



ACÇÕES COLABORATIVAS: A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Madalena Benazzi Meotti (UNIOESTE)¹
mada0803@hotmail.com

Leliane Regina Ortega (UNIOESTE)²
leliortega@gmail.com

João Carlos Rossi (UNIOESTE)³
joacarlosrossii@hotmail.com

RESUMO: A modernização nos modos de comunicação promovidos pelos avanços tecnológicos criou novas formas de interação social, mas, ao mesmo tempo, oferecem diferentes recursos que podem ser utilizados nas relações sociais. A escola, como instituição formadora, precisa se apropriar dessas inovações para habilitar toda a comunidade escolar para as novas exigências da vida em sociedade. No entanto, nem sempre o professor se encontra preparado para esses novos desafios, especialmente, no que se refere ao uso das tecnologias. À vista dessa problemática, este trabalho tem por objetivo refletir teoricamente sobre a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto educacional, apresentando a pesquisa colaborativa como alternativa para a formação continuada do professor no que se refere aos usos das tecnologias digitais. Teoricamente este trabalho se ampara em Rajagopalan (2014; 2013; 2003), Cavalcanti (2013), Moran (2013), Rojo (2012), Costa-Hübes (2008), Magalhães (2004) entre outros teóricos essenciais a essa discussão. O levantamento teórico demonstra a carência e a necessidade de formação inicial e continuada para os professores, que os forme para o uso das novas mídias, neste sentido, a pesquisa colaborativa se mostra como a metodologia mais apropriada para suprir essa demanda, uma vez que valoriza o conhecimento do professor e o possibilita reflexões e construções tanto no que se refere à teoria quanto à prática, considerando as reais necessidades dos alunos e os processos de interações comunicativas concretas que se dão na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Tecnologias de Informação e Comunicação; Pesquisa colaborativa

ABSTRACT: The modernization in the modes of communication promoted by the previous technological ones made the new forms of social interaction, but, at the same time, the different sources that were. The school as a training institution needs to appropriate these innovations to enable the whole school community to meet the new demands of life in society. However, the teacher is not always prepared for these new challenges, especially with regard to the use of technologies. In view of this

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Mestre em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora da Educação Básica da rede municipal de ensino de Toledo – PR.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Mestre em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora da Educação Básica da rede estadual de ensino do Paraná.

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professor do Centro de Ensino Superior de Realeza – CESREAL e da rede particular de ensino de Cascavel – Paraná.



problem, this paper aims to reflect theoretically on the insertion of Information and Communication Technologies in the educational context, presenting collaborative research as an alternative to the teacher's continuing education regarding the uses of digital technologies. Theoretically, this work relies on Rajagopalan (2014, 2013, 2003), Cavalcanti (2013), Moran (2013), Rojo (2012), Costa-Hübes (2008) and Magalhães (2004) among other theorists essential to this discussion. The theoretical survey demonstrates the lack and the need for initial and continuous training for teachers, which forms them for the use of new media, in this sense, collaborative research is shown as the most appropriate methodology to meet this demand, since it values the knowledge of the teacher and the possibility of reflections and constructions both in relation to theory and practice, considering the real needs of the students and the processes of concrete communicative interactions that take place in contemporary society.

KEYWORDS: Continuing education; Information and Communication Technologies; Collaborative research

Introdução

Iniciamos nossas discussões com a seguinte indagação: a Formação Continuada (doravante, FC) para professores consiste em uma oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica e de incorporação de novas possibilidades de ensino?

A formação do professor ocorre em dois momentos distintos: de forma inicial, por meio de cursos de graduação (licenciatura) e de forma continuada ou em serviço. De acordo com Porto (2000), a formação docente não tem uma conclusão, uma vez que a cada momento histórico se abrem possibilidades para novos aprendizados, em um constante processo de renovação e inovação. Desse modo, consiste em um processo de construção de conceitos e práticas educacionais, mas também possibilita reflexões sobre essas mesmas práticas, articulando o saber teórico com práticas condizentes.

Com relação à FC, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, em seu artigo 62 estabelece que

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).



