

Formação de professores e tecnologia: uma experiência entre professores iniciantes e professores experientes

Teacher training and technology: an experience between beginning teachers and experienced teachers

Danieli Dias da Silva¹

Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas²

Resumo: Este artigo tem o intuito de refletir sobre a aproximação de professores experientes (PE) e professores iniciantes (PI), a partir de um curso de formação em inclusão digital. Os participantes desse estudo são duas professoras da Rede Municipal de Ensino e dois acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação. A pesquisa tem como base teórica os estudos desenvolvidos por Moran (2012), Nóvoa (2007, 2009), Pimenta (2012), Tardif (2013) e outros autores. Com base na metodologia de história oral, os dados foram coletados por meio de entrevista. Os sentimentos e opiniões elucidados pelos participantes da pesquisa, nos fazem perceber que as tecnologias abrem novas possibilidades à educação, mas que exigem uma nova postura do professor.

Palavras-chave: Formação docente. Inclusão digital. História oral. Experiência docente.

Abstract: This article aims to reflect on the closeness between experienced teachers (PE, Brazilian acronym) and beginning teachers (PI, Brazilian acronym), made possible in a training course in digital inclusion. The participants of this study are two teachers from a municipal education network and two academic professionals from a computer science teaching degree program. The research is based on the theoretical studies by Moran (2012), Nóvoa (2007, 2009), Pimenta (2012), Tardif (2013), and other authors. Based on the oral history methodology, data were collected through interviews. The feelings and opinions expressed by the participants of the research make us realize that technologies open up new possibilities for education but demand a new attitude on the part of the teacher.

Keywords: Teacher training. Digital inclusion. Oral history. Teaching experience.

¹ Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-Riograndense. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Membro do Grupo de Pesquisa GEALE e do GP:Discurso Pedagógico. E-mail: dani.dias.silva@hotmail.com.

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP-Araraquara). Mestre em Economia (UFPE). Professor adjunto do Departamento de Graduação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas. E-mail: mrosta@hotmail.com

Introdução

A formação do professor é imprescindível para a sua percepção enquanto sujeito proativo no universo da educação. Portanto, mostra-se necessário uma formação que agregue competência técnica e competência didática. Vemos a necessidade de uma formação inicial robusta no âmbito das licenciaturas, além de uma formação continuada que acompanhe este profissional ao longo de toda a sua trajetória, não apenas no que se refere à técnica, como também em relação às metodologias de ensino e às novas tecnologias.

Cada vez mais, a tecnologia está presente no cotidiano das pessoas. Na escola, não pode ser diferente, por isso requer a inclusão de conhecimentos que desenvolvam e promovam a tecnologia nos currículos escolares, uma vez que o mundo do trabalho vem exigindo atualizações que não podem ser ignoradas na formação dos docentes.

As tecnologias são meio, apoio, mas, com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformaram-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação. [...] O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-os para melhorar o desempenho dentro de padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos (MORAN, 2012, p. 90).

Por mais que a inserção da tecnologia, no campo educacional, não seja uma discussão nova, é ainda muito necessária. Os professores, ao repensarem a sua formação, apreendem a dinâmica do mundo moderno que exige profissionais mais flexíveis às mudanças e adaptáveis aos desafios que surgem no cotidiano atravessados pela tecnologia.

As tecnologias abrem novas possibilidades à educação, porém, exigem uma nova postura do professor. Elas permitem um trabalho diferente na forma de ensinar e de aprender, estabelecem uma relação diferente com o objeto do conhecimento, facilitam o acesso à informação, e retiram deste profissional o poder do caminho único dos processos pedagógicos delimitados ao ambiente

físico da escola. Moran (2012), ao debater sobre o uso das tecnologias, revela que:

[...] permitem mudanças profundas, que praticamente permanecem inexploradas, em virtude da inércia da cultura tradicional, do medo, dos valores consolidados. Por isso, sempre haverá um distanciamento entre as possibilidades e a realidade. O ser humano avança com inúmeras contradições, muito mais devagar que os costumes, hábitos, valores. Intelectualmente, também avançamos muito mais do que na prática. Há sempre um distanciamento grande entre o desejo e a ação. Apesar de tudo, está-se construindo uma outra sociedade, que, em uma ou duas décadas, será muito diferente da que vivemos (MORAN, 2021, p.146).

