

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E CRENÇAS DE UMA PROFESSORA EM CONSTANTE FORMAÇÃO

Aparecida de Fatima Peres
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
afperes@uem.br

RESUMO

A prática docente apresenta necessidades formativas variadas que envolvem o domínio do conhecimento a ser ensinado, as diferentes formas de se ensinar esse conhecimento e o saber gerenciar e lidar com o complexo contexto de ensino e de aprendizagem. Além disso, essa prática requer dos professores o envolvimento com as mudanças socioeconômicas, políticas e tecnológicas – fatores que impactam direta ou indiretamente os resultados da qualidade da educação. A fim de contribuir com as discussões que buscam melhorar a formação docente e, por conseguinte, a qualidade do ensino superior, analisam-se, neste trabalho, as crenças de uma professora atuante em cursos de Letras oferecidos nas modalidades presencial e a distância em uma universidade pública do noroeste do Paraná. Essas crenças são anotações registradas informalmente por ela, aos moldes de narrativa-biográfica e/ou diário, quando ela sentiu necessidade de mudar sua atuação como professora na Educação a Distância (EaD), por conta das inovações tecnológicas que envolvem o contexto. As análises mostraram que o diário pode ser uma ferramenta valiosa na formação docente, uma vez que essa ferramenta evidenciou a escrita como uma atividade reflexiva da professora-sujeito, permitindo-lhe observar, de modo mais profundo, os acontecimentos de sua prática e sua responsabilidade no contexto em que atua.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação de professores. Crenças.

TECHNOLOGICAL INNOVATIONS AND BELIEFS OF A PROFESSOR IN CONSTANT TRAINING

ABSTRACT

The teaching practice presents varied educational needs that involve the domain of the knowledge to be taught, the different ways of teaching this knowledge and the ability to manage and deal with the complex context of teaching and learning. Moreover, this practice requires teachers' involvement with socioeconomic, political and technological changes – factors that directly or indirectly impact the quality of education outcomes. In order to contribute to the discussions that seek to improve teacher education and,



therefore, the quality of higher education we analyze, in this work, the beliefs of a professor who works in courses of Languages and Literature offered in-class as well as online in a public university in the northwest of Paraná, Brazil. These beliefs are notes informally recorded by her, in narrative-biographical and / or diary forms, when she felt the need to change her role as a teacher in Distance Learning (EaD, in Portuguese), due to the technological innovations that involve the context. The analysis revealed that the diary can be a valuable tool in teacher training, since this tool showed writing as a reflexive activity of the teacher-subject, allowing her to observe in a deeper way the events of her practice and her responsibility in the context in which she is in.

Keywords: Distance Learning. Teachers' training. Beliefs.

INNOVACIONES TECNOLÓGICAS Y CREENCIAS DE UNA PROFESORA EN CONSTANTE FORMACIÓN

RESUMEN

La práctica docente presenta necesidades formativas variadas que envuelven el dominio del conocimiento a ser enseñado, las diferentes formas de enseñarse tal conocimiento y el saber gestionar y lidiar con el complejo contexto de enseñanza y de aprendizaje. Además, esa práctica requiere de los profesores el compromiso con los cambios socioeconómicos, políticos y tecnológicos – factores que impactan directa o indirectamente los resultados de la cualidad de la educación. A fin de contribuir con las discusiones que buscan mejorar la formación docente y, consecuentemente, la cualidad de la enseñanza superior, son analizadas, en este trabajo, las creencias de una profesora actuante en cursos de Letras ofrecidos en las modalidades presencial y a distancia en una universidad pública del noroeste del Paraná. Esas creencias son anotaciones registradas informalmente por ella, a los moldes de narrativa-biográfica y/o diario, cuando ella sintió la necesidad de innovar su actuación como profesora en la Educación a Distancia (EaD), debido a las innovaciones tecnológicas que envuelven el contexto. Los análisis demostraron que el diario puede ser una herramienta valiosa en la formación docente, una vez que, esa herramienta, evidenció la escritura como una actividad reflexiva de la profesora-sujeto, permitiéndole observar, de modo más profundo, los acontecimientos de su práctica y su responsabilidad en el contexto en que actúa.

Palabras clave: Educación a Distancia. Formación de profesores. Creencias.



1 INTRODUÇÃO

A prática docente apresenta necessidades formativas variadas que envolvem o domínio do conhecimento a ser ensinado, as diferentes formas de se ensinar esse conhecimento e o saber gerenciar e lidar com o complexo contexto de ensino e de aprendizagem. Além disso, essa prática requer dos professores o envolvimento com as mudanças socioeconômicas, políticas e tecnológicas – fatores que impactam direta ou indiretamente os resultados da qualidade da educação.