A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), além de prever a formação inicial para a atuação como professor, estabelece normas para que também ocorra formação contínua, garantindo inclusive que essa possa ocorrer na modalidade a distância. No entanto, precisamos refletir: embora a FC esteja garantida oficialmente, essa está efetivando mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem?

Historicamente, a FC no Brasil foi instituída no momento em que o país possuía poucos professores formados e se instalou um sistema que exigia muitos profissionais capacitados para desenvolver a prática pedagógica. De acordo com Romanowski e Martins (2010), neste momento histórico “professores leigos eram indicados para exercer a docência e durante o exercício adquiriram prática profissional, assumindo deste modo o caráter de suprimento” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 288). Dessa forma, o professor adquiria experiência e prática ao longo dos anos e por meio de encontros com outros profissionais para troca de experiência. Com a promulgação da LDB 9394/96, foi instituída a formação inicial do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de graduação (licenciatura), no entanto, percebeu-se que esta não dava conta de formar o professor para atuar no exercício do magistério, ficando a cargo da FC preencher essas lacunas.

A FC se dá ao longo da carreira do professor, após a obtenção do diploma de graduação e se diferencia qualitativamente da formação inicial. Formosinho (1991) estabelece uma distinção entre a formação inicial e a FC, para esse teórico, a FC se destina a pessoas adultas que já possuem experiência em sala de aula o que “influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino” (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

Alarcão (1998) entende a FC como um processo dinâmico que possibilita ao professor, ao longo dos anos, adequar sua formação inicial às necessidades e exigências da atuação profissional e nesse processo ocorre o desenvolvimento de cada professor, tanto profissional como pessoal. A autora ainda acrescenta a importância de o professor



desenvolver sua habilidade de atuar na investigação de sua realidade, alicerçando sua formação na corresponsabilidade e na coletividade (ALARCÃO, 1998).

Costa-Hübes (2008) contribui com essas discussões ao estabelecer que

[...] o processo de aperfeiçoamento contínuo, redimensionando o conhecimento, necessita ser tratado como elemento constitutivo da formação de professores, sem desconsiderar que esta se dá, também, em outros tempos e espaços diferentes destes, uma vez que envolve sujeitos sócio-historicamente determinados (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Segundo a autora, a formação do professor não está totalmente acabada, uma vez que deve ser entendida “como um ato *continuum*, como forma de educação permanente, pessoal e profissional, objetivando o desenvolvimento da profissão docente” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23.).

Nesse sentido, compreende-se que a FC para professores deve ser permanente, com o objetivo de o professor visitar conceitos já conhecidos ou não e (re)pensar sua prática pedagógica, aliando teoria e prática, especialmente, o professor das anos iniciais do Ensino Fundamental, que possui formação inicial específica e ministra aulas em várias disciplinas curriculares, à vista disso, esses docentes encontram dificuldades ao ensinar conteúdos que não fizeram parte ou não foram discutidos com certa profundidade em sua formação inicial, apresentando, assim, uma carência formativa.

Portanto, a FC para professores precisa se desenvolver em um processo dialógico entre os professores por intermédio do material didático e dos meios digitais disponibilizados, garantindo a reflexão crítica (BELLONI, 2012), este que pode ocorrer por meio de uma abordagem colaborativa. Nesta perspectiva, este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões teóricas sobre a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante, TICs) no contexto educacional e apresentar a pesquisa colaborativa como alternativa para a formação continuada do professor, no que se refere aos usos das tecnologias digitais. Para isso, ampara-se nos estudos de Rajagopalan



(2014; 2013; 2003), Cavalcanti (2013), Moran (2013), Rojo (2012), Costa-Hübes (2008), Magalhães (2004) entre outros teóricos essenciais para essa discussão.

O presente artigo apresenta, em sua primeira parte, uma discussão sobre a formação dos professores e sobre a pesquisa colaborativa, em sequência, discute sobre a inserção das TICs no contexto educacional.