Dessa forma entendemos que este estudo, que aproximou professores iniciantes (PI) e professoras experientes (PE), propiciando uma troca de experiências e saberes docentes, é uma reflexão que pode suscitar ideias para o momento atual, bem como para as discussões nos cursos de licenciaturas.

Procedimentos metodológicos

A inquietação que surge, objetivando este estudo, é a de como os professores que estão ingressando na docência se constituem educadores diante de professores que exercem a função docente há anos, mas que, ao mesmo tempo, não dominam a área tecnológica.

O presente estudo é de caráter qualitativo. E a história oral (HO) se mostra, aqui, como o eixo condutor dos procedimentos metodológicos, contribuindo, substancialmente, para a atividade de análise de depoimentos individuais de cada sujeito, proporcionando um novo olhar sobre as trocas de experiência constituídas durante o processo de formação. De acordo com Meihy e Holanda (2017), a história oral é:

[...] um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY; HOLANDA 2017, p. 15).

Sob este viés, realizar as entrevistas, com base neste método, permitiu pensar em um caminho no qual todos os procedimentos que englobam a HO fossem contemplados. Desta maneira, ao pensarmos neste modo de coleta de entrevistas, construímos um roteiro que respeitava as definições de HO. Nesse sentido, a primeira etapa foi a definição dos participantes do estudo: a escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa como 4 participantes: 2 professoras da rede municipal de Pelotas/RS e 2 acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, participantes, como professores, na formação em inclusão digital.

Por meio da HO foi possível compreender, de forma ampla, a experiência dos acadêmicos ao experienciarem a docência e, em contrapartida, a experiência das professoras experientes em aprender com sujeitos que ainda estão se constituindo docentes. São as particularidades dessa troca de experiências estabelecidas entre os docentes e os alunos, no cotidiano da formação que o método permitiu identificar.

De acordo com Meihy e Holanda (2017, p. 34) “há três gêneros distintos em História Oral: história de vida, história oral temática e tradição oral”. Dentre os gêneros apresentados pelos autores, observamos que a História Oral Temática é a mais adequada para este estudo, uma vez que

[...] a história oral temática é sempre de caráter social e nela as entrevistas não se sustentam sozinhas ou em versões únicas. [...] Em geral, a história oral temática é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco temático no projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimento de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias. [...] quanto mais informações se têm previamente, mais interessantes e profundas podem ser suas questões. Conhecer as versões opostas, os detalhes menos revelados [...] é parte da preparação de roteiros investigativos (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 38-39).

Nesse sentido, a partir das entrevistas realizadas, buscamos mapear, através de suas falas, como os professores que estão ingressando na docência se constituem educadores diante de professores que exercem a função docente há anos, mas que, ao mesmo tempo, não dominam a área tecnológica. Observamos, ainda, como os PE se percebem como alunos diante de PI que dominam as tecnologias, porém, estão em processo de constituição de sua didática. Cabe referir, que, “dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história

peçoal do narrador apenas nos interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 40).

Continuando os procedimentos que norteiam a HO, a segunda etapa consistiu na realização das entrevistas, apoiada no método de gravações. Vale destacar aqui que as entrevistas devem ser realizadas com muita cautela e, que, portanto, é preciso escolher o lugar e o horário das entrevistas conforme a disponibilidade dos participantes. De acordo com os autores,

[...] história oral implica uma série de decisões sobre circunstâncias das entrevistas; assim, deve-se especificar, além das definições de espaço e tempo de duração. [...] a fim de produzir melhores condições para as entrevistas, o local escolhido é fundamental. Deve-se, sempre que possível, deixar o colaborador decidir sobre onde gostaria de gravar a entrevista (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 55-56).

Seguindo este viés, ao contatar os participantes desta pesquisa, foi solicitado que informassem a disponibilidade de tempo e local para que fosse possível a realização das entrevistas. Dos quatro participantes, três solicitaram que as entrevistas fossem realizadas no IFSul – *Campus* Pelotas, local que, segundo eles, se mostrava apropriado, fora de sua rotina de trabalho. O outro solicitou que a atividade fosse realizada em seu local de trabalho, pelo fato de ser inviável a sua saída daquele espaço. Dessa forma, três entrevistas foram realizadas no IFSul – *Campus* Pelotas e uma entrevista foi realizada em uma Escola Municipal, em dias e horários marcados conforme a disponibilidade dos participantes.

