazê-la. Pode ser bem-feita sem computadores, sem tecnologias, e pode ser mais bem feito ainda com os computadores e aliadas as novas tecnologias, metodologias ativas em perspectivas do educando como protagonista da sua aprendizagem. (MORAN, 2013).

A sociedade como um todo contribui para moldar o ambiente em que ocorre a educação, influenciando os valores, as normas, as expectativas e as oportunidades disponíveis para os indivíduos. Isso implica que tanto a educação formal quanto a informal desempenham um papel importante na formação das pessoas.

O entendimento de Moran (2013) de que a educação é um processo de toda a sociedade destaca a importância da participação de diversos atores e elementos na formação dos indivíduos. A educação não é apenas responsabilidade das instituições educacionais, como escolas e universidades, mas também envolve a família, a comunidade, o governo e outros segmentos da sociedade.

Além disso, a sociedade como um todo contribui para moldar o ambiente em que ocorre a educação, influenciando os valores, as normas, as expectativas e as oportunidades disponíveis para os indivíduos. Isso implica que tanto a educação formal quanto a informal desempenham um papel importante na formação das pessoas. Já na perspectiva de Arruda;

Diferente da perspectiva das políticas públicas atuais, que privilegiam a formação continuada do professor para o trabalho com tecnologias digitais na sala de aula, a perspectiva defendida neste texto é de alterações profundas na formação inicial dos professores em nível superior, que circunscrevam a incorporação das mídias em todas as dimensões da prática do professor universitário. (ARRUDA 2013, p.234).

Em uma pesquisa conduzida por Gatti em 2009, que aponta para a falta de mudanças significativas na organização dos cursos de formação de professores no Brasil, entretanto, mesmo com as discussões ocorridas ao longo das décadas anteriores, os currículos e abordagens didáticas dos cursos de formação de professores ainda não refletem de maneira adequada as transformações sociais resultantes das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), (GATTI, 2009).

De acordo com a autora, a pesquisa revelou que os cursos de formação de professores em áreas como Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas apresentam poucas mudanças nos currículos. Em muitos casos, as formações continuam sendo genéricas e carecem de conteúdos relacionados às tecnologias e suas aplicações no ambiente escolar. A presença de discursos que não abordam apropriadamente essas questões também foi notada.

Além disso, a pesquisa destaca a ausência de componentes curriculares específicos voltados para as tecnologias no contexto escolar. Isso sugere que as instituições de formação de professores ainda não estavam incorporando efetivamente o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas. Essa falta de integração das tecnologias na formação inicial dos professores pode afetar sua capacidade de utilizar

eficazmente essas ferramentas em sala de aula, limitando a preparação dos educadores para um ambiente educacional cada vez mais digital e interconectado. (GATTI, 2009).

Ao tratarmos dos saberes no contexto da formação e da prática profissional, procuramos explorar essa temática com o intuito de entender o que os autores têm problematizado a esse respeito, ao analisarmos a literatura, há vários autores e estudos que tratam sobre os saberes docentes, entretanto, abordaremos o entendimento proposto por Tardif (2012).

Nesse entendimento, Tardif (2012, p. 21) aponta que o “[...] saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”. Desse modo, Tardif (2012) diz-nos que os saberes profissionais são plurais e temporais. A pluralidade dos saberes explica-se por que eles advêm da formação inicial e contínua do indivíduo, do currículo e da socialização escolar, do conhecimento das disciplinas que serão ministradas, da experiência profissional e da cultura pessoal, isto é, de diversas fontes.

Já Charlot (2000) aponta que o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Assim, “[...] não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 63), o que significa que o saber dos professores está intrínseco na relação com os sujeitos, por ser um saber social e de relações.

O caráter temporal dos saberes justifica-se porque estes são adquiridos por meio de um período de aprendizagem variável e de socialização (incorporação das práticas e das rotinas institucionalizadas do trabalho docente) que consideram a história de vida e a carreira (TARDIF, 2012).