1 A formação continuada por meio de ações colaborativas

De acordo com Imbernón (2010), “[...] os últimos anos de formação continuada de professores, e, sendo mais específico, desde princípios do século XXI, significaram um retrocesso ou, para ser mais benevolente ou exato, um estancamento” (IMBERNÓN, 2010, p. 7). Diante de tantas mudanças observadas na sociedade, os modelos de atuação do passado já não seriam suficientes para atender as novas exigências escolares, segundo o autor, deixa-se de lado “[...] processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, [...] diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc” (IMBERNÓN, 2010, p. 09). Desse modo, ao estarmos em acordo ao que Imbernón propõe tudo o que se espera do professor em sua atuação docente acaba sendo eliminado em alguns modelos de formação continuada tradicionais.

Costa-Hübes (2008) contribui com essa discussão afirmando que “[...] nem sempre as ações de formação continuada são organizadas por meio de projetos que contemplem as reais necessidades dos professores, ouvindo o que eles têm e querem dizer” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 202). Muitas vezes, as formações são reduzidas a realização de oficinas, palestras, seminários e cursos rápidos, presenciais e a distância, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias ou de pesquisa, prevalecendo-se uma concepção apenas transmissiva e descontextualizada da realidade escolar.



Segundo Magalhães (2004), o problema pode ser intensificado quando se trata do modo como a linguagem é enfocada em alguns contextos de formação, o que,

[...] nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos e está apoiada em um conceito estruturalista da linguagem (MAGALHÃES, 2004, p. 47).

E assim, o professor assiste às formações sem refletir sobre suas concepções de ensino e, conseqüentemente, não amplia sua mirada, no sentido de analisar sua atuação em sala de aula de forma crítica e reflexiva, para, então, (re)pensar a sua prática; apenas se vê diante de um complexo contexto de trabalho, no qual muitas reformas educacionais são impostas pelo poder público, aliadas a pressões para a implementação rápida e sem subsídio teórico/prático para fortalecer o seu trabalho. Portanto, formações pontuais e fragmentadas podem não ajudar os professores a aperfeiçoarem sua prática pedagógica. Para Costa-Hübes,

Em muitas situações, há docentes que continuam agindo mecanicamente em relação ao tratamento dado aos conteúdos de língua. [...] Em outras palavras, adotam a postura determinada pela escola tecnicista (de obedecer comandos – da coordenadora pedagógica, da direção da escola, etc.) e trabalham com a língua como forma, estrutura, que precisa ser decorada para ser apreendida (COSTA-HÜBES, 2008, p. 336).

Segundo a autora, uma formação que não promova a reflexão pode ser ineficiente e fazer com que muitos professores preservem os métodos tradicionais de ensino e explorem a língua como sistema, enquanto estrutura, direcionando o trabalho de ensino apenas as questões gramaticais descontextualizadas e distanciadas da língua em uso. Pode estar havendo, então, muita formação e pouca mudança, pois ainda predominam propostas de formação e formadores que exercem um posicionamento autoritário e uniforme, com predomínio de uma teoria fora de contexto, aplicável a



qualquer situação e distante de problemas práticos reais e que muitas vezes acaba não despertando interesse nos docentes.

Além disso, na maioria dos casos, espera-se que o professor seja capaz de transportar sozinho para a prática toda a teoria recebida, contextualizando as informações e as transferindo para sua realidade, muitas vezes, incompreensível, o que consiste, segundo Imbernón, em “[...] uma tarefa demasiado grande e muitas vezes impossível na realidade da prática do ensino” (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

A partir disso, não há dúvidas que as mudanças sociais impulsionam mudanças na atuação e nos conhecimentos dos professores. O novo cenário econômico, as consequências da globalização, os avanços tecnológicos, as misturas culturais e a urgência em se combater diferentes formas de preconceito exigem do professor uma nova postura no contexto escolar e esse é um dos principais motivos para que as formações continuadas de professores também sejam adequadas a esse novo contexto, para, assim, significá-las. Conforme Imbernón

Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação (IMBERNÓN, 2010, p. 13).