Antes da realização das entrevistas, foi apresentada aos participantes a intenção, bem como esclarecidos todos os estreitos deste estudo, e, neste mesmo momento, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado por todos, neste caso, mostrando estarem de acordo com os termos. Segundo Meihy e Holanda (2017, p. 59), “a questão do compromisso é fundamental na teia de relacionamentos da história oral”.

Após o término das entrevistas foi informado aos participantes que, assim que as entrevistas fossem transcritas, o pesquisador entraria em contato, a fim de que pudessem ter conhecimento do documento escrito, pois o texto só se torna autêntico quanto autorizado pelo participante, por isso o aspecto ético da HO. É de suma importância que o entrevistado se identifique com o texto escrito.

O próximo procedimento que faz parte da metodologia de HO é a passagem do oral (a entrevista gravada) para o escrito. Esta etapa é composta pela transcrição, textualização e transcrição. Para Meihy e Holanda (2017, p. 155), “[...] a transcrição literal, apesar de extremamente necessária, será apenas uma etapa na feitura do texto final, que chamo de *textualização*, por fim e ao cabo um modo de se reproduzir honesta e corretamente a entrevista em um *texto escrito*”. Portanto, a textualização é o momento em que as repetições, os erros gramaticais e as perguntas são excluídas.

É a partir desse procedimento que a narrativa se torna compreensível, pois, muitas vezes, a transcrição literal não é uma opção de fácil leitura, ainda mais para aqueles que não tiveram contato com as gravações, causando uma possível dificuldade em compreender os depoimentos. Os referidos autores destacam, ainda, que “para que o narrador se reconheça no texto da entrevista, é preciso que a transcrição vá além da passagem rigorosa das palavras da fita para o papel” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 155). Estes autores defendem a ideia de que, por fim, se tem o resultado de uma transcrição, momento em que é possível organizar o texto, sem alterar o caráter original da entrevista. Nesse sentido, devemos lembrar que a linguagem oral e a linguagem escrita têm princípios diferentes, e que por isso é preciso tentar reparar essa desigualdade através da transcrição. Nesse momento, “processa-se, então, uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos serão retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente dito seja dito” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 156). Entretanto, essa etapa da transcrição não foi realizada. Neste estudo, consideramos que transcrever e textualizar as transcrições forneceriam dados suficientes.

Seguindo os procedimentos da história oral, os próximos passos são: a eventual análise, o arquivamento e a devolução social. Quanto ao arquivamento, cabe referirmos que é de responsabilidade da pesquisadora cuidar e guardar o material coletado. Já a devolução social compreende a apresentação e a publicação das informações obtidas, “diz respeito aos compromissos comunitários requeridos pela história oral que, sempre, deve prever o retorno ao grupo que a fez gerar” (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 31).

A coleta teve início após quatro meses da finalização do curso e a análise foi feita logo depois. É interessante ressaltarmos que estes sujeitos percorreram uma trajetória na qual, no momento da entrevista, surgiram lembranças, vivências, saberes e experiências, bem como se submergiu no universo de memórias.

Formação em inclusão digital – uma experiência entre Professor Iniciante e Professor Experiente

Foram muitos os achados da pesquisa, porém, neste artigo, apresentamos um recorte, o qual foi realizado com base nos objetivos do presente estudo. Para isso, dividiu-se em dois conjuntos de depoimentos: (i) a experiência de ter tido aulas com os acadêmicos da Licenciatura em Computação, que estão se constituindo professores; e, (ii) a experiência de ministrar aulas para professoras da Rede Municipal de Ensino que já estão há um tempo atuando na docência. Deste recorte extraímos para análise alguns fragmentos da fala destes sujeitos participantesⁱ e analisamos em consonância com o aporte teórico que embasa esta pesquisa. Ressalta-se que as professoras da rede municipal foram identificadas nesse estudo como: P1 e P2, e os acadêmicos como: A1 e A2, tendo como objetivo resguardar a identificação dos participantes.

