

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM CURSO A DISTÂNCIA: A VERSÃO DOS PROFESSORES*

LEARNING TO TEACH IN A DISTANCE COURSE: TEACHER'S OPINIONS

Maria Elizabete Souza COUTO**
Emília Freitas de LIMA***

Resumo: Este trabalho analisa as aprendizagens da docência possibilitadas por experiências de formação continuada na modalidade a distância em uma pesquisa já realizada. Utilizamos como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas para captar as aprendizagens docentes. Os sujeitos da pesquisa foram dez professores da Educação Básica na rede pública de ensino que concluíram a 1ª. turma do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, nos municípios de Ilhéus e Itabuna-Ba. Os materiais de estudo no curso (três módulos impressos e os vídeos veiculados pela TV Escola) foram distribuídos pela Secretaria de Educação a Distância/SEED/MEC. Os dados demonstraram que as aprendizagens dos professores cursistas transitam entre o aprender utilizar as tecnologias em sala de aula, enfocando o caráter técnico e operacional, e a retomada com os saberes da formação profissional, das disciplinas de ensino e da experiência, os quais proporcionaram um saber-ver, saber-ler, saber-ensinar, saber-aprender e saber-fazer referentes ao processo formativo. A sala de aula foi enfatizada como local de aprendizagem da docência a partir dos saberes da experiência, da disciplina e o saber lidar com as tecnologias em sala de aula para fazer a mediação entre os conteúdos aprendidos e ensinados.

* Este artigo é parte da tese de doutorado, defendida em março de 2005, orientada pela profa. Dra. Emília Freitas de Lima. Apoio Financeiro CAPES/PICDT.

** Pedagoga. Mestre em Educação pela UESC. Doutora em Educação pela UFSCar. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. E-mail: beta6@terra.com.br

** Pedagoga. Mestre em Educação pela PUC-RJ. Doutora em Educação pela UFSCar. Professora da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: emilia@power.ufscar.br

Palavras-chave: Formação de professores. Aprendizagem da docência. Educação a distância.

Abstract: This work analyzes the learning that took place through the experiences of continuing education in the modality of distance education. The instruments used for data collection included semi-structured interviews. The subjects of the research were 10 teachers of Basic Education that completed the course 'TV na Escola e os Desafios de Hoje' in the towns of Ilhéus and Itabuna-Ba. The study materials in the course (3 printed modules and the videos transmitted by TV Escola) were distributed by the Secretaria de Educação a Distância/SEED/MEC. The data demonstrated that teachers' learning included the use of technologies in classroom, focusing the technical and operational aspects, and the articulation with the knowledge about the professional formation, of the teaching disciplines and of the experience, which provided a way of seeing, of reading, of teaching, of learning and a way of doing regarding the formative process. The classroom was emphasized as place of learning to teach starting from teachers' experiential knowledge, the discipline and knowing to work with the technologies in classroom to mediate the contents learned and taught.

Keywords: Teacher education. Learning to teach. Distance education.

INTRODUÇÃO

*[...] os saberes profissionais são saberes da ação
Ou ainda, usando uma expressão que preferimos,
Saberes do trabalho, saberes no trabalho [...]*

Tardif, 2000

Este trabalho faz parte de uma pesquisa realizada anteriormente com o objetivo de analisar as aprendizagens da docência possibilitadas por experiências de formação continuada na modalidade a distância. A relevância do estudo é marcada pela escassez de trabalhos

que estudam a aprendizagem da docência em cursos de formação continuada que fazem parte do conjunto das políticas públicas, via educação a distância. Alguns pesquisadores já estudaram os referidos cursos, coordenados pela Secretaria da Educação a Distância/SEED/MEC; entretanto, o objeto de estudo pautava-se em analisá-los como “peças” das políticas públicas de formação de professores, sendo a aprendizagem e trajetória docente dos professores ainda uma “zona de sombra”.

A docência põe em evidência uma diversidade de saberes, os quais envolvem os conhecimentos da matéria de ensino, as competências, as habilidades, o saber-fazer, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento da formação docente e a sabedoria da prática em um contexto mais amplo. Este trabalho pretende discutir quais são as aprendizagens da docência possibilitadas pelo curso de formação continuada por meio da EAD, intitulado *TV na Escola e os Desafios de Hoje*, na tentativa de apreender as aprendizagens da docência dos professores que concluíram a 1^a. turma.

APRENDIZAGEM E SABERES DOCENTES: UM CONTINUUM

A trajetória docente é o momento de construção de saberes, momento de vivenciar aprendizagens relacionadas aos saberes da formação, da disciplina de ensino, do currículo e da experiência, para descobrir formas de articular saberes acadêmicos, sociais e os bens culturais dos alunos.

Em relação à aprendizagem e aos saberes docentes, ainda há “zonas de sombra que precisam ser desvendadas, se considerarmos os desafios de uma escola de massa e o lugar que nela desempenha o trabalho do professor”. (LELIS, 2001, p.43). Para elucidar a temática, lançamos mão, na literatura internacional, das contribuições e estudos realizados por Tardif et al. (1991), Tardif & Lessard (1999) e Tardif (2000, 2002). Na formação continuada, a articulação dos saberes dos professores, dos alunos, da comunidade e as informações veiculadas pelos meios de comunicação fortalecem a docência nas situações simples e complexas que ocorrem em sala de aula, “caracterizada por uma multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade. [...]. Eventos inesperados e interrupções variadas podem, por sua vez, mudar igualmente a condução do processo instrucional”. (MIZUKAMI, 1996, p.64).