Isso permite afirmar que a carreira docente exige uma formação profissional permanente, isso porque a atuação docente muda ao longo do tempo:

A ideia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A *reflexão* é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 16, grifos do original).

A ideia de *continuum* e a ideia de *reflexão* apontadas pelas autoras implicam constatar que, no processo de desenvolvimento profissional de professores, os sujeitos em formação são quem apresentam significados para suas experiências vividas – considerando o processo de reflexão que os acompanham em relação aos fatos ou aos acontecimentos por eles experimentados – em relação às teorias que permeiam seu processo formativo e em relação ao que eles mesmos sentem ao observarem seu próprio trabalho. Tais ideias implicam ainda a reafirmação de que, a formação docente não se resume à conclusão de estudos de conteúdos teóricos e de técnicas para transmiti-los (paradigma da racionalidade técnica), porque essa formação exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva e competente, isto é, além de conhecimentos, o professor deve dominar atitudes que passam a ser tão importantes quanto os conhecimentos (epistemologia da prática profissional).

Para promover formação de qualidade aos professores, entre eles os que atuam no magistério superior, é preciso conhecê-los melhor. Uma maneira de fazer isso é ouvir suas histórias, buscar compreender suas crenças, saber quais são seus dilemas, seus anseios. Analisando as crenças de uma professora formadora de professores, espera-se com este ensaio contribuir com as discussões que buscam melhorar a formação docente e, por conseguinte, a qualidade do ensino superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise do trabalho docente “pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática



[...] até a remuneração do professor” (BASSO, 1998, p. 2). Portanto, o trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, articulando seus elementos constituintes.

Quanto às condições subjetivas, Basso (1998, p. 4) observa ser preciso compreender o significado da prática docente, o qual deve ser promovido pelas instituições responsáveis pela formação de professores. Essa compreensão é necessária porque o significado do trabalho desses profissionais “é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor”.

No entanto, considerando que os saberes docentes estão relacionados ao contexto de atuação dos professores, é importante verificar que outros fatores influenciam suas crenças quanto à sua prática, porque, conforme Jordell (1987), no processo de socialização, o professor não é afetado somente pela interação em sala de aula. Para o autor, pesquisadores de muitos países concordam que os alunos são da maior importância na socialização dos professores. Porém aspectos não pessoais e elementos estruturais também são de grande importância, tais como: *o espaço de atuação; os utensílios e os equipamentos disponíveis; o currículo para guiar as atividades; o tempo destinado para atender às diferentes partes do currículo*. Isso mostra que outros fatores devem ser considerados quando se discute o trabalho docente, porque influenciam direta ou indiretamente as atitudes e as crenças dos professores, bem como seu processo formativo.

Para Altet (2001, p. 34), “a reflexão sobre os saberes profissionais e sua explicitação permitem ao professor inventar suas próprias normas estratégicas, as que mais convém aos contextos, aos alunos, à situação encontrada e que melhor a explica”. Segundo a autora, “o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão das condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula” (ALTET, 2001, p. 26). Ao desempenhar seu trabalho, ele precisa desenvolver “competências profissionais” que englobam os conhecimentos teóricos: o saber fazer, as posturas, as ações e as atitudes necessárias para a realização do trabalho docente. Tais competências integram, portanto, os saberes necessários à prática pedagógica.

A autora distingue três formas de saber: o declarativo (*saber que*), o procedimental (*saber como*) e o condicional ou contextual (*saber quando e onde*). Essa distinção torna possível não só a evidência das diferentes formas assumidas pelos professores quanto ao saber que ensinam, mas também permitem descrever as fases de transformação desses saberes desenvolvidos em uma situação específica.

Nos saberes ligados à ação, intervém outra dimensão, que é a adaptação à situação: o saber da prática é construído na ação com a finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida, com a ajuda de percepções e interpretações dadas às situações anteriormente vividas (ALTET, 2001, p. 31).



A formação do professor, para a autora, deve ser fundamentada na análise das práticas e na pesquisa sobre os processos de ensino e de aprendizagem, porque tais métodos levam à construção das competências profissionais por meio do desenvolvimento de uma metacompetência – o saber analisar. Articulando-se os processos de ação, formação e pesquisa, de acordo com a autora, surge a produção de saberes pedagógicos formalizados, e essa produção se realiza por meio da análise.