A experiência de ter tido aulas com os acadêmicos da Licenciatura em Computação do IFSul, que estão se constituindo professores

De acordo com a análise dos depoimentos das professoras, neste espaço são abordados os destaques sobre como foi a experiência de ter tido aulas com os acadêmicos que estão em formação inicial. Sendo assim, a professora P1 (54 anos) destaca o quanto a formação em inclusão digital foi boa, e menciona o fato de os acadêmicos serem jovens/iniciantes.

O curso foi muito bom até porque eu não sei se eles são jovens ou se são iniciantes. Não sei, porque ali tinham várias idades, mas o que acontece é que esse primeiro contato deles, poderem ser professores, estarem no papel do professor ali, fez com que eles se dedicassem mais, eu senti uma dedicação maior assim né, melhor deles, eles eram bem próximos, eles observavam as nossas dificuldades que eram bastantes e bem variadas, eles vinham ao nosso encontro, tentavam sanar as nossas dificuldades, viam o que a gente precisava e nos auxiliavam naquilo. Então, eu acho que a postura deles foi ótima. (P1, 54 anos).

A fala de P1 contém um enunciado de destaque. Os professores experientes não deram muita atenção ao fato de que os ministrantes da formação em inclusão digital estavam em formação inicial. Enfatiza: “[...] eu não sei se eles são jovens ou se são iniciantes [...] porque ali tinham várias idades [...]”. Os acadêmicos tinham idades diferentes, estavam na faixa etária entre 22 e 42 anos. Diante deste fato, as professoras não levaram em

consideração a experiência docente, pois, como destaca P1, não eram tão jovens (idade). De fato, não podemos dizer que experiência e idade estão interligadas com a prática docente, pois o saber docente é influenciado por diversos momentos históricos da vida do sujeito. A respeito dos saberes experienciais, Tardif (201) versa que:

[...] surge com o núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua prática docente. [...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2013, p. 54)

Os saberes da experiência são aqueles constituídos ao longo do cotidiano docente, numa atividade reflexiva da teoria e da prática, relacionando os saberes aprendidos na formação juntamente com os saberes refletidos enquanto ser social e singular, formulando, assim, a ideia sobre o que é ser um bom professor.

P1 salienta, ainda, a importância de os acadêmicos terem a oportunidade de experienciar a docência. Reforça que “[...] é [...] esse primeiro contato deles [em que podem] ser professores, estarem no papel do professor ali, fez com que eles se dedicassem mais, eu senti uma dedicação maior, [...] melhor deles [...]”. Destacamos, então, que o fato de os acadêmicos estarem iniciando suas atividades docentes fez com eles se dedicassem ao aprendizado das professoras (que naquele momento assumiram o papel de alunas). Nesta direção, cabe referência a Pimenta (2012), quando pondera sobre o trabalho docente, revelando que o saber deste profissional vai se constituindo a partir dos desafios e necessidades que vão ocorrendo ao longo das experiências e vão se instalando no saber-fazer. Ainda sobre o trabalho docente, a autora complementa indicando que,

Dada natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade

para, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2012, p. 18-19).

Ainda por esse ângulo, P2, em seu depoimento, revela o quanto o conhecimento que os acadêmicos possuíam sobre a tecnologia permitiu que as professoras se sentissem integradas àquele espaço, fazendo com que o tempo de aula passasse depressa.

Eu estava muito curiosa em aprender, porque nós, da terceira idade, não sabemos, achamos o computador um monstro. E eles conseguiram fazer com que o monstro fosse interessante e não difícil, e por ser tão interessante e difícil ao mesmo tempo, é que eu acho que o espaço-tempo foi muito curto. O curso passava muito rápido, quando a gente piscava, já estava perto de ir embora. Porque, era aquilo, a gente chegou, sentou e de repente a coisa era tão interessante, sempre uma coisa nova (P2, 46 anos).

Em seu depoimento, P2 deixa transparecer que “[...] estava muito curiosa em aprender [...] acha[vá]mos o computador um monstro. E eles conseguiram fazer com que o monstro fosse interessante e não difícil”. Constatamos, assim, que a falta de experiência docente, por parte dos acadêmicos, em momento algum transcendeu de forma que comprometesse o andamento do curso, pois as professoras, a todo instante, frisam, em seus depoimentos, o conhecimento que era demonstrado pelos professores, no caso, os acadêmicos.