Desse modo, as formações continuadas são essenciais para a prática docente, mas precisam se adequar às novas exigências sociais, de modo que levem em consideração as necessidades reais dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Para o autor, é importante que o professor tenha a oportunidade de “[...] refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p.43). Sendo assim, a formação de professores precisa promover a reflexão crítica a respeito da teoria e da prática pedagógica, visando à transformação na conjuntura escolar, uma vez que para Coelho



(2011), a sociedade atual, “[...] enquanto sociedade de formação, de comunicação, de conhecimento e de aprendizagem, exige um modelo de formação no qual educar e ensinar sejam processos colaborativos, interativos e reflexivos para pensar, agir e avaliar a ação docente” (COELHO, 2011, p. 73). Assim, a FC não pode ser separada de seu contexto, já que esse condicionará as práticas formadoras e sua repercussão nos professores para promover a inovação e a mudança e nem deve acontecer de forma individual, uma vez que deve representar um processo de oportunidade para reflexão, estranhamento e reconstrução.

Nessa perspectiva, Rajagopalan (2014) destaca a importância da apropriação de conhecimentos de forma contínua para a atuação social, uma vez que o professor exerce importante papel na sociedade, sobre isso afirma que,

Os professores de língua nos mais variados níveis do sistema educacional de uma nação precisam ficar atentos a questões que dizem respeito à política linguística em vigor para não estarem em desacordo com as linhas gerais da orientação sinalizada nos estatutos e diretrizes formuladas. Qualquer desencontro dessa natureza apenas contribui para fragilizar os esforços empenhados ou até mesmo gerar resultados contraproducentes. Estar em sintonia com tais diretrizes significa remar no mesmo sentido e com o mesmo empenho dos demais envolvidos na empreitada (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73).

Segundo o autor, o professor, ao trabalhar com a linguagem, precisa ter conhecimento sobre os assuntos referentes à política linguística, pensando a sua prática em consonância com os documentos norteadores para o ensino de línguas e se posicionando frente a eles. Desse modo, nos diz que,

[...] o professor de línguas não pode e não deve abrir mão de seu direito e de sua responsabilidade de tentar influenciar as decisões tomadas nas mais altas esferas do poder político. Isso que se espera dele enquanto cidadão. Mas, enquanto professor de línguas, ele tem interesse direto no assunto. É importante que ele perceba, antes de qualquer coisa, as implicações políticas da profissão que ele exerce (RAJAGOPALAN, 2014, p. 81).



Em acordo ao que propõe Rajagopalan, o professor é um formador de opinião, por isso, ao ser agente de sua prática, precisa estar atento à legislação que subsidia a sua atuação, e ter competência para compreender e influenciar as questões políticas, especialmente, no que se refere à política linguística nas diferentes esferas sociais. Assim sendo,

Tudo começa, enfim, a partir do reconhecimento de que o ensino de línguas é uma atividade imbuída de conotações políticas. Não há como lidar com ele sem assumir uma postura política perante o mundo, a pátria e o papel que cabe a todos nós exercer. A sala de aula é um lugar onde, queiramos ou não, a política linguística desabrocha de forma sutil ou, às vezes, explícita, muito embora ela também seja constantemente negada, ignorada, ou até mesmo repudiada com base em ideias questionáveis do papel do professor no contexto educacional (RAJAGOPALAN, 2014, p. 81).

À luz disso, Rajagopalan mostra que o professor precisa se reconhecer enquanto sujeito crítico, que atua em sala de aula em prol da formação cidadã. Para isso, precisa refletir coletivamente sobre sua prática e se apropriar de teorias que o ajude a enfrentar os desafios educacionais contemporâneos, desvencilhando-se dos preconceitos e da visão limitada da realidade que o cerca.