Dessa forma, nesta pesquisa, os sujeitos pesquisados já possuem saberes adquiridos em um determinado contexto, já incorporaram práticas do Ensino Fundamental e as rotinas daquele contexto educativo, mas são inexperientes em relação às rotinas e às práticas institucionalizadas no contexto da Educação básica.

Sobre a temporalidade, Tardif e Raymond (2000) compreendem que, em muitas ocupações, a aprendizagem é longa, visto que é preciso tempo suficiente para aprender conhecimentos teóricos e técnicos, porém, raramente, são conhecimentos que não se bastam, eles precisam de uma complementação. Os autores ressaltam que há “[...] situações no trabalho que exigem conhecimentos que a formação inicial não prevê, o que significa que a vivência profissional propicia aprendizado e complementa a formação teórica” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210). Concordamos com essa premissa dos autores no que diz respeito a nossa investigação.

Para Serrão (2005), os saberes, muitas vezes, são entendidos como fatos e teorias aceitas, são tidos como certos, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. Esse fato acaba criando obstáculos para a prática reflexiva do/a professor/a que é de fundamental importância

no processo de construção do seu conhecimento e, conseqüentemente, do aluno. Já Tardif (2012) diz que o saber dos/as professores/as não é um conjunto de conteúdos cognitivos definitivos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o/a professor/a aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho.

A trajetória docente do/a professor/a, por vezes, é permeada por desafios, principalmente quando diz respeito a sua inserção em um novo contexto. Por essa razão, ao analisarmos essa inserção em um novo contexto, fazemo-lo com o intuito de compreendermos os saberes docentes de futuros professores/as que atuaram na educação básica, mais precisamente por duas percepções, pelo olhar dos professores que já atuam do ensino fundamental e outra a partir dos futuros professores que cursam a formação a nível de magistério.

Nesse sentido, o/a professor/a constrói-se a partir de suas experiências e, principalmente, da realidade em que está inserido/a. Além disso, há a compreensão de que a constituição da prática docente está intimamente ligada a saberes diversos e à relação que estabelecemos com os nossos alunos.

Entendemos, portanto, que os saberes da docência de professores/as é um processo que está em constante construção. De acordo com Nóvoa (1992), significa que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto.

A palavra “saberes” pode significar conhecimentos, experiências, aspirações, informações, ideias e práticas de alguém sobre determinado assunto (COSTA, 2012). Já no entendimento de Nóvoa (1992, p. 11), “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Diante disso, questionamos: O que faz um/a professor/a a nível de magistério a se identificar com o novo desafio de atuar na educação básica.

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão - o que se evidencia fortemente em todas as áreas, mas a atenção aqui é voltada ao/a professor/a que está em formação a nível de magistério que irá atuar na educação básica de ensino.

Segundo Gauthier (2013), é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o/a professor/a se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Partindo dessa ideia, fomos instigados a compreender a constituição de saberes em um novo contexto e entender como as novas exigências desse novo contexto contribuíram para a constituição de um novo repertório, já que o contexto atual da escola exige especificidades muito mais complexas do que outros níveis de ensino.

4 RESULTADOS

Para que pudéssemos nos guiar neste trabalho, os dados foram gerados por meio de um grupo focal. Organizamos as perguntas em eixos norteadores que para pudéssemos retratar de maneira clara o posicionamento dos sujeitos e suas respectivas percepções, permitindo revelar significados em torno de uma mesma temática. É o que Barbour (2009, p. 77) chama de “reconhecer a existência de múltiplas vozes”. Lembrando que os participantes da pesquisa foram alunos do último ano do magistério de uma escola da cidade de Curitiba-SC. E apenas duas alunas participaram do grupo focal. As atividades realizadas tiveram como foco o uso das tecnologias educacionais na constituição docente, e, como essas ferramentas se conectam ou fazem parte do percurso formativo.