Pimenta (2012, p. 23) afirma que “[...] conhecimento não se reduz à informação [...]. Conhecer implica trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. [...] tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria”. Observamos que os acadêmicos souberam vincular o conhecimento de maneira útil, pois conseguiram fazer com que professoras, que não utilizavam a tecnologia digital, entendessem a sua utilidade, despertando nelas a vontade de aprender: “o curso passava muito rápido, quando a gente piscava, já estava perto de ir embora. [...] era tão interessante, sempre uma coisa nova” (P2, 2018).

Em consonância com P2, as palavras da professora P1 remetem às questões visíveis sobre o conhecimento dos acadêmicos.

Os guris foram ótimos e o que eu percebo que eles têm conhecimento, o conhecimento deles, eles sabiam o que eles estavam falando, é um chão que eles sabiam pisar, então para nós passava uma segurança. Não é aquela coisa mais ou menos

isso ou lê sobre isso, não! Eles sabiam do que eles estavam falando e passava uma segurança muito grande para nós, que estávamos aprendendo, então foi ótimo neste sentido (P1, 54 anos).

De acordo com P1, os acadêmicos “[...] foram ótimos [...] eles têm conhecimento, sabiam o que estavam falando [...]”. Acerca disso, entendemos que poder experimentar a docência, mesmo que em formação inicial, possibilita que os alunos/professores coloquem em prática os saberes disciplinares, de conteúdos e pedagógicos aprendidos até o momento, realizando uma transposição do que foi estudado nas disciplinas de Didática I e II (as disciplinas de Didática I e II fazem parte do componente curricular dos acadêmicos de Licenciatura em Computação). À vista disso, estes acadêmicos puderam refletir sobre a relação dialética existente entre a teoria e a prática.

P1 complementa, indicando que eles “[...] sabiam do que eles estavam falando e passavam uma segurança muito grande para nós, que estávamos aprendendo, então foi ótimo neste sentido”. Com isso, fica evidente o empenho dos acadêmicos em transpor o que eles conheciam a fim de proporcionar, de uma forma mais prazerosa, o aprendizado das professoras. Ao referenciar sobre a ligação entre teoria e prática, Pimenta (2012) ressalta que a teoria concede vestígios e direciona para leituras específicas, mas o que o ser humano pondera é o que está fortemente ligado com a sua experiência, com a prática. A autora ainda complementa, indicando que

a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 2012, p. 33).

Mais uma vez, P2 faz alusão a quanto a experiência de ter tido aulas com jovens professores, que estão se constituindo docentes, foi relevante.

Então essa troca de experiência é muito boa, a experiência dos jovens, que estão com a cabeça fresca, a criatividade que eles têm, a prática que eles têm, porque eles já nascem com a tecnologia nos dedos e muitas vezes os jovens não tem muita paciência para trocar essa ideia, com a gente da terceira idade.

Por exemplo: meu filho, meu neto, eles não têm paciência para me ensinar, já vão dizendo: “a... é assim mãe, a... é assim...” (P2, 46 anos).

P2 relata o quanto a paciência dos jovens professores foi importante para o processo de aprendizagem, quando diz que os “[...] jovens não têm muita paciência para trocar essa ideia, com a gente da terceira idade”. Aqui, verificamos que, ao contrário do que geralmente acontece com a maioria dos jovens, os acadêmicos tiveram paciência e persistência para disseminar o ensino entre as professoras experientes. Contudo, ficou evidenciado que as professoras experientes gostaram de ter tido uma formação continuada ministrada por professores iniciantes. Ressaltamos, por fim, alguns aspectos positivos que foram referidos, como, por exemplo, o conhecimento diante das novas tecnologias e a paciência em ensiná-las.

A experiência de ministrar aulas para professoras da Rede Municipal de Ensino que já estão há um tempo atuando na docência

Sobre a experiência de ministrar aulas para professoras que já atuam na docência há um tempo e que retornam aos bancos escolares, foi analisado, neste conjunto de depoimentos, a influência que esta experiência docente teve na formação dos acadêmicos. A1 adverte para o fato das participantes da formação em inclusão digital já serem docentes.