Nessa perspectiva, Silveira (2009) aponta para a importância de se delimitar, junto aos professores, objetivos nítidos para cada formação e que não ocorra esporadicamente, mas de forma contínua, contemplando momentos de acompanhamento da prática docente de maneira particular, no cotidiano das escolas e das salas de aula, desse modo, dialogando com a realidade a qual os docentes estão inseridos. Sobre isso, Imbernón (2010) assevera: “[...] a formação continuada para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação entre professores, deve considerar a formação cooperativa (IMBERNÓN, 2010, p. 11). Assim, a pesquisa colaborativa, consiste em uma proposta eficaz para que o professor amplie seu conhecimento, reflita sobre sua prática e seja assessorado na produção de atividades que

possibilitem aos alunos a proficiência na leitura e na escrita dos mais diversos gêneros discursivos. Para Magalhães (2004), colaborar significa “[...] possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (MAGALHÃES, 2004, p. 76).

Assim sendo, a pesquisa colaborativa investiga problemas que emergem de uma problemática social relevante, no caso da FC, da escola, além de possibilitar a reflexão e a ação para fortalecer e melhorar a prática docente no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, as alterações incorporadas à prática precisam ser avaliadas constantemente por todos os envolvidos. O pesquisador colaborativo tem na realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele.

Neste sentido, Pimenta (2005) afirma que uma pesquisa colaborativa precisa,

[...] b) partir das necessidades dos professores envolvidos e delas evoluir, consensualmente, para objetivos de pesquisa; c) [...] apresenta resultados de alterações das práticas ao longo do processo. Este, no entanto, requer tempo para se implantar e amadurecer; d) à medida que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais [...] e) os pesquisadores da universidade não podem (não lhes compete) alterar o sistema de ensino [...]. Cabe-lhes fortalecer a profissionalidade dos professores, por meio de explicitação, registro, reflexão compartilhada, proposição, realização, acompanhamento e análise de projetos participativos a partir das necessidades dos professores e da percepção destes pelos pesquisadores. [...] (PIMENTA, 2005, p. 523)

Na esteira desse pensar, o pesquisador deve considerar que lhe compete neste processo formativo, o fortalecimento das práticas docentes, a fim de potencializar a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos na investigação, para então, de forma colaborativa, poder intervir no cenário a que se encontram expostos e, neste processo, ambos (re)significarem a sua atuação em sala de aula. Esse tipo de pesquisa encontra seus fundamentos principais na perspectiva vygotskyana (VYGOTSKY, 2007), na qual



se concebe que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, evidenciando-se, assim, o papel do outro como mediador colaborativo do processo de construção dos saberes.

A participação voluntária ativa é fundamental para que ações colaborativas sejam efetivadas, pois, como se trata de um trabalho conjunto, o professor precisa identificar-se com o objeto de estudo, ou seja, este objeto deve emergir de alguma problemática/inquietação de seu contexto de atuação e efetivamente desejar aprofundar os estudos sobre ele. Sem a participação voluntária ativa, o trabalho perde seu caráter colaborativo, centrando-se apenas em ações estabelecidas pelo pesquisador. Além disso, pesquisador e professor colaborador precisam ter autonomia.

Nesse contexto, o pesquisador intervém no próprio espaço escolar, diagnosticando problemas e propondo desafios, reflexões, mudanças, de modo que o sujeito pesquisado, ou seja, o professor colaborador, conscientize-se das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo e, dessa forma, desenvolva a sua autonomia docente, de modo que a sala de aula seja palco para a produção de conhecimento e desperte no docente a consciência de que ele pode ser agente dessa transformação e ocupar um papel de professor-pesquisador.

De acordo com Castro (2004), na pesquisa colaborativa são criadas oportunidades para que os participantes comuniquem suas atividades em uma análise crítica das práticas discursivas desenvolvidas na sala de aula e consigam reconstruir suas ações, portanto “[...] criam-se para os professores oportunidades de distanciarem-se e ‘estranharem’ suas ações instrucionais de maneira a construir novos significados sobre essas ações e, com base nesses significados, novas ações, em um processo contínuo de reconstrução de escolhas instrucionais” (CASTRO, 2004, p. 106).

Portanto, a pesquisa colaborativa é um trabalho de interação entre um pesquisador da academia e professores, em um processo de estudo teórico-prático que envolve um constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (BORTONI-RICARDO, 2009). Dessa forma, toda a pesquisa é produzida *com* o professor e não *para* ele. Como ressalta Magalhães, na



pesquisa colaborativa, todo momento é oportuno para “[...] questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (MAGALHÃES, 2002, p. 28), o que proporciona, além de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional.