Nesse sentido, afirmamos que esta pesquisa pretendeu dar voz e vez aos sujeitos participantes. A postura adotada surge da compreensão do pesquisador em relação aos sentidos que emergiram das falas. Desse modo, foi no percurso metodológico que a pesquisa foi se constituindo, criando assim reflexões acerca do método. Ao escolher essa postura, apoiamos-nos nos argumentos defendidos por Moraes e Galiazzi (2011) que discutem a importância do exercício de valorização das vozes explicitando que, embora seja objetivo da análise a comunicação de novos sentidos que emergem da compreensão de autoria do pesquisador, os sentidos presentes nos textos produzidos pelos participantes precisam ser respeitados.

A compreensão de diferentes fontes que compõem o saber passa a ser produzida de múltiplos movimentos, o que significa que é uma atitude fenomenológica. É o que Moraes e Galiazzi (2011, p. 30) apontam como “[...] deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamento, é ficar atento às perspectivas dos participantes”. Assim, a escolha da técnica do grupo focal visa oportunizar que os diferentes saberes a partir da vivência e conhecimento do aluno sobre o uso das tecnologias sejam explorados sob diferentes percepções trazidas pelos/as, sujeitos da pesquisa.

4.1 O PROCESSO DE ANÁLISE

O início das análises deve ser marcado pela retomada dos objetivos da pesquisa. Segundo Gatti (2005), eles são os guias para a construção de quadros analíticos e para a organização dos materiais coletados. “O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta” (Gatti, 2005, p. 44).

As sessões foram gravadas e transcritas na íntegra, e as anotações decorrentes das sessões auxiliaram no momento de transcrição. Em um segundo momento, as transcrições compuseram um quadro por assunto e por participante.

Após as transcrições, foram organizados quadros analíticos com as etapas organizadas pelos pesquisadores, a saber: unidade condutora, unidade de significância e significados. Barbour (2009, p. 179) lembra que “[...] dados de grupos focais são inerentemente complexos, com discussões muitas vezes ocorrendo em mais de um nível e servindo de múltiplas funções para os vários participantes envolvidos na construção de uma resposta”.

Após esse primeiro processo pré-analítico, analisamos e discutimos os dados a partir dos eixos geradores das discussões, que agora passam a função de eixos analíticos:

Percepção geral sobre ser professor, desafios e oportunidades, recursos e desenvolvimento profissional, autoavaliação e futuro.

Para melhor ilustrarmos esses eixos, a partir da identificação das unidades de significância das narrativas, organizamos as falas dos alunos/as quais demonstram o que foi mais significativo no grupo focal. Assim, os enunciados e seus contextos foram sempre levados em consideração em nossas interpretações.

5 DISCUSSÃO

5.1 PERCEPÇÃO GERAL SOBRE SER PROFESSOR

As narrativas dos/as alunos/as marcam as diferentes concepções que eles/as têm sobre o ser professor. Essa discussão é importante pois acreditamos que a percepção que se faz do ser professor na atualidade induz a atuação do/a ser e agir como professor/a em sua prática.

Iniciamos a discussão sobre o eixo que concentra as seguintes questões: “Como você descreveria o papel de um professor nos dias de hoje? quais são, na sua opinião, as maiores mudanças que ocorreram no papel dos professores ao longo dos anos?”

A partir desse contexto, acessamos diferentes percepções traduzidas pelos/as alunos/as do magistério. Agrupamos as unidades de significância das falas dos/as alunos/as sobre as questões anteriores, destacando, nesse entendimento, o que mais significativo foi anunciado na percepção deles. Dessa forma, foi possível analisar as percepções gerais sobre o ser professor mais presentes em suas falas. Sendo o concesso entre os alunos/as A1 e A2 “Cada dia mais importante e menos valorizado, Como um transmissor de conhecimento”.

A evidência a partir da palavra destacada pelos alunos/as demonstra o quanto o professor é central no aspecto formativo, e que essa importância se deve ao seu papel de condutor do processo formativo.