A autora lembra ainda que as competências específicas da profissão docente repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, científicos ou de conhecimentos oriundos da prática. Quando a origem desses conhecimentos advém de uma prática contextualizada, eles passam a ser explicitados de forma racional. Dessa forma, a profissão docente se constitui pelo processo de racionalização dos conhecimentos praticados de modo eficaz em uma situação determinada, ou seja, ser um professor competente significa conseguir mobilizar conhecimentos na prática de quaisquer situações, refletir sobre suas próprias práticas e analisá-las. Por essa razão, a autora defende uma formação que ofereça subsídios para o professor desenvolver, por meio de um trabalho sobre suas próprias práticas e experiências, metacompetências como “saber-analisar”, “saber-justificar” e “saber-refletir”.

A reflexão no processo formativo é entendida por Freire (1996, p. 43) como a reflexão crítica sobre a prática docente. É o momento fundamental em que se aprende a *pensar certo*, exercício que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Esse *pensar certo* “supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (FREIRE, 1996, p. 37). Por isso, esse *pensar certo* envolve questões éticas da profissão docente, pois elas podem definir muitas questões concernentes ao desenvolvimento do ser humano. Portanto, os cursos de formação de professores precisam reconhecer e propiciar isso, a fim de tornar a avaliação de todo o contexto uma constante para o desenvolvimento do raciocínio do professor.

Sobre o raciocínio do professor, Shulman (1987) afirma que a meta da formação docente não é treiná-lo para se comportar de modos prescritos, mas educá-lo para pensar profundamente sobre o seu ensino para desempenhá-lo de forma consciente. Esse raciocínio requer tanto um processo de pensar no que o professor faz, quanto um conjunto adequado de fatos, princípios e experiências que lhe fundamente. Nessa circunstância, o professor usa sua base de conhecimentos para prover escolhas e ações. Logo sua formação tem de trabalhar com convicções que guiem suas ações, com princípios e com evidências que estão sob suas escolhas e que tenham apoio significativo entre seus pares.

Shulman (1987) observa que é comum enfatizar as características do raciocínio dos professores, as quais podem explicar suas decisões para a ação.



Todavia é preciso cautela para não colocar ênfase imprópria nesses profissionais, pois suas decisões são selecionadas conforme os fins que pretendem alcançar. Ensinar, por conseguinte, é um ato efetivo e normativo e os processos de raciocínio estão sob ambos. As considerações do autor envolvem o que ele chama de *processo do raciocínio e da ação pedagógica* – processo que envolve um ciclo de atividades de *compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e compreensão nova*.

A *compreensão* significa que ensinar é primeiro entender. Assim, antes de ensinar, o professor precisa compreender *o que* e *o como* ensina e, se possível, de modos diversos. Consequentemente, *o processo de raciocínio e ação pedagógicos* toma o rumo da transformação que o docente concretiza na realização do seu trabalho.

Na *transformação*, os conteúdos a serem ensinados devem ser transformados de alguma maneira, a fim de motivar o aprendizado dos alunos. As transformações requerem uma combinação dos seguintes passos: (1) *preparação do material, interpretado de forma crítica para o uso* – interpretação e exame críticos dos materiais de instrução em termos do entender do professor sobre o assunto; (2) *representação das ideias na forma de analogias e metáforas* – pensamento sobre as ideias fundamentais do conteúdo da lição e sobre os modos de ensinar; (3) *seleções instrutivas a partir de métodos e modelos de ensino*; (4) *adaptação da representação para as características gerais de alunos específicos e de contextos específicos*.

A atividade da *instrução* envolve o desempenho observável da variedade do ato de ensinar e inclui muitos dos aspectos cruciais à pedagogia: organização e administração da sala de aula; discussões e explicações claras, apresentando descrições vividas, nomeando e conferindo trabalhos, interagindo efetivamente com os alunos por meio de perguntas e sondagens das respostas etc.

A *avaliação* se refere à verificação da compreensão dos alunos no processo pedagógico. Ela também é dirigida ao próprio ensino do professor, às lições e aos materiais empregados em suas atividades. Logo ela conduz diretamente à reflexão.

O momento da *reflexão* se dá quando o professor “olha” para o ensino como ele ocorreu, reconstruindo, reordenando e/ou recapturando os eventos, as emoções e as realizações. É um processo pelo qual um profissional aprende pela experiência.

Por fim, a *compreensão nova* conclui o ciclo do *processo de raciocínio e da ação pedagógicos*, levando o professor a uma compreensão aperfeiçoada sobre propósitos e assuntos relativos ao ensino, aos alunos e até à sua ação pedagógica.