A trajetória docente é marcada por saberes que os professores mobilizam e constroem no seu trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas. Para Tardif e Lessard (1999), o saber docente é plural (oriundo de fontes diversas, reunindo saberes diferentes e heterogêneos). É também temporal (inscreve-se no tempo, está vinculado às etapas de carreira docente, mesmo antes da formação inicial, nas diferentes fases da vida e prática dos professores, implicando uma socialização e uma aprendizagem da profissão), composto (de diferentes naturezas que, por um lado, integram objetividade e precisão (as regras, conteúdos, avaliação), e por outro, implicam subjetividade e imprecisão (a interpretação e o julgamento dessas regras, avaliação e conteúdos no cotidiano da sala de aula), heterogêneo (de fontes diversificadas) e social (construído em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber ensinar, da cultura do meio, da organização escolar, das universidades etc.). Saberes que estão relacionados a uma “situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2002, p. 15), apoiando-se em diversas competências ao longo da docência.

Para Tardif et al (1991), podem ser classificados como saberes da formação profissional, das disciplinas, curriculares e da experiência, e se originam na prática cotidiana da docência em sala de aula. Não são construídos de forma linear, como uma caixa fechada, separados uns dos outros e do seu contexto. Fazem parte de um mesmo invólucro dos saberes da docência, numa dimensão totalizante.

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são transmitidos nos cursos de formação inicial e transformados em saberes destinados à formação científica dos professores (TARDIF, 2000). Fornecem uma base de informações a respeito de várias facetas dos saberes da profissão e do sistema escolar, que, na maioria das vezes, não são conhecidas pela comunidade escolar. “É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira” (GAUTHIER et al., 1998, p.31).

Os saberes das disciplinas correspondem às diversas áreas de conhecimento. Saberes de que dispõe a sociedade, que emergem da tradição cultural dos grupos sociais, e integrados nas universidades, fa-

culdades e cursos de formação de professores sob a forma de disciplinas nos cursos de formação (inicial e continuada) (TARDIF, 2001). A docência requer os saberes da disciplina, considerando que “ensinar exige conhecimento do conteúdo da matéria a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”. (GAUTHIER et al., 1998, p. 29).

Há nas diversas estruturas da formação a presença dos **saberes curriculares**, que correspondem aos conteúdos, métodos, objetivos, a partir dos quais a instituição escolar apresenta e organiza os saberes sociais que selecionou para a formação acadêmica (TARDIF et al., 1991). São apresentados sob a forma de programas escolares, que os professores aprendem e utilizam na sua prática cotidiana.

Os saberes da experiência são desenvolvidos e construídos pelo professor no exercício da profissão, na prática, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento adquirido na formação inicial. Saberes produzidos na experiência, por ela validados, e incorporados à vivência individual e coletiva sob a forma de competências e habilidades (TARDIFF, 2002). Na experiência, os saberes são amalgamados. Eles fundamentam a prática docente e só por meio dela se revelam. Um saber que pode ser definido como um conjunto de conhecimentos atualizados e adquiridos na prática, em um contexto constituído de múltiplas interações, no qual a docência aparece como um processo de aprendizagem, a partir do qual os professores retraduzem sua formação anterior e vão ajustando às condições da profissão (TARDIF et al., 1991; TARDIFF & LESSARD, 1999).

Os saberes da experiência começam desde a sua vida escolar, quando aluno, com diferentes professores, e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se como elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas. A diversidade de saberes que envolve os saberes da experiência é o centro da competência profissional, e ela surge no dia-a-dia do professor. “Essa experiência torna-se então ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina”. (GAUTHIER et al., 1998, p.33). Os saberes da experiência não provêm diretamente das instituições formadoras ou dos programas curriculares. São saberes plurais e compostos, fazem parte integrante da prática, produzidos no contexto interativo em que são desenvolvidos, atribuindo à experiência uma função particular na produção e legitimação da competência profissional nos vários saberes: o saber da ação, o saber da prática e o saber refletir (TARDIF & LESSARD, 1999).

Entretanto, apenas os saberes da experiência não bastam, e o professor não atua sozinho. A aprendizagem da docência reside na capacidade de revelar e validar o saber da experiência dos professores para não ficar limitado à sua prática individual, sendo a experiência uma fonte de conhecimento e de aprendizagens. O seu valor está em poder ser criticado, analisado, melhorado e refeito, para torná-lo mais eficaz.

As experiências do professor são baseadas em teorias e práticas, muitas delas aprendidas como alunos e outras, com colegas de trabalho, com leituras e discussões etc. Conscientes ou não das teorias, aprendem a tomar decisões instrucionais, a direcionar a aula, a escolher estratégias de ensino, a avaliar, a impor um ritmo de aprendizagem, a manter a disciplina, a planejar e replanejar as aulas etc., baseando-se em experiências diretas com as situações escolares. A ação do professor é pessoal e particular para determinadas situações. “Sob essa perspectiva, pode-se dizer que as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional”. (MIZUKAMI et al., 2002, p.50).