Não obstante, o professor vai se apropriar de teorias consagradas, mas também vai produzir teorias. Rajagopalan (2003) reitera,

Acredito que nossas teorias sejam tentativas de fazer sentido para um mundo real que, na ausência de tais teorias, deixar-nos-ia embasbacados diante de tantos fenômenos que escapam ao nosso senso comum, ou seja, nós seres humanos somos por força de nossa própria natureza criaturas que teorizam compulsivamente (RAJAGOPALAN, 2003, p. 18).

Consideramos, então, que novas possibilidades de ensino por meio das FC em diálogo com as TICs podem ser desenvolvidas a partir de um trabalho colaborativo entre o pesquisador da academia e o professor da Educação Básica.

2 Desafios educacionais na era digital

A era digital provocou impactos à nova geração de crianças e adolescentes, introduzindo um novo estilo de vida: o de processar as informações rapidamente, além de um novo modo de se expressar e de agir, pois as multitarefas se tornaram comuns e os conectados conseguem dispensar atenção simultânea a diferentes atividades, ou seja, ouvem música, assistem TV e conversam nas redes sociais, mas, contudo, dedicam atenção parcial para cada tarefa. Sobre isso, Péres Gómes (2015) afirma que

As novas gerações têm ao seu alcance a possibilidade de consumir, buscar, comparar, processar, avaliar, selecionar e criar informações, por meio de suas múltiplas relações e contatos nas redes sociais [...] se convertem, em certa medida, em produtoras de conteúdo, comunicadoras de sucessos e experiências, usando a palavra, a



imagem, o movimento, o hipertexto, etc. (PÉRES GÓMES, 2015, p. 27).

Todas essas mudanças provocadas pelas TICs impõem mudanças na formação dos sujeitos cidadãos e, nesse sentido, nos reportamos à escola, que enfrenta diferentes desafios nessa era digital. Desafios no que tange ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a atuação dos professores, exigindo uma reinvenção da escola (MORAN, 2013). Em relação ao papel do professor, nesse novo cenário social, Moran (2013) afirma que “nosso papel fundamental na educação escolar é de ser mediadores interessantes, competentes e confiáveis entre o que a instituição propõe em cada etapa e o que os alunos esperam, desejam e realizam” (MORAN, 2013, p. 12).

Concordamos que a escola precisa reaprender a ser uma instituição inovadora, empreendedora e significativa na formação desse cidadão da era digital.

O que precisa ser repensado urgentemente é a tendência que se observa em alguns setores da nossa disciplina de se fechar, de se recolher dentro de si, pouco se preocupando com o que se passa no mundo lá fora – enquanto as grandes questões envolvendo a linguagem que assolam o mundo de hoje ficam a cargo de especialistas em outras áreas como a filosofia, a sociologia, psicologia etc. Qualquer disciplina que se dá ao luxo de permanecer restrita a uma torre de marfim corre o perigo de perder todo vínculo com os anseios da sociedade que, no fim das contas, arca com as despesas necessárias para sua manutenção (RAJAGOPALAN, 2003, p. 42).

Coscarelli e Kersch (2016), diante desse contexto midiático, discorrem sobre a necessidade de um novo professor que saiba trabalhar com os alunos estratégias de ler e escrever, considerando os hipertextos digitais e os textos que exploram a multimodalidade. Nesse aspecto, é preciso investir na qualificação dos professores para que possam lidar com as diferentes modalidades e tecnologias que estão interligadas aos diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente.

De acordo com Barton e Lee (2015), as TICs promovem mudanças significativas no processo comunicativo, como o deslocamento da escrita para a imagem, o que altera



as práticas de interação, pois desloca a mídia da página (papel) para a tela (computador). Nesse sentido, a linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, pois além de transformar o processo de comunicação, altera também o de construção de sentido (BARTON e LEE, 2015).