5.2 DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Anteriormente, discutimos a percepção geral sobre o ser professor que os/as alunos/as tinham sobre o papel de um professor nos dias de hoje, e, as maiores mudanças que ocorreram no papel dos professores ao longo dos anos?”, embora eles responderam com exemplos de suas realidades atuais, nessa perspectiva, entendemos que esses eixos permitem acessar as relações que os/as alunos estabelecem para compor a estrutura de seu entendimento sobre o papel na atualidade do ser professor é mais significativa.

Nesse sentido, os discursos que se enredam em torno do ser professor passam a ter significado pela maneira de ver esse profissional. Nesse aspecto, apresentamos o segundo eixo analítico: “Desafios e Oportunidades” Esse eixo surgiu das seguintes questões: Quais são os desafios mais significativos que os professores enfrentam atualmente em sua profissão? Como os avanços tecnológicos afetaram a forma como os professores ensinam e os alunos aprendem? Você acredita que as redes sociais têm influência sobre o papel do professor? Se sim, de que maneira?

Nessa perspectiva, entendemos que esses eixos permitem acessar as relações que os/as alunos estabelecem para compor a estrutura de sua percepção sobre o uso das tecnologias, bem como os saberes necessários para constituir essa prática.

Conforme entendimento de A1 sobre tecnologia, considera que “Acredito que só foi pra melhor com o avanço da tecnologia para algum mais difícil mais pra nova geração que já nasce com o celular... no mais só facilitou” já o aluno A2 destaca que

“A tecnologia é uma inovação para os professores, mais também tem muitos conteúdo que desmotiva os alunos a se interessar pelos estudos, até mesmo a seguir uma carreira profissional”

Portanto, a integração da tecnologia na educação exige, a revisão das estratégias de formação de professores para que possamos aproveitar ao máximo as novas possibilidades oferecidas por essa realidade em constante evolução.

O caráter temporal dos saberes justifica-se porque estes são adquiridos por meio de um período de aprendizagem variável e de socialização (incorporação das práticas e das rotinas institucionalizadas do trabalho docente) que consideram a história de vida e a carreira (Tardif, 2012).

Conforme pontua Santaella (2011) grande parte das invenções é constituída por tecnologias que potencializam a capacidade humana para a produção de linguagem. Isso porque “é através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural” (Santaella, 2001, p. 91).

Nesse sentido, estamos presenciando um aumento constante no surgimento de novas formas de comunicação, o que inevitavelmente provoca alterações na nossa percepção do mundo, do tempo, dos espaços, dos sentimentos e até mesmo na maneira como vivemos e nos relacionamos.

5.3 RECURSOS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nesta seção, discutimos os recursos e desenvolvimento profissional. Teve como eixo temático Recursos e desenvolvimento profissional. Essa questão pretendeu abordar aspectos sobre práticas e metodologias, além de trazer para a discussão questões do desenvolvimento profissional, para isso as questões abordadas versou sobre; como você se mantém atualizado com as últimas práticas de ensino e metodologias educacionais? E quais recursos você acha mais úteis para o seu desenvolvimento profissional?

Tardif e Raymond (2000) compreendem que, em muitas ocupações, a aprendizagem é longa, visto que é preciso tempo suficiente para aprender conhecimentos teóricos e técnicos, porém, raramente, são conhecimentos que não se bastam, eles precisam de uma complementação. Os autores ressaltam que há “[...] situações no trabalho que exigem conhecimentos que a formação inicial não prevê, o que significa que a vivência profissional propicia aprendizado e complementa a formação teórica” (Tardif; Raymond, 2000, p. 210).