Por mais que façamos um esforço para classificar e definir os processos de aprendizagem da docência, os limites da docência “aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF et al., 1991, p.228). O conhecimento da prática aparece como um processo de aprendizagem da docência, quando os professores

[...] retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (*feed-back*) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (id, p. 231).

A docência caracteriza-se como um *continuum*, uma aprendizagem plural, formada no amálgama de vários saberes, contextos e situações escolares, bem como na experiência pessoal e profissional, nos saberes das disciplinas, curriculares, da formação e da experiência. Estão presentes em qualquer modalidade de ensino (presencial ou a distância) no momento em que os professores conseguem partilhá-los com seus colegas a partir das informações, dos modos de fazer, organizar as

aulas e selecionar o material – livros, jogos, histórias, filmes etc. Os professores possuem um conhecimento prático e são sujeitos do trabalho que desenvolvem; eles percebem que também estão aprendendo novas formas de ensinar em situações formais e não-formais de aprendizagem.

Os saberes que constituem a docência estão presentes na trajetória do professor desde a formação inicial, momento em que o estudante está aprendendo a profissão com as experiências e saberes dos seus professores, e na formação continuada, quando, imerso na docência, busca estratégias de ensino, administra a gestão da matéria de ensino e da classe nas diferentes situações e ocorrências de sala de aula. É um *continuum*, ou seja, a base de conhecimento não está dissociada do trabalho docente. Ao contrário, deve estar articulada e “costurada” para romper com o paradigma disciplinar de apropriação de conhecimento e com a idéia de que dominar o conhecimento da disciplina é suficiente para o professor garantir o ensino aos alunos.

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este trabalho é oriundo de uma pesquisa de caráter qualitativo que analisou as aprendizagens da docência possibilitadas por uma experiência de formação continuada por meio da Educação a Distância – o curso de aperfeiçoamento TV na Escola e os Desafios de Hoje. Para Bogdan e Biklen, em uma pesquisa qualitativa devem-se “recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994, p.134). Nesse caso, temos como objeto de estudo as aprendizagens da docência proporcionadas pelo referido curso, levando em conta que a realidade das escolas não é igual, estática nem fixa, em decorrência das diferenças, contradições e tensões existentes na sociedade.

Os sujeitos da pesquisa foram dez professores da Educação Básica que concluíram a 1ª. turma do curso nos municípios de Ilhéus e Itabuna/Ba. E que trabalhavam na rede pública de ensino (estadual e municipal). Destes, três lecionavam no Ensino Fundamental/1ª a 4ª. série, quatro lecionavam as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e Educação Física (5ª a 8ª. série), e três trabalhavam no Núcleo de Tecnologia Educacional/ NTE.

Os professores tinham formação acadêmica diferenciada. Pos-

suíam uma trajetória profissional considerável, de cinco a 25 anos de experiência na docência, na educação básica nas redes pública e particular de ensino. De forma não linear, o tempo na docência, a formação, a idade e as situações familiares e econômicas dos professores marcavam essa trajetória.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas semi-estruturadas e notas de campo da pesquisadora, “com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.49). A entrevista tinha o objetivo de captar as aprendizagens que o curso possibilitou aos professores. No momento, o foco de análise é a aprendizagem da docência dos professores em um curso de formação continuada na modalidade a distância. A partir deste momento, chamaremos de professores cursistas os professores que fizeram parte do estudo.

INFORMAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O CURSO TV NA ESCOLA E OS DESAFIOS DE HOJE

O curso foi lançado em outubro de 2000, fazendo parte do conjunto das políticas públicas de formação continuada de professores, na modalidade a distância, com o objetivo de “capacitar profissionais de instituições públicas de ensino fundamental e médio para melhor uso no cotidiano escolar dos recursos proporcionados pelas tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na comunicação audiovisual (TV Escola)”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2000, p.17). Um curso de aperfeiçoamento que contou com parceira da SEED/MEC e a Universidade Virtual Pública do Brasil/UniRede¹.

O objeto de estudo do curso era preparar professores para explorar as tecnologias para desempenhar o papel de integrar e modernizar as práticas pedagógicas. Foi organizado para permitir que os “profissionais possam qualificar-se sem ter que se ausentar ou se deslocar do ambiente onde trabalham, minimizando a influência das dificuldades profissionais, econômicas e as barreiras geográficas”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2000, p.15).

¹ A UniRede foi criada em 6 de janeiro de 2000, com a idéia de uma universidade em rede, com o lema “Nasce uma nova Universidade no Brasil”. A logomarca tem apoio do Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia e FINEP. Não teria campus e estrutura física, mas estaria nas Universidades públicas (federais, estaduais e CEFET).

Na Bahia, a universidade núcleo do curso era a Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, que recebeu a matrícula de 2.781 professores/alunos, de 137 municípios. Na Universidade, as atividades começaram em novembro de 2000, com duração prevista para sete meses, contando com uma estrutura administrativa e pedagógica formada por um coordenador geral, dois coordenadores-adjuntos, uma secretária e 27 tutores (os formadores dos professores/alunos). Os tutores tinham como atribuições:

Capacitar-se para o desempenho de sua função; avaliar e comentar o desempenho do cursista em todas as atividades de avaliação que lhe forem enviadas, utilizando o Memorial como referência de conjunto para compreender o estágio alcançado pelo cursista; procurar encaminhar os cursistas à resolução de suas dúvidas e questionamentos; fornecer dados à Coordenação do Curso, sempre que solicitados; auxiliar na solução de problemas que surjam nas escolas, levando em consideração a realidade específica de cada município. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2001, p.8).