Com relação ao uso das tecnologias, atualmente o conceito de “nativos digitais”, estabelecido por Prenski (2001), não é mais apropriado, já que não se deve estereotipar o uso da internet como atividade de jovens. Na atual conjuntura, é preciso considerar que não há idade clara que marque o uso das tecnologias, uma vez que estão presentes em todos os setores da sociedade, nas mais variadas atividades (BARTON e LEE, 2015). Nesse contexto, o que importa examinar são as mudanças nas práticas sociais de leitura e escrita, observar as mudanças no papel desempenhado pelos textos, oferecendo novas práticas de letramentos locais e globais, ou seja, considerar os multiletramentos.

Diante desses novos desafios aos quais a escola está exposta, propomos que ocorram formações continuadas com os professores de modo a habilitá-los para o trabalho com as novas tecnologias. No entanto, a voz e o vasto conhecimento do professor não podem ser desprestigiados, por isso, a método mais apropriado para essa formação é a colaboração. Sobre isso discorreremos na próxima seção.

3 A pesquisa colaborativa e a formação de professores na era digital

Permanece o desafio para a escola: formar o sujeito como um ser cultural, político e social, que compreende o espaço e o tempo em que está inserido e seja capaz de interagir em um mundo globalizado e digitalizado. Nesse contexto, ensinar e aprender assumem novas formas e diversidades.

Ao considerarmos esse desafio, compreendemos que a formação inicial do professor da Educação Básica não tem proporcionado o desenvolvimento de competências e habilidades para que esses professores possam lidar e incorporar as tecnologias no seu fazer pedagógico. Se a formação inicial não prepara, cabe à FC



despertar nos docentes a importância de rever as práticas de forma que avancem de acordo com as transformações globais a que são expostos, neste sentido, o professor estando preparado para o ensino sob essa perspectiva, conseqüentemente, essa preparação refletirá no aprendizado dos alunos.

Retomamos a indagação inicial, em que questionamos se a FC possibilitaria ao professor a reflexão sobre sua prática pedagógica e a incorporação de novas possibilidades de ensino, referindo-nos ao uso das TICs. De acordo com Cavalcanti (2013), estudos apontam para a resistência, por parte de professores, em aproximar-se do computador, os recursos tecnológicos estão sendo, muitas vezes, utilizados apenas para a edição de textos e atividades, sem a incorporação das diversas mídias. Por outro lado, há um descaso das políticas públicas em relação às TICs no contexto escolar, não oferecendo formação para que ocorra o uso efetivo no processo de ensino e aprendizagem e não mantendo estrutura adequada para garantia desse trabalho com os alunos.

O professor necessita de preparação para saber utilizar as TICs no contexto escolar, no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas, no trabalho com as práticas discursivas e com os gêneros do discurso, pois as tecnologias são ferramentas que possibilitam a aprendizagem em um espaço e tempo diferenciados e de forma virtual.

Sabemos que a utilização das TICs em sala de aula deve ser opção do professor, contudo, a opção por não as utilizar não pode ser decorrente da falta de conhecimento sobre as possibilidades que as TICs oferecem ao ensino. Portanto, é urgente a necessidade de se (re)pensar a formação do professor, tanto a inicial como a continuada, para os novos tempos e as novas formas de interação entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, em consonância com teóricos como Imbernón (2010), Magalhães (2004), Bortoni-Ricardo (2009), Castro (2004), entre outros, compreendemos que a pesquisa colaborativa se apresenta como uma possibilidade de reflexão e apropriação de conhecimentos para o professor e para o pesquisador que, assim, podem juntos buscar soluções para o processo de ensino e aprendizagem e



averiguar, entre as mídias disponíveis, as que podem ser utilizadas em sala de aula, construir estratégias metodológicas e analisar quais foram os resultados dessa utilização.

Para Monte Mór (2015), o sistema educacional enfrenta um desafio quando se refere às múltiplas linguagens que os textos apresentam e o crescente acesso à informação, uma vez que esse precisa ser repensado justamente para responder as novas demandas de possibilidades de trabalhar com os textos que circulam na atualidade em função das tecnologias digitais. Textos que se caracterizam pela multisssemioses de linguagens que Rojo (2012) aponta como interativos, colaborativos, transgressores, híbridos, fronteiros, mestiços de linguagens, mídias, modos e culturas.