Ante o exposto, ao discutir as crenças da professora-sujeito deste trabalho, pretende-se entender como as questões relacionadas ao contexto institucional impactam na sua atuação e como isso pode indicar caminhos que auxiliem o processo de formação de professores. Sobretudo porque, no caso em tela, o fator determinante são as condições de produção do trabalho da professora no contexto da Educação a Distância (EaD) – a saber, as inovações tecnológicas.



3 METODOLOGIA

Segundo Kelchtermans e Ballet (2002, p. 106), a perspectiva narrativa-biográfica sobre o desenvolvimento profissional dos professores dá um lugar central às experiências de carreira dos professores e, em particular, ao significado que essas experiências têm para o professor. Esse significado pode ser reconstruído pela análise interpretativa das narrativas que os professores constroem para dar sentido às suas experiências. Nessa análise, o caráter narrativo dos dados se mantém e permite compreender conexões significativas que envolvem, inclusive, sentimentos.

Ao manifestar suas percepções sobre o contexto, os professores desenvolvem, a partir de suas experiências, um quadro interpretativo pessoal, como uma lente pela qual eles enxergam sua situação e dão sentido ao seu agir nela. Para Kelchtermans e Ballet (2002, p. 107), nesse quadro, dois domínios importantes e interligados podem ser identificados. Primeiro estariam as concepções do professor sobre si como professor: *o eu-profissional*. Depois estaria *a teoria educacional subjetiva*: o sistema pessoal de conhecimento e as crenças sobre o ensino. Essa teoria educacional subjetiva envolve o conhecimento prático do professor, e esse conhecimento lhe auxiliaria a pensar, entender e lidar com uma situação específica do trabalho – as razões pelas quais ele pensa que as situações devam ser desta ou daquela forma. O confronto entre o *eu-profissional* e *a teoria educacional subjetiva* pode levar a tensões, dúvidas e revisões reflexivas do quadro interpretativo desenvolvido pelo professor.

Os fragmentos narrativos em discussão neste ensaio são excertos de diários – portanto são dados oriundos da escrita.

Os estudos de Catani et al. (1997) permitem afirmar que a escrita contribui para uma compreensão mais profunda das relações que os sujeitos mantêm com o conhecimento e com os significados que eles experimentam em seu trabalho.

A escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência de si daquele que escreve. Escrever sobre si é autorrevelar-se, é recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade, de forma mais acabada do que na expressão oral. A autobiografia é um dos elementos que compõem um conjunto diversificado de produções sobre si, representando uma das mais nobres modalidades da escritura identitária. (CATANI et al., 1997, p. 41)

Mizukami et al. (2002, p. 53), ao discutirem abordagens referentes ao professor reflexivo, também consideram as vozes dos professores – seja pela fala, seja pela escrita – na abordagem narrativa. As autoras observam ainda que essa abordagem implica aspectos cognitivos ou críticos, além de enfatizar as “próprias descrições dos professores quanto às circunstâncias sob as quais eles tomam decisões”.



Conforme Zabalza (2004), quando os professores escrevem sobre sua prática, eles não apenas aprendem, mas também constroem e reconstróem seus saberes. Com destaque para a escrita de diários, o autor afirma que essa prática possibilita enfatizar as análises dos fatos ocorridos pela integração das referências feitas por quem escreve, bem como pela expressão de quem escreve. Observa também que, embora isso pareça uma questão simples, não há consenso sobre o que sejam diários. Por essa razão, o autor conclui que “a definição é voluntariamente aberta para conter os diversos tipos de diários, tanto pelo conteúdo que recolhem as anotações como pela forma como se realiza o processo de coleta, redação e análise da informação” (ZABALZA, 2004, p. 13). Segundo o autor, não obstante a terminologia, mesmo que não produzidos diariamente, ainda que sua periodicidade seja menor, eles cumprem perfeitamente sua função. Importa, no entanto, “que não seja uma atividade intermitente, feita apenas de vez em quando” (ZABALZA, 2004, p. 14).

Em relação ao impacto dos diários na formação docente, Zabalza (2004) aponta o *acesso ao mundo pessoal, o desenvolvimento profissional, a explicitação dos próprios dilemas, além da avaliação e do reajuste de processos* que envolvem o magistério. O autor enfatiza que são nas “experiências pesadas que o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções” (ZABALZA, 2004, p. 18). Consequentemente, escrever sobre si mesmo, consoante o autor, possibilita racionalizar os sentimentos, tornando uma “natureza emocional” em uma “natureza cognitiva”. Além disso, a prática da escrita propicia aos professores se transformarem em investigadores de si. Onde a relevância dos dados produzidos pela professora-sujeito, porque envolvem questões intelectivas e sentimentais dela mesma, as quais abrangem, sem sombra de dúvida, o desenvolvimento dos profissionais da educação.