Antes do início do curso houve momentos de capacitação e estudos com os tutores, para que compreendessem a dinâmica, o objetivo e o objeto de estudo do curso, e, principalmente, a formação continuada de professores na modalidade a distância, bem como a sua formação para lidar com a modalidade de ensino e aprendizagem a distância.

A organização do curso era modular, com uma carga horária de 180 horas. A SEED/MEC distribuiu o material de estudo, composto de três módulos impressos, e os vídeos eram transmitidos pelo Programa TV Escola, em dias e horários previamente definidos (5^a. e 6^a.-feira, às 21 horas, e no sábado, às 9 horas, horário de Brasília). Não houve encontros presenciais. O contato dos professores cursistas com a universidade, sede do curso, era feita via telefone (fixo e três linhas 0800), fax e e-mail.

AS APRENDIZAGENS DOCENTES: DISCUTINDO A VERSÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS

Ensinar é uma tarefa que exige vários saberes e aprendizagens ao longo da trajetória docente, bem como o domínio de conteúdos da matéria de ensino, dos conteúdos pedagógicos e dos recursos didáticos e tecnológicos. Saberes não escritos nos programas curriculares escola-

res, embora relacionados entre si. São aprendizagens indizíveis (MALGLAIVE, 1997).

As aprendizagens dos professores cursistas fazem parte de um conjunto formado e ampliado pelo repertório de conhecimentos que eles possuem. Na prática estavam presentes aspectos e saberes de naturezas diversas, um intimamente interligado ao outro, formando o amálgama dos saberes e das aprendizagens docentes, dando corpo ao desenvolvimento profissional do professor no processo de formação.

Com referência ao conjunto dos saberes acadêmicos, disciplinares e pedagógicos que contribuem para a compreensão do conteúdo da matéria de ensino e o conhecimento da técnica no trabalho docente, os professores cursistas disseram que os conteúdos estudados no curso ajudaram nos seguintes aspectos:

– *A produção do vídeo (P.3).*

– *a aliar a linguagem do vídeo com a nossa linguagem, uma coisa não está distanciada da outra. [...] os módulos lhes dão segurança, porque o trabalho com o vídeo quando a gente começou era um trabalho mais cego. É você assistir e a partir daí traçar a sua aula, o que vai trabalhar com aquele material (P.2).*

– *eu acho que a questão da necessidade de não ficar só naquela história, ah! Eu preciso, eu tenho que estar mesmo informatizada. Eu tenho que trabalhar como isso [...]. Se você tiver acesso ao vídeo, comece a trabalhar com ele, veja em casa uma propaganda, um outdoor que ele [o aluno] viu na rua (P.9).*

– *[a aprendizagem] mais técnica mesmo. Eu tenho a parte teórica da Matemática. O curso em si me ajudou a ver uma coisa diferente, como motivar, como usar outros recursos e não só o quadro de giz. As leituras e as sugestões de uso dos audiovisuais ajudaram a dinamizar a parte teórica. Porque a gente sai da faculdade e você não vê nada disso, sai com conhecimento na sua área, na prática é outra coisa. É no viver que a gente vai aprendendo. Então foi no curso que tive nova visão de como usar os recursos que estão disponíveis, que são a televisão, o vídeo, o som. Esta visão que o curso me deu vai além do prático, porque ajudou a pensar o teórico também. E não é uma coisa que ficar pra mim, eles [alunos] que estão construindo. Tanto desenvolve o lado artístico como o próprio conteúdo de Matemática é desenvolvido naquele trabalho ali (P.10).*

Os professores cursistas fizeram referência às aprendizagens que

se somaram aos conhecimentos adquiridos na formação inicial e ao longo da docência. As tecnologias começaram a fazer parte da vida da escola, do ensino e da aprendizagem, como um elemento carregado de conteúdos, representando uma nova forma de pensar, ensinar, aprender e refletir (PRETTO, 1996). Todavia, os professores cursistas estavam vivendo o momento de começar a perceber essas questões, que transitavam entre os aspectos conceituais e procedimentais, principalmente no momento em que enfatizavam mais a razão operativa que a construção de um saber que envolve várias áreas de conhecimento.

A trajetória docente, da formação inicial à docência, foi mencionada por P.10, que já participou de outros cursos de formação continuada que enfatizam o uso das tecnologias na educação. Para ele, este foi o curso que mais lhe proporcionou oportunidades de rever conceitos, mediar e estabelecer interlocução entre o conteúdo da matéria de ensino, o conteúdo pedagógico da matéria e o conhecimento dos recursos das tecnologias na educação, fazendo a relação entre teoria e prática.