Vou começar falando da experiência. Eu acho que o fato de elas serem docentes facilita um pouco para a gente dar aulas, facilita a nossa experiência de ensinar, porque talvez elas consigam se colocar no nosso lugar, de dar aula. Mas, por outro lado elas têm “conhecimento cru”, digamos assim, de informática, ou por não terem o conhecimento de informática elas acabam se tornando alunas até mais difíceis, do que um aluno do fundamental ou do médio que já tem esse entrosamento com a tecnologia [...] (A1, 36 anos).

Ficou em evidência, na entrevista concedida por A1, que, pelo fato de as cursistas serem docentes, elas acabaram sendo um público de fácil convivência, o que proporcionou aos acadêmicos um novo modo de ver e pensar o fazer docente. De acordo com A1, “[...] o fato de elas serem docentes facilita um pouco para a gente dar aulas, facilita a nossa experiência de ensinar, porque talvez elas consigam se colocar no nosso lugar, de dar aula”. Ele ainda reporta sobre como a própria experiência de ser professora (experiente) influencia no papel de discente (enquanto aluna do curso), refletindo sobre esta questão e mostrando como isso interfere no andamento das aulas. Isso vai ao encontro do

que propõe Pimenta (2012), quando revela que “[...] os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação (PIMENTA, 2012, p. 28).

Percebemos que, ao mesmo tempo em que A1 salienta que experienciar a docência com aquele grupo de professoras foi tranquilo, ele se vê confrontado com sua prática, pois ressalta: “[...] por não terem o conhecimento de informática, elas acabam se tornando alunas até mais difíceis do que um aluno do fundamental ou do médio que já tem [...] entrosamento com a tecnologia [...]”. Sendo assim, podemos dizer que A1, enquanto PI, ou seja, enquanto acadêmico que está se constituindo docente, se envolveu em situações refletidas nos saberes docentes aos quais ele não tinha se deparado ainda, e que, ao relatar sobre a experiência, equiparou os diferentes tipos de alunos que se pode ter nos diferentes tipos de espaços escolares. Seguindo essa lógica, Pimenta (2012) faz um alerta sobre como as práticas docentes vão se constituindo por meio de contestações diárias do fazer docente.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda está configurada teoricamente (PIMENTA, 2012, p. 30).

Por outro ângulo, A2 relata sobre a tranquilidade das professoras, que, mesmo com toda ansiedade e aflição em aprender a utilizar a ferramenta tecnológica, se demonstraram pacientes.

A tranquilidade, eu achava muito tranquilo o jeito delas, tudo que trazíamos para elas “deslanchava”, porque elas queriam aprender, elas queriam aprender a utilizar a tecnologia, a usar aquelas ferramentas. E, elas percebiam a necessidade de que elas precisavam daquilo, então por isso que o nosso trabalho andou. Penso ser por isso que foi super tranquilo trabalhar com elas (A2, 22 anos).

Na percepção de A2, experienciar a docência com aquele grupo de cursistas específico foi especial, pois, na visão do acadêmico, “[...] elas queriam aprender a utilizar a tecnologia. “[...] por isso que o nosso trabalho andou. [...] foi super tranquilo trabalhar com elas”. Desta forma, segundo Nóvoa (2007, p. 17), cada professor “[...] tem o seu próprio modo de organizar as aulas, de se

movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional* [...]”.

Ainda sobre a experiência, A1 enfatiza que, pelo fato de não terem muitas experiências docentes, por não serem professores experientes, os eventos que foram surgindo no decorrer do curso se tornaram marcantes.

Eu não tive ainda aquela oportunidade de ter uma rotina de sala de aula de, por exemplo: dar três anos a mesma cadeira, como acontece com os professores, a gente não tem isso, então para nós, todas as experiências são novas e são válidas, com certeza. Essa inclusive, principalmente eu diria, talvez tenha sido a primeira experiência de estar em sala de aula e de ser o regente da aula, digamos assim, e ter o controle da sala de aula, foi muito importante nesse sentido (A1, 36 anos).

Sabemos que, ao entrar na sala de aula, o professor adentra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. Nesse sentido, ao se perceber como dirigente daquele espaço, A1 relata que “[...] talvez tenha sido a primeira experiência de estar em sala de aula e de ser o regente da aula, digamos assim, e ter o controle da sala de aula, foi muito importante [...]”. O fato de os acadêmicos de Licenciatura em Computação terem tido a oportunidade de ministrarem aulas, antes mesmo do estágio, fez com que eles se sentissem professores, produzindo responsabilidades e conhecimentos advindos da docência em confronto com a realidade da sala de aula.