A discussão dos excertos do diário da professora-sujeito foi realizada conforme os fundamentos dos discursos práticos propostos Zeichner e Liston (1985): (1) *discurso factual*; (2) *discurso prudencial*; (3) *discurso justificativo*; (4) *discurso crítico* – cujas descrições serão desenvolvidas nos parágrafos seguintes.

O *discurso factual* pode ser entendido como o discurso de um fato real ou potencial, podendo orientar para a descrição *do que é, do que foi* ou *do que será*. Conforme os autores, é possível distinguir quatro tipos de discursos factual: (1) o *discurso descritivo*, que se refere ao que é verificável na experiência ou na observação; (2) o *discurso informacional*, que está relacionado à identificação de informações pertinentes ao contexto, mas não passíveis de verificação específica em análise; (3) o *discurso hermenêutico*, que se concentra nos significados atribuídos por qualquer sujeito envolvido no contexto; (4) o *discurso explicativo/hipotético*, que concerne nas tentativas de identificar as relações dos porquês que ocorrem no contexto educacional.



O *discurso prudencial* envolve sugestões sobre o que pode ser feito ou avaliações sobre o que foi feito. Envolve, portanto, sugestões e/ou conselhos quanto a ações realizadas com valoração da qualidade dessas ações – valoração que envolve os motivos das ações dos sujeitos, como objetivos, propósitos e desejos. Por conseguinte, o discurso prudencial reveste-se de uma repercussão ética, uma vez que as ações dos sujeitos afetam outras pessoas, ainda que não envolvam princípios morais generalizáveis. Além disso, os autores observam que o discurso prudencial é subdividido em quatro categorias: (1) *instrução*, quando os sujeitos identificam um problema particular e propõem solução para tal; (2) *conselhos/opinião*, quando os sujeitos identificam duas ou mais soluções alternativas a um problema de instrução, apontando soluções para isso; (3) *avaliação*, quando os sujeitos apresentam juízo de valor a uma ação ou a um fator relacionado à ação; (4) *apoio*, quando os participantes são empáticos ou encorajam emotivamente uma ação (passada, presente ou futura).

O *discurso justificativo* foca nas razões empregadas que se respondem com questões como *por que se fez isso em vez daquilo*. Portanto diz respeito à identificação de diferentes tipos de razões e diferentes raciocínios subjacentes a ações, bem como aos fatores a elas relacionados. Esse discurso considera principalmente as razões, os porquês em particular. Segundo os autores, o discurso justificativo é dividido em três categorias, a partir dos tipos de racionalidade apresentados como motivo para a ação: (1) *racionalidade pragmática*, que define critérios para o que é efetivo ou eficiente em uma dada situação; (2) *razão intrínseca*, que justifica uma ação a partir de reivindicações de conhecimentos e de valores universais; (3) *razão extrínseca*, que se refere a critérios externos a uma situação ou a uma ação – tais critérios incluem questões concernentes à utilidade potencial para a sociedade, por exemplo.

Por fim, o *discurso crítico* examina e avalia a adequação das razões apresentadas para a justificação das ações pedagógicas, ou avalia suposições e valores introduzidos na forma e no conteúdo do currículo e das práticas instrucionais (pragmáticas, intrínsecas e extrínsecas).

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados aqui discutidos são crenças de uma professora de uma universidade pública localizada no Paraná. Sua área de atuação é a Língua Portuguesa – nos âmbitos teórico e prático, nas modalidades presencial e a distância. Ela tem 43 anos, atua há 19 anos no magistério, sendo 15 deles no ensino superior.

Essas crenças são anotações registradas informalmente por ela, aos moldes da narrativa-biográfica, por meio do gênero diário, quando ela sentiu necessidade de inovar sua atuação na EaD. No contexto, houve situações em que ela quis expressar



suas emoções quanto à avaliação de seu agir como docente nessa modalidade, mas não sabia como fazer isso, nem a quem recorrer para fazer isso. Restou-lhe a escrita.

Para a elaboração deste trabalho, foram selecionados cinco excertos dos diários da professora-sujeito. Entende-se que este número seja suficiente para que a introdução de análises de narrativas de professores seja efetivamente considerada como ferramenta indispensável na formação de docentes que necessitam envolver-se com inovações tecnológicas que vieram para ficar não apenas no ensino superior, mas também nos demais níveis de educação institucionalizados. A seleção dos excertos foi realizada aleatoriamente.