No que se refere às aprendizagens, retomaram os conteúdos presentes nos módulos – *as linguagens: a visual e a impressa; analisar os programas de TV* – e os aspectos metodológicos – *como usar os vídeos em sala de aula*. Foram considerados os saberes acadêmicos e as possibilidades de criar estratégias para torná-los ensinados e aprendidos. Eis mais alguns depoimentos:

– *[aprendi] a diferenciar o que é um vídeo, o que é o educativo, o que não é. A organização das fitas. A fundamentação de como trabalhar a TV e o vídeo. (P.3).*

– *a parte de Educação Especial, passei a conhecer essa grade, os programas todos e foi útil. Na época sempre passava documentário falando sobre as deficiências visuais, programas também sobre a deficiência auditiva e a pluralidade cultural (P.7).*

– *a questão da linguagem da TV e vídeo quando você vai produzir, você vê que muda, tem que ser a mínima possível, de uma maneira resumida e que as pessoas entendam (P.8).*

– *que acho que foram as técnicas, as várias maneiras que apontam, diretrizes, objetivos, que a gente, às vezes, faz alguma coisa dentro da tecnologia, usando meios tecnológicos e a gente não visualiza esses objetivos. Então isso ajuda a concretizar mais a prática da gente, seja em que disciplina for. Eu aprendi e comecei a arrumar e organizar o acervo de fitas (P.9).*

A preocupação em relação à fundamentação teórica, aos objetivos e às diretrizes para realizar um trabalho com as tecnologias em sala de aula e a necessidade de *objetivos e diretrizes* para direcionar e *concretizar mais a prática seja em que disciplina for* revelou a importância da compreensão do saber da disciplina de ensino e dos saberes pedagógicos, bem como da iniciativa de começar a organizar o acervo de fitas na escola, favorecendo o trabalho de outros professores.

As aprendizagens possibilitadas pelo curso foram fundamentais para ajudá-los a compreender e melhorar o ensino, e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Porém, não basta a aprendizagem adquirida no curso, mas a inter-relação com o saber da disciplina lecionada, as estratégias de ensino, os estilos de aprendizagem dos alunos, o contexto das escolas. (TARDIF et al., 1991).

Sobre o conteúdo do curso, os professores cursistas falaram que aprenderam:

– como utilizar o vídeo em sala de aula, porque muitas vezes o professor usa simplesmente e deixa os alunos lá assistindo ao vídeo sem ter uma proposta de trabalho. Ele não tem um objetivo, não se fundamenta em nada para desenvolver aquele trabalho. E a TV Escola abre essa idéia, nos ajuda muito (P.3).

– eu tenho que ter um pouco da técnica e do conhecimento, porque só a técnica não resolve, porque aí vai ficar uma coisa que não vai ter significado, uma coisa assim fria. Você fez em que contexto? Para quê? (P.4).

– [programa de TV e vídeos] incentiva a questão da leitura, a necessidade da gente saber o que está acontecendo fora da escola, porque faz parte do dia-a-dia. Desde as novelas, ela mostra os dois lados e nós, professores, devemos aproveitar de tudo que o aluno tem acesso, mesmo que a gente não tenha condições de realizar na escola, mas que o aluno tem acesso em tecnologia e que a gente aproveite isso para discussão, para direcionar o trabalho (P.9).

Nos depoimentos está presente a aprendizagem de procedimentos de utilização do vídeo em sala de aula. As várias possibilidades de transformar o conteúdo da disciplina de maneira pedagogizada, compreensível para os alunos, buscando nos aparatos tecnológicos uma referência para representar, ilustrar, simular, demonstrar e expor o con-

teúdo das disciplinas que lecionam, mesmo trabalhando com o contexto das fragilidades da escola pública. É necessário aliar o saber da disciplina e o saber da experiência ao conhecimento da técnica para trabalhar com os vídeos em sala de aula. Separar essas três categorias é manter a fragmentação do conhecimento, além de separar a teoria e a prática no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

O aprender a ensinar, que é um processo dinâmico, aconteceu à medida que tiveram acesso a novos conhecimentos, refletiram sobre aspectos da própria formação, desenvolveram práticas com o uso das tecnologias em sala de aula e centraram atenções em assuntos importantes para a formação e a docência, na familiarização com o uso das tecnologias e da Programação da TV Escola em sala de aula.

Os professores cursistas realizaram atividades propostas nos módulos do curso, como alunos e professores em sala de aula com seus alunos, experimentando novas maneiras de ensinar e aprender que envolvessem a *discussão sobre a tecnologia nos dias de hoje, a programação da TV: desenho animado, novelas etc; a produção da filmagem e da dramatização, a partir de histórias e textos construídos pelos alunos*. Os conteúdos e as sugestões metodológicas ajudaram a desenvolver atividades de natureza prática.

Das reflexões emergiram saberes diversos: a utilização do vídeo em sala de aula, a relação teoria, prática e técnica, a valorização dos conhecimentos dos alunos, a relação dos conhecimentos dos alunos *versus* conhecimentos curriculares, bem como novas possibilidades de trabalhar com as tecnologias em sala de aula a partir das condições da escola.

Nas entrevistas foram reveladas, como aprendizagens, situações referentes aos seguintes conteúdos presentes nos vídeos indicados para estudo – *a ecologia, estados do Brasil (mapas e estatísticas), violência, jogos, formas geométricas, a Matemática na vida das pessoas etc*. Seguem alguns depoimentos:

– aquele vídeo que passou sobre o menino que mora em São Paulo ficou marcado – Aqui e Lá. Ele morava no estado do Ceará, vem para Diadema. Eu trabalhei Matemática. Aí passei toda estrutura da Matemática, usamos mapas que fazem aquela comparação, escala, gráficos, você vê população e também eu tirei aquele contexto da sensibilidade, aquela sensibilidade de reação, como aquele menino se adaptou, aquela sensibilidade que ele teve de sentir falta da natureza que não tinha, da Ecologia que não tinha naquela

cidade e também levando a questão da violência, entendeu?(P.4).