Os diferentes olhares trazidos pelas narrativas dos/as alunos/as elencados no grupo focal permitem-nos transitar por caminhos desafiadores quanto à constituição do seu percurso formativo e os desafios da constituição docente, é importante destacar que cada um traz consigo uma história de constituição cultural e que por vezes essa constituição vai ditar o seu percurso formativo, como revela o entendimento dos alunos/as, que para manter-se atualizados conforme pontua A1 “sempre de olho nas novidades” já A2 Pesquisando, estudando novos métodos que alcance o interesse do aluno.

É importante lembrar o que nos diz Tardif (2012), segundo o autor o saber dos/as professores/as não é um conjunto de conteúdos cognitivos definitivos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o/a professor/a aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho e os diferentes conhecimentos.

Essa construção torna-se presente a partir do momento que o/a professor/a vai se constituindo como docente, ou seja, pela experimentação de adentrar no espaço de formação. Além disso os alunos/as consideram que os recursos tecnológicos mais úteis para o seu desenvolvimento profissional estão ancorados em “Celular, notebook e tablet” como pontua o aluo/a A1, o que não difere da percepção de A2 “Multimídia, os site que oportuniza aos professores a criar jogos”

Conforme pontua Perrenoud (2002), “é por meio das experiências que se desencadeiam os processos de ensino e de aprendizagem, visto que professor e aluno avaliam as ações que foram significativas pelo envolvimento e nível de aprofundamento”.

Além disso, presumimos que nossos alunos possuam habilidades sólidas em Tecnologias Digitais (TDs) e naveguem com facilidade em ambientes virtuais fora do contexto escolar, trazendo consigo seus costumes e comportamentos, entretanto, ficou evidenciado, mesmo com o acesso abundante a informações, eles ainda dependem dos professores para orientá-los e incentivá-los em sua formação.

De fato, Tardif (2012) considera que a experiência do ensino não é apenas uma questão de controle das situações cotidianas; ela remete também à experiência de si, diante dos e com os outros. Viver dia após dia a experiência também é tornar-se um/a professor/a ou, talvez, um/a novo/a professor/a no caso daqueles que já possuem uma experiência.

5.4 AUTOAVALIAÇÃO E FUTURO

Por fim, esse eixo temático teve como foco buscar entendimento a respeito de percurso formativo do aluno do magistério e suas expectativas quanto a profissão, além de entendermos como a tecnologia influencia na sua constituição como futuro docente. Esse eixo teve como questões centrais; Como você avalia sua própria eficácia como um futuro professor? e, quais são suas expectativas para o futuro do ensino e o papel dos professores e como o uso das tecnologias educacionais afetam essa relação?

Outra questão relevante trazida pelos alunos/as está ancorada no desafio do novo, o de constituir-se como docente, conforme o entendimento de A1 “Só sucesso pois a tecnologia foi mais um adianto pra educação” já na percepção de A2, tem como foco a busca de aperfeiçoamento, “Desejo me aperfeiçoar e ir em busca de novos conhecimentos, através de cursos”.

Os/as alunos/as nessa discussão demonstraram o interesse em buscar formação, Ao mesmo tempo, reconhecem que o uso das tecnologias trazem eficiência para a educação, Palma (2001) considera que a construção dos saberes passa por etapas, necessitando de uma constante análise coletiva e individual, ou seja, a discussão, o diálogo sobre a ação, a abstração, a reflexão, a individualidade e a subjetividade de cada profissional para se chegar aos saberes docentes que estarão sempre dispostos a reavaliações e a renovações, como um ciclo que se renova a cada retomada de pensamento. Desse modo: “Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (Pacheco; Flores, 1999, p. 45).

Os alunos/as quando questionado sobre quais são suas expectativas para o futuro do ensino e o papel dos professores e como o uso das tecnologias educacionais afetam essa relação? Conforme entendimento A1 [...] pra mim são as melhores pois a facilidade pra fazer atividades e jogos são maravilhosos...é isso que percebo...e vai afetar tudo! já no comentário de A2 considera que “O grande desafio no meu ponto de vista, é trazer o interesse que os alunos têm para tecnologia, transformando em interesse nas aulas... e isso vai ser o grande desafio!”