Para facilitar a referência, cada excerto (E) apresentado na discussão foi numerado. O nome da professora-sujeito da pesquisa e de todos os sujeitos com quem a professora trabalha na instituição não serão citados neste artigo por questões éticas.

No curso da discussão, serão apresentados excertos versando sobre: (1) *as inovações tecnológicas disponíveis para a gravação de videoaulas*; (2) *as preocupações da professora quanto às dificuldades oriundas da infraestrutura e da falta de recursos humanos para a gravação de videoaulas*; (3) *as angústias da professora quanto às limitações de seu letramento tecnológico*; (4) *o incômodo da professora em relação ao hiato existente entre ela e os tutores que medeiam as dúvidas dos alunos e os conteúdos por ela ministrados*; (5) *a frustração da professora por não ter acesso direto aos alunos como ocorre na modalidade presencial*.

E1. “Ter conversado com o técnico em mídias e conhecido a TV touch como opção para a gravação das aulas, além de ter participado da reunião geral do núcleo mexeu muito comigo. Após todo esse tempo atuando na EaD, estou sentindo-me estranha no meu processo formativo. Parece que ele foi invadido por condições muito distintas daquelas a que eu estava acostumada na modalidade presencial e na EaD. Vou ter de aprender a lidar com essas novidades; caso contrário, não vou conseguir.”

A análise de E1 permite observar a presença de um discurso reflexivo em que a professora-sujeito compara seu agir nas modalidades presencial e a distância antes e depois de ter “conversado com o técnico em mídias [...], além de ter participado da reunião geral do núcleo”. Há, no E1, portanto, conforme os discursos elencados por Zeichner e Liston (1985), o *discurso factual*, porque ela descreve a situação mesma. Há ainda o *discurso justificativo*, quando ela confessa que seu “processo formativo foi invadido por condições muito distintas” daquelas a que estava acostumada a desempenhar. Estão presentes também, sobretudo, os *discursos prudencial e crítico*, respectivamente. Isto porque a professora-sujeito avalia a qualidade e as condições de seu trabalho, bem como observa explicitamente a necessidade de *ter de aprender a lidar com as novidades* para aperfeiçoar sua prática.



E2. *“A situação foi complicada hoje. O técnico, no meu horário de atendimento, atendeu a mais três pessoas; atendeu ao telefone; atendeu todo mundo. É muita gente para ele atender. No fim das contas, a gravação e a experiência com as duas câmeras ficou horrível. Eu não gostei do resultado. Eu vou fazer tudo novamente. Para falar a verdade, eu não sei como esse povo da EaD dá conta de tudo isso. São vários cursos, muitos professores, muitos tutores, muitos alunos... É muita gente. Muitas atribuições para poucas pessoas. Há momentos que quero reclamar, mas fico constrangida, porque a situação deles também não é fácil. Seria preciso melhorar a infraestrutura e também aumentar os recursos humanos.”*

No E2, o *discurso factual* é evidente porque a professora-sujeito relata uma situação *complicada* para ela. Nele, porém, entrelaçam-se os *discursos prudencial* e *crítico*. Isso se mostra no fato de ela já ter incorporado a necessidade de adentrar no contexto de novidades, gravando as videoaulas *com as duas câmeras*, e também pelo fato de, por não ter *gostado do resultado*, considerar que o trabalho teria *ficado horrível*. Observa-se ainda a atitude positiva da professora em descartar as gravações de que não gostou e dizer “vou fazer tudo novamente”. Outro fator positivo encontrado no discurso da professora-sujeito foi o fato de ela não terceirizar o resultado do mau êxito do seu trabalho, atribuindo isso ao técnico ou às condições do núcleo, porque ela é sensível aos problemas circunstanciais, como a necessidade de melhorar a infraestrutura e de aumentar os recursos humanos. Isso permite inferir que, para a professora, os fatores contextuais estão imbricados no resultado do seu trabalho.

E3. *“Estou esgotada gravando as aulas nas duas câmeras e tendo de editar as videoaulas depois com o técnico. Ele disse para eu usar a TV touch, porque isso diminuiria o nosso tempo de trabalho. Mas eu não vou conseguir. Parece fácil. Eu fui lá testar essa TV, e não é tão difícil mesmo. Mas eu não tenho coragem. Essa novidade me bloqueia. Preciso urgentemente de letramento tecnológico. Eu queria treinar antes, mas não dá tempo. O tempo está passando, e os alunos precisam das aulas no Moodle. Estou constrangida porque, quando eu ministro Estágio Supervisionado ou Prática de Formação de Professores, eu digo para os alunos que eles precisam usar as novas tecnologias. Mas eu mesma não sei usar!”*