– eu aprendi mesmo na Educação Física foi a questão dos jogos. Muita coisa que a gente já aprende dentro da área e também aprendi que você tem um ponto e vai criar mais. Como se fossem ramificações, gera muita coisa (P.8).

– assisti a alguns [filmes] e outros eu gravei da TV Escola, da Matemática, que fala das formas geométricas, que a menina fala assim: - Eu sou Norma e eu me ligo nas formas. Então a gente usa o teorema de Pitágoras, consulta e depois eles dividem e agora constroem tanto manualmente, como no computador aquela sequência do teorema de Pitágoras. [...] Aprendi a questão do fazer diferente. [...] Foi essa mensagem, a Matemática está lá, parada, estática, como você pode movimentá-la, como você pode mexer nesse conteúdo para que todo mundo absorva isso? Então os filmes me deram essa visão (P.10).

Para trabalhar com vídeos, muitas vezes é preciso ter sensibilidade para que não seja apenas mais um recurso, mais um texto escrito e imagético que está em sala de aula, sendo trabalhado com os alunos sem contextualização em relação aos conteúdos programáticos definidos. Não devemos substituir o texto e a linguagem escrita pela linguagem audiovisual em sala de aula; mas fazer a mediação e estabelecer a relação entre as duas linguagens é o grande desafio, no momento em que nos deparamos com alunos que são audiovisuais e captam rapidamente a mensagem das imagens, ritmos, sons e cores.

Os vídeos ajudaram a pensar as disciplinas que lecionam (Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa) como movimento, não como estáticas e distanciadas da realidade. Referiram-se às estratégias que as tecnologias oferecem para dinamizar o conteúdo, para que os alunos os compreendam. Muito mais que conhecimentos das disciplinas, os vídeos lhes proporcionaram um saber-ver, saber-buscar, saber-ler, saber-ensinar, saber-aprender e saber-fazer referentes ao seu processo formativo – saber da disciplina, saber da experiência e os saberes da formação profissional. (TARDIF et al., 1991; TARDIF, 2000, 2002).

No âmbito do saber da experiência, saber transformar, adaptar textos e imagens e reorganizar o conteúdo da matéria de ensino etc, parece tornar mais acessível aos alunos a aprendizagem dos conteúdos escolares. Para compreender o movimento da disciplina, é indispensável a interseção dos saberes das disciplinas com os saberes da formação e as estratégias e procedimentos didáticos, para facilitar a compreen-

são dos conteúdos que estão sendo ensinados e aprendidos.

A crença nas possibilidades dos recursos tecnológicos para trabalhar com os alunos foi revelada, bem como o *feedback* de suas práticas. As aprendizagens da formação profissional aliavam no seu corpo de saberes os saberes da formação, da disciplina que lecionavam, da experiência (a prática) e do conhecimento dos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis na escola.

– eu passei a trabalhar com projetos e além da gente aprender mais e ter mais conhecimentos, é melhor para a aprendizagem dos alunos. Aí passei a trabalhar com eles levando à sala de vídeo, assistindo e vindo trabalhar na sala de aula o que eles viram no vídeo, fazer produção de texto e daí fazer pesquisa na biblioteca do CSU (Centro Social Urbano) (P.1).

– a forma de olhar a televisão. Antes de iniciar esse trabalho, eu me situei onde estaria a televisão na vida deles, para poder eu também me sentir segura. Esses alunos que eu tenho agora, [é que] estou me situando, para ver como é a televisão, a realidade deles, porque alguns não têm nem luz elétrica em casa. Então vai ser uma coisa para eles direcionarem esse olhar, vai ser uma coisa bem assim diferente e também para eu poder tirar questionamento deles, porque eu quero é isso (P.4).

Os professores cursistas começaram a ampliar os processos da docência no contexto da sala de aula. Eles se deram conta de que os conhecimentos estudados no curso acrescentavam outras condições e possibilidades para ensinar e aprender, olhar o aluno, o saber da disciplina de ensino, a organização da sala de aula, a estruturação do projeto pedagógico e a presença das tecnologias na escola e também o seu desenvolvimento profissional.

Além de trabalhar com vídeos em sala de aula, os professores cursistas buscavam novas possibilidades para o planejamento, trabalhando com projetos, pesquisa em biblioteca, pensar a TV no contexto e realidade de seus alunos, os temas transversais etc., mesmo diante da incerteza, da complexidade e das situações divergentes de ensino não trabalhadas e discutidas nos cursos de formação inicial, retraduzindo e adaptando ao trabalho docente alternativas pedagógicas. A experiência e a vivência com as tecnologias provocaram um efeito crítico aos saberes adquiridos na formação inicial ou fora da prática profissional. (TARDIF et al., 1991; TARDIF, 2002).

Foi um momento de construção, com os alunos, das estratégias para realizar as atividades do curso. A construção do aluno também constrói o professor, que administra a gestão da classe e a gestão da matéria de ensino. (GAUTHIER et al., 1998). As aprendizagens não aconteceram de maneira formal e linear, mas por uma rede de relações que forma os saberes docentes dos professores, as quais se ajustaram para dar lugar à aprendizagem da docência. Rompendo barreiras e lidando com novos limites e condições de fragilidades nas escolas, criaram outras condições para aprender novas maneiras de ensinar, com o suporte das TIC disponíveis nas escolas.