Portanto, a formação do professor, tanto inicial como a continuada, precisam despertar nesse profissional que a incorporação das TICs em seu fazer pedagógico lhe traz inúmeras possibilidades para que se favoreça a aprendizagem de seus alunos. Estamos, então, tratando aqui de ir além do processo de letramento, de se abordar os multiletramentos na escola. Pinheiro (2010) estabelece a necessidade de o professor se envolver com as novas TICs e enfrentar os desafios postos para o ambiente educacional, pois esta é uma realidade inevitável.

Considerações finais

Acreditamos que as novas tecnologias estão provocando mudanças significativas nas relações sociais e, a escola, pertencente a essa sociedade, tem a ganhar ao incorporar em seu fazer pedagógico as novas tecnologias.

Cabe ressaltar que “compartilhamos a opinião de que é possível integrar a tecnologia no ambiente educacional em harmonia com os métodos e práticas de ensino já existentes” (CASTELA, 2009, p. 58), mas, para que isso se efetive é necessário o investimento na FC do professor por meio da pesquisa colaborativa, a qual possibilita ao professor, além de conhecimento para lidar com as TICs, a possibilidade de reflexão sobre a prática docente e sobre as novas necessidades dos alunos em tempos de avanços



tecnológicos. Permite, ainda, a construção de novas estratégias de ensino e aprendizagem com a utilização das TICs que promovam o avanço do aluno no desenvolvimento de suas habilidades de interação e dos elementos necessários para as novas formas de comunicação que surgem a todo o momento com o advento da globalização.

Portanto, no âmbito da FC, é preciso tomar como ponto de partida não a inculcação de teorias linguísticas e pedagógicas com modelos engessados, mas os problemas e necessidades que surgem na prática cotidiana do professor, especialmente, no que tange ao uso das tecnologias. Desse modo, a pesquisa colaborativa se mostra como um meio eficaz, uma vez que, não adota o método transmissivo e possibilita ao professor analisar criticamente sua prática pedagógica, refletir sobre suas ações e contribuir com o aperfeiçoamento teórico-prático de si mesmo e do pesquisador.

Referências

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In.: VEIGA, I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem Online: textos e práticas digitais**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CASTELA, G. da S. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino do espanhol, como língua estrangeira (E/LE)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2009.



CASTRO, S. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de letras. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 105-118.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: **Linguística Aplicada na modernidade recente.** MOITA LOPES, L. C. (Org.). 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

COELHO, G. M. de S. Formação contínua e pesquisa colaborativa: impulsionando transformações em contextos escolares. **Revista Marcas Educativas**, Teresina, v.1, n.1, p. 70-82, Ago. 2011.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologia para aprender.** 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná:** um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Londrina, 2008, 308 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR, 2008.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: ____ (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 59-117.

MONTE MÓR, W. As Tecnologias Digitais e as mudanças educacionais. In: **Olhares sobre as Tecnologias Digitais: linguagens, ensino, formação e práticas docentes.** JESUS, D. M.; MAVIEL, R. F. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

PÉRES GÓMES, A. I. **Educação na Era Digital: A escola educativa.** Tradução: GUEDES, M. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v 31, n. 3, p. 521-539, 2005.



PINHEIRO, P. A. Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sócio-histórica. In: **Revista Alfa**. N. 54, p. 33-58. São Paulo, 2010.

PORTO, Y. da S. Formação Continuada: A Prática Pedagógica Recorrente. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, pp. 11-37. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em . Acesso em 13 de Março de 2017.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORRÉIA, Djane (Orga.). **Política linguística e ensino de língua**. São Paulo: Editora Pontes, 2014. P. 73-82.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 163-196.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. & MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. In: Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (1984). **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido Para Publicação em 19 de junho de 2018.

Aprovado Para Publicação em 19 de agosto de 2018.