No E3, o *discurso factual* parece meramente um relato de um dia complicado para a professora-sujeito. No entanto, observando-o um pouco mais, percebe-se que o *esgotamento* mencionado por ela no trabalho de gravar as “aulas nas duas câmeras e tendo de editar as videoaulas depois com o técnico”, além de constituir um *discurso justificativo*, está relacionado à sua falta de familiaridade com as inovações tecnológicas que poderiam diminuir seu cansaço, conforme o conselho do técnico: “Ele disse para eu usar a TV *touch*, porque isso diminuiria o nosso tempo de trabalho. Mas eu não vou conseguir. Parece fácil. Eu fui lá testar essa TV, e não é tão difícil mesmo. Mas eu não tenho coragem. Essa novidade me bloqueia.” Em E3, observa-se ainda, o *discurso crítico* da professora-sujeito, porque ela deseja adaptar-se às complexidades impostas pelos avanços tecnológicos e apropriar-se desses novos recursos: “Eu fui lá testar essa



TV, e não é tão difícil mesmo. [...] Preciso urgentemente de letramento tecnológico. Eu queria treinar antes, mas não dá tempo. O tempo está passando, e os alunos precisam das aulas no Moodle.”. Atente-se ainda à crítica explícita que ela faz de si mesma em relação ao seu discurso aos alunos de outras disciplinas quanto à necessidade do uso das novas tecnologias nos contextos educacionais: “Estou constrangida porque, quando eu ministro Estágio Supervisionado ou Prática de Formação de Professores, eu digo para os alunos que eles precisam usar as novas tecnologias. Mas eu mesma não sei usar!”

E4. “Eu fico incomodada com a situação dos tutores. Eles precisam muito da nossa atenção. Sinto-me angustiada porque há um hiato enorme entre nós. Seriam fundamentais reuniões para discutirmos os conteúdos, as dúvidas dos alunos, dos tutores e as minhas também. Desde 2010, penso em me reunir com eles. Mas as nossas condições de trabalho praticamente inviabilizam isso. Sinto-me culpada por não fazer algo para melhorar as condições de trabalho deles. Mas eu não consigo melhorar nem as minhas.”

Em E4, evidencia-se o *discurso factual* em que a professora-sujeito relata suas emoções quanto ao contexto de seu relacionamento com os tutores da EaD. Há, nesse discurso, tanto fatos reais como potenciais. Reais porque, segundo o relato da professora, os tutores precisam muito da atenção dos professores da EaD, mas há uma distância que os separa; potenciais porque a professora tem ciência dessa necessidade e levanta possibilidades de ações para resolver o problema. Em E4, também se encontra o *discurso justificativo*, porque a professora tenta justificar o porquê de a situação permanecer como está: “Seriam fundamentais reuniões [...]”; “Mas as nossas condições de trabalho praticamente inviabilizam isso.”; “Sinto-me culpada por não fazer algo para melhorar as condições de trabalho deles. Mas eu não consigo melhorar nem as minhas.”. Além disso, nota-se a presença do *discurso crítico*, quando a professora observa ser fundamental realizar reuniões para discutir os conteúdos e as dúvidas dos alunos, dos tutores e também as suas. Consta-se aí a consciência da professora sobre o fato de se propiciar mais interação entre os sujeitos envolvidos na EaD, não isentando-se de participar desse processo, haja vista os termos que revelam suas emoções quanto ao assunto: “Eu fico incomodada com a situação [...]. Sinto-me angustiada [...]. Sinto-me culpada [...].”

E5. “Assisti à formatura EaD pela Internet, porque no anfiteatro do núcleo não havia lugar para os professores. Fiquei feliz e entristecida ao mesmo tempo. Rostos que eu nunca vi, mas que foram meus alunos! É estranho isso. E eu dei aula para esses alunos em várias disciplinas. Eu me senti representada nas falas do vice-reitor e da paraninfa, que lembraram a contribuição dos professores para a formatura. Mas ficou um vazio. Não consigo explicar.”