Assim, parece não haver um saber predominando na formação docente. São saberes de várias naturezas, que se entrecruzam, estão na base da formação e compõem a aprendizagem profissional da docência. Por um lado, discorreram sobre saberes de natureza prática, operacional, instrumental, técnica, relacionados aos conhecimentos sobre o uso das TIC em sala de aula. De outro, buscaram saberes que fazem parte dos fundamentos da base da profissão na disciplina de ensino e áreas afins. E, por último, os atributos pessoais, afetivos, cognitivos e motivacionais que os ajudam a repensar seus saberes, aprendizagens e práticas os impulsionaram na busca de novas aprendizagens, tendo como foco o desenvolvimento profissional.

No conjunto dos saberes, o conhecimento da prática para lidar com as TIC em sala de aula foi valorizado, mas é preciso considerar que, isoladamente, a prática é insuficiente para organizar e estruturar o trabalho docente com o conhecimento da matéria de ensino.

Além de familiarizar-se com conceitos teóricos sobre as Tecnologias na Educação, pensavam em novas alternativas para utilizá-las em sala de aula, fazendo a sua integração à proposta de trabalho já existente, adequando esses recursos ao contexto e às condições disponíveis na escola; desenvolvendo experiências e atividades práticas e também lidando com a gestão da matéria de ensino e da classe, de maneira a reorganizar o seu fazer pedagógico, a sua sala de aula, a aprendizagem docente e a aprendizagem dos seus alunos. (GAUTHIER et al., 1998).

Pensando nas contribuições, para a docência, de um curso de formação continuada na modalidade a distância, notamos que parece ter havido uma maior transposição de saberes para a prática, em sala de aula, das sugestões metodológicas oferecidas nos módulos do que a construção de conceitos teóricos. Assim, o curso foi importante nos seguintes aspectos:

– *não só de aprendizagem de conhecimento para mim, como para eu passar aos meus alunos. Aprendi muitas coisas, como lidar com a tecnologia (P.1).*

– *conhecer a TV. Eu me tornei espectadora assídua da TV Escola (P.3).*

– *o desafio maior foi quebrar o impacto de você mostrar que pode usar a TV, não só para ensinar coisas erradas, para ensinar coisas que o aluno possa aprender, para que ele tirasse daquele desenho animado, daquele programa que não tinha nada a ver, o contexto de sala de aula que ele iria estudar ali uma Matemática, sem saber que tava estudando Matemática (P.4).*

– *na disciplina de Língua Portuguesa, a questão de trabalhar os conteúdos gramaticais, a Lingüística que a gente, às vezes, tem aquela separação. Então, quando você vai empregar esses elementos lingüísticos dentro do texto associado à imagem das propagandas, torna-se mais fácil. Por exemplo, do modo imperativo, a gente precisa estudar a questão da propaganda, ela trabalha muito com isso. A questão da lingüística acho muito complicado dentro da produção textual (P.9).*

As aprendizagens ajudaram a melhorar a prática em sala de aula com os alunos, uma oportunidade para conhecer a programação da TV Escola, como forma de dinamizar e enriquecer as aulas, aprender a lidar com os conteúdos dos programas de TV e vídeos, os saberes das disciplinas que lecionam e a prática em sala de aula para tornar esses conteúdos ensinados e aprendidos, e, finalmente, a fazer e pensar na interlocução de diferentes saberes.

Para os professores cursistas, o curso ofereceu possibilidades e sugestões para diversificar o trabalho. A sala de aula e espaços não-escolares, por exemplo, foram utilizados como oportunidade da *diversificação dos espaços físicos elaborados para os projetos. A possibilidade de colocarmos a televisão na praça (P.7)* para alunos e a comunidade assistir à programação televisiva; *a visita ao shopping (P.10)* para estudar as formas geométricas presentes no projeto arquitetônico do prédio. No momento, ousaram usar a praça e o shopping, espaços não-escolares (CARTER, 1990), como espaço escolar envolvendo os processos de ensino e aprendizagem.

As aprendizagens do curso, além de ajudar a enfrentar alguns desafios da sala de aula, também ajudaram a “mudar” as práticas

pedagógicas em alguns aspectos. O enfoque na prática indica que há uma tendência para aprender novas maneiras de ensinar, quando relacionadas ao “fazer”, às estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objeto de estudo analisado e os dados coletados, não se pode esperar e querer que aconteça uma mudança rápida e automática *do* e *no* trabalho docente. Trata-se de um processo complexo e lento, com muitas variáveis no caminho, que dependem das condições das escolas e das condições oferecidas para que os professores construam novas maneiras de ensinar e aprender. Contudo, os professores cursistas captaram e apreenderam elementos capazes de lhes possibilitar a revisão de pressupostos teóricos e metodológicos com os quais trabalhavam, para desencadear a transposição de conhecimentos recém-adquiridos na docência.

Houve uma sensibilização para estudar sobre a educação e tecnologia. Ainda que não as dominem a contento, as aprendizagens adquiridas ajudaram a mudar suas práticas e a construir conhecimentos, além de amadurecer as experiências docentes já construídas, abrindo espaços para outras tantas.