Já Charlot (2000) aponta que o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Assim, “[...] não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (Charlot, 2000, p. 63), portanto, considerar os diferentes saberes dos alunos/as do magistério como um processo inconcluso, ao atuar em um novo ambiente, permite ao “jovem” professor a ressignificar um novo saber, ou seja, ele/a/s passa a ressignificar o seu saber, pois as demandas formativas para lidar com as tecnologias são evidentes e ao mesmo tempo inconclusas.

6 CONCLUSÃO

O artigo teve com proposta de analisar os saberes que os estudantes de magistério possuem sobre a utilização de tecnologia digitais na educação, além disso, para a construção do aporte de discussão, que iniciou como um projeto de intervenção aplicado com um grupo de alunos/as do magistério, teve duração de 8h/ aula, inicialmente a proposta focou em aspectos de formação e percurso formativo a partir das demandas contemporâneas, utilizando as metodologias ativas como conteúdo formativo.

Essa abordagem incentivou os alunos/as a buscar soluções e a refletir sobre o que aprenderam e o que podem usar em sua prática. Lembrando que foi por meio das discussões em grupo e das atividades, que os alunos/as experienciaram na proposta de intervenção essas metodologias, foi nesse contexto de vivência percebido que o futuro professor carece de um acompanhamento para a consolidação de sua prática.

As demandas tecnológicas ainda constituem em desafio, pois para os alunos/as, tecnologia resume-se em celular, tablets [...], entretanto, consideram que o ser professor é a figura central na formação do aluno, além disso, a busca de formação e especialização passam a configurar como meio de “melhorar” o conhecimento.

Portanto, considerar os diferentes saberes dos/as alunos/as como um processo inconcluso permite aos/às futuros docentes, ao atuar em um novo ambiente, ressignificar seus saberes. Segundo os participantes da pesquisa, vários são os desafios, e, ainda, segundo suas falas, tomaram consciência

de suas fragilidades de formação e admitiram que necessitam conhecer mais sobre o uso das tecnologias no que diz respeito aquelas aplicadas a educação.

Por fim, novas experiências vão sendo necessárias e novas relações estabelecem-se nesse contexto, assim, essa temática não se esgota nesta pesquisa, há a necessidade de outros estudos que se debrucem sobre os saberes que os estudantes de magistério possuem sobre a utilização de tecnologia digitais na educação, e que outras metodologias se fazem necessárias como a observação dessas práticas para estudar a continuação desse novo saber aqui discutido. Nesta pesquisa, discutimos sobre Como os/as alunos/ professores/as a nível de magistério constituem novos saberes tecnológicos são mais evidenciados em sua prática? e, portanto, ao conhecer esse/a futuro profissional, isso nos guiará para um possível entendimento de como esse futuro professor percebe o uso da tecnologia em sua prática são as mais evidenciadas, além de buscar estratégias mais efetivas de intervenção, o que se torna interessante observar outras práticas.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 232-239, ago. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822013000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BARBOUR, Rosaline. Grupos focais. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.
- CERVO, Amado Luís. Metodologia científica. São Paulo, SP: Person Prentice Hall, 2007.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSTA, Amanda Luiza Aceituno. Construindo saberes a partir do exercício da docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de Educação Física. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GAUTHIER, Clemont. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2013.
- LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. Revista FAMECOS, v. 5, n. 9, p. 37-49, 2008. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.1998.9.3009>.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.
- MORAN, José Manuel. Integrar as tecnologias de forma inovadora. In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. São Paulo: Papirus, 2013.
- MORAN, José Manuel. Aprendendo a viver. São Paulo: Paulinas, 1999.
- NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco de. Inovação, anjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 14, n. 14, p. 65-74, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora, 1999.

PALMA, José Augusto Victoria. A educação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas. 2001. 228 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica GGather. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTAELLA, Luci. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal, aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonhos de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 151-160.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação de professores. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.