Por fim, E5 expressa sentimentos e emoções da professora-sujeito em relação ao contexto de EaD pelo fato de ela sentir-se excluída de um evento que lhe parecia especial (haja vista seu interesse de assisti-lo pela Internet): “não havia



lugar para os professores”; e pelo fato de lhe parecer estranho assistir à formatura de alunos que foram seus e que ela nunca os conhecera, mesmo tendo ministrado várias disciplinas para eles. Embora ela reconheça que o vice-reitor e a paraninfa tenham feito menção aos professores que contribuíram para a formação dos alunos, ela não nega seus sentimentos: “Fiquei feliz e entristecida ao mesmo tempo. [...] ficou um vazio. Não consigo explicar.”. Tem-se no E5 o *discurso factual* em que se sobressai o relato da professora-sujeito do que foi a formatura EaD e o que poderia ter sido esse evento. Esse discurso se atrela ao *prudencial*, quando ela cita as justificativas por não ter participado do evento: “não havia lugar para os professores”. Atrela-se também ao *discurso crítico*, porque seu desabafo possibilita inferir que, não obstante as inovações tecnológicas que permitem o avanço do ensino superior pelo Brasil, falta ainda a interação entre as pessoas envolvidas nesse processo como fator relevante para a formação do professor no que toca suas emoções: “Fiquei feliz e entristecida ao mesmo tempo.”.

Ao terminar essas análises, é possível afirmar que os excertos dos diários da professora-sujeito remetem ao que Schön (1995) chama de “reflexão sobre a ação”, porque ela formulou conclusões ao se distanciar de sua ação, refletir sobre isso e tomar atitudes ante a situação. Pode-se afirmar, por conseguinte, como o diário pode ser uma ferramenta valiosa na formação docente, porque, como mostra o caso em tela, ficou registrado na escrita a atividade reflexiva da professora-sujeito. E isso lhe permitiu observar, de modo mais profundo, os acontecimentos de sua prática e sua responsabilidade no contexto em que atua.

Percebe-se ainda – por meio do registro de seus pensamentos, sentimentos e emoções – a evolução e o desenvolvimento profissional da professora-sujeito nesse período conflituoso pelo qual ela estava passando. Esses registros não se tratam, portanto, de simples relatos do que tem acontecido com a professora-sujeito, porque há apontamento de problemas de seu cotidiano, bem como levantamento de hipóteses que podem ser alternativas de ação para mudanças em seu trabalho.

5 CONCLUSÃO

É evidente que as inovações tecnológicas estão conectadas ao contexto de educação em geral e ao contexto de formação docente em particular. Por essa razão, é imperioso que os contextos de formação de professores contribuam efetivamente com os sujeitos envolvidos nesse processo, para que ocorra, na construção do conhecimento dos professores, o sentido e o significado de tais inovações em suas práticas de modo menos angustiante e mais motivador. Isto porque também é fato que o uso das inovações tecnológicas nas ações docentes é um caminho sem volta no processo de ensino e de aprendizagem.



Conforme as inferências realizadas nos excertos do diário da professora-sujeito, fica clara a necessidade não apenas de debates e de pesquisas sobre o assunto, mas também de ações urgentes voltadas aos sentidos e aos impactos que as inovações tecnológicas têm para os professores. Sobretudo pelo fato de que, talvez, muitos deles não tiveram oportunidade de serem letrados tecnologicamente para só depois serem inseridos nos contextos em que tais inovações são indispensáveis. No entanto, é preciso que as instituições onde tais professores atuam criem políticas de formação que não os sobrecarreguem ainda mais. Caso contrário, uma formação desumana e estressante pode gerar efeitos ainda piores do que a falta de letramento tecnológico.

Essa sugestão é um desafio frente aos contextos em que se encontram as instituições públicas de ensino. Porém não se pode ignorar que inovações tecnológicas surtem mais efeito na melhoria e na qualidade da educação superior se abrangerem todo o contexto educacional. Para tanto, faz-se necessário o envolvimento de toda a estrutura institucional onde se realizam as ações dos professores, com o fito de valorizar o trabalho deles. Isso “significa dar aos professores condições para analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente” (PIMENTA; LIMA 2008, p. 14).

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold.; PERRENOUD, Philippe.; ALTET, Margarite.; CHARLIER, Évelyne. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-35.
- BASSO, Itacy Salgado. Significados e sentidos do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, Abr. 1998.
- CATANI, Denice Barbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Barbara et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 13-48.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JORDELL, Karl Øyvind. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. **Teaching and teacher education**, v.3, n.3, p. 163-177, 1987.
- KELCHTERMANS, Geert; BALLEET, Katrijn. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 18, p. 105-120, 2002.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.



PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1995. p.79-91.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, vol. 57, n. 1, p. 1-22, Febr. 1987.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. Varieties of discourse in supervisory conferences. **Teaching and Teacher Education**, 1 (2), p. 155-174, 1985.

BIOGRAFIA DA AUTORA

APARECIDA DE FATIMA PERES- Professora de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá desde 2002. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2007). Trabalha principalmente com temas referentes à Linguística Aplicada, à Formação de Professores e ao Ensino de Língua Portuguesa.