A presença das tecnologias na escola e na sala de aula não é um fim, mas um meio que implica em possibilidades, limites, idas e voltas na ação, reflexão na ação e sobre a ação. (SCHÖN, 1992, 2000). Evidenciaram as inúmeras maneiras de utilização de vídeos nas aulas vinculadas aos saberes docentes. As aprendizagens de natureza teórica, disciplinar, prática e pedagógica não são tomadas isoladamente, principalmente quando se trata da utilização do suporte da TIC em sala de aula.

Na base da formação docente (inicial e continuada), além dos saberes e aprendizagens aqui discutidos a partir da literatura e dos saberes indicados pelos depoentes, entendemos que outros saberes e aprendizagens precisam ser acrescentados aos saberes docentes.

Saberes que constituem um amálgama de saberes compostos, plurais, temporais, heterogêneos, os quais não se distinguem uns dos outros, em caixinhas separadas, a não ser por razão didática e acadêmica. Esse amálgama tem um caráter histórico, temporal e dinâmico (TARDIF et al., 1991; TARDIF & LESSARD, 1999; TARDIF, 2000, 2002), e ele está presente na organização e estruturação dos cursos presenciais

e a distância de formação de professores.

Pensando nos saberes docentes em seu conjunto (TARDIF et al., 1991; TARDIF, 2000), podemos dizer, a partir deste estudo, que algumas “zonas de sombra” surgiram, as quais fazem parte do processo formativo dos professores, donde se conclui que eles precisam:

- ter conhecimento das políticas públicas destinadas à educação (origem, fundamentos teóricos, ideológicos e educacionais e financiador);
- ter conhecimento das políticas públicas de formação continuada de professores (clientela atendida, fundamentos teóricos e educacionais, objetivos e financiador);
- ter conhecimento da organização e estruturação da escola (estrutura curricular, administrativa e pedagógica, projeto pedagógico da escola, espaços, rotinas, tempos, recursos disponíveis e financiamentos);
- ter conhecimento de processos relacionais entre colegas, coordenação, direção, alunos, pais e comunidade;
- aprofundar os conhecimentos da matéria de ensino em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento do uso das TIC.

Os dados indicaram que a formação de professores precisa ser mais direcionada, objetiva e consistente, preconizando a valorização profissional e os conteúdos face aos saberes acadêmicos, às metodologias e aos suportes tecnológicos. A sala de aula e a escola foram apresentadas como local de aprendizagem da docência a partir dos saberes da experiência, formação, disciplina e do currículo. (TARDIF et al., 1991). Porém, ainda não se constituíram em local de aprendizagem da docência para todos os envolvidos no processo de “aprender sobre como ensinar” e “aprender sobre como ser professor”. (KNOWLES et al., 1994). Foram situações individualizadas de aprendizagens, isto é, os professores cursistas não socializavam a jurisprudência pedagógica (GAUTHIER et al., 1998) por eles construída, aprendizagens que ainda são indizíveis. (MALGLAIVE, 1997).

Os professores cursistas tinham disposição para aprender e buscaram oportunidades (como tantos outros que se inscreveram no curso) para desenvolver e aprimorar as aprendizagens da docência. Mas isso não quer dizer que conseguiram aprender os objetivos de uma política de formação de professores na modalidade a distância e que agora fazem parte dos incluídos no mundo dos que sabem trabalhar com as tecnologias em sala de aula.

Para eles, foi um momento de “formar-se” já estando “formados” (concluída a formação inicial). Administrar a formação é um processo no qual a pessoa que se forma assume um papel ativo que o prepara para autogerir seu desenvolvimento profissional em momentos diferentes da trajetória docente.

Assim, traduzir as aprendizagens que os professores cursistas construíram com o curso em concepções, conceitos, valores e novas maneiras de ensinar e aprender talvez ainda requeira mais tempo, estudos, oportunidades, condições de trabalho favoráveis e recursos tecnológicos disponíveis para todos. A aprendizagem prática, operacional, o saber-fazer e saber-utilizar as tecnologias nas aulas parece não atender a todas as necessidades e peculiaridades dos *saberes do trabalho*, ou mesmo dos *saberes no trabalho* docente, enquanto um *continuum*.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Ed. Porto, 1994.
- BRASIL. **TV na Escola e os Desafios de Hoje**: curso de extensão para professores do ensino fundamental da rede pública. UniRede e SEED/MEC. Brasília: Ed. UNB, 2000. (Módulos 1, 2 e 3 e Guia do Curso)
- _____. **Manual de orientação acadêmica** (tutoria). 2ª. ed. Brasília: MEC/SEED, UniRede, 2001.
- KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through Preservice Teachers' Eyes**: experiences through narrative and inquiry. New York, McMillan College Publishing Co, 1994.
- GAUTHIER C. et al.. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade - Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”**. Campinas, ano XXV, nº. 74, p.43-58, abril/2001.
- MALGLAIVE, G. Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANARIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p.53-60
- MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.59-91

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PRETTO, N. de L. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. São Paulo: Papyrus, 1996.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.75-91

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para ao magistério. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n.º. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes & Formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º. 4, p.215-233, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Québec: Les presses de l'Université, 1999.

Encaminhado em: 25/03/06

Aceito em: 02/05/06