Diante disso, mostramos a importância de (re)pensar as práticas desenvolvidas em curso de licenciaturas, como aponta Pimenta (2012),

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares [...], propiciando a constituição de *redes* de formação contínua [...] (PIMENTA, 2012, p. 33).

A1, mais uma vez, confronta as suas experiências quando diz que com as professoras, que são imigrantes digitais, é preciso ter paciência.

Elas como alunas são boas alunas, mas temos que ter paciência, talvez muito mais paciência do que com a gurizada, porque com a gurizada a gente tá em aula, a gente passa e eles querem sempre mais, eles querem fazer rápido, eles conseguem fazer rápido, então o trabalho é diferente do trabalho com aquelas professoras que tu tem que reduzir o teu ritmo e com os alunos

normais, tu tem que ir sempre tentando acelerar, essa é a principal diferença, não sei se expliquei (A1, 36 anos).

É perceptível que, a todo o momento, A1 refletiu sobre as nuances do ser professor, entendendo que, muitas vezes, as estratégias que dão certo com um grupo de alunos não são as mesmas que farão com que outro grupo de alunos construa o aprendizado. Isso fica evidente quando diz: “[...] temos que ter paciência, talvez muito mais paciência do que com a gurizada [...]”. Há, nesta fala, um fator relevante que vai ao encontro do que foi relatado pelas professoras participantes deste estudo, que haviam apontado como aspecto positivo do curso a paciência dos jovens professores. Podemos inferir, assim, que os professores iniciantes, ao se confrontarem com a prática, tiveram que repensar estratégias de ensino. De acordo com A1, “[...] o trabalho [com a gurizada, alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental] é diferente do trabalho com aquelas professoras que tu tem que reduzir o teu ritmo e com os alunos [da escola] norma[I], tu tem que ir sempre tentando acelerar, essa é a principal diferença”.

Além dos confrontamentos do dia a dia da sala de aula, o professor também passa por situações conflituosas com seus pares de trabalho. A1 identifica esses momentos a partir das situações que ocorreram durante o desenvolvimento das aulas na disciplina de Didática II, pois foi durante o desenvolvimento dessa disciplina que os acadêmicos estruturam, em conjunto, o planejamento da Formação em Inclusão Digital.

Na segunda vez foi mais difícil ainda, em Didática II nós ainda tínhamos outros colegas e tinham os tensionamentos já do primeiro módulo, tem as visões de cada um, então além da prática em si, o planejamento e a negociação digamos assim, com os meus colegas também foi uma grande experiência (A1, 36 anos).

A1 polariza, então, a dificuldade em partilhar as suas ideias com seus pares e os princípios dessa experiência quando refere que “[...] foi mais difícil [...], em Didática II [...] tem as visões de cada um, então além da prática em si, o planejamento e a negociação [...], com os [...] colegas também foi uma grande experiência”. Nesse aspecto há uma concordância com o que aponta Tardif (2013) quando adverte que

O docente raramente atua sozinho. [...]. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas,

num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetiva-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2013, p. 49).

A1 traz, novamente, em seu depoimento, a questão de ter que expandir o seu método de ensino, ou seja, da necessidade de repensar estratégias para que as professoras imigrantes digitais compreendam a linguagem técnica dos acadêmicos.

Com elas a experiência é outra, tem que voltar, tem que desacelerar e tentar explicar de outra forma que faça sentido para elas, e isso é um problema, também, muitas coisas que a gente falava, às vezes, parecia que não fazia sentido, por exemplo: se tu falar de *backup* e *hardware*, esse tipo de coisa não estava no vocabulário delas então ficavam tudo apavoradas, por isso tínhamos que ter cuidado com a forma de falar, tínhamos que tentar outras maneiras de explicar, cuidado ao escolher as palavras, quando a gente tá explicando alguma coisa, tu vê que elas não estão entendendo, tem que escolher novas palavras que talvez fizessem sentido para elas. É bem diferente, e é nesse sentido que eu acho que a experiência é diferente e importante, porque nem sempre os alunos vão compreender da mesma maneira (A1, 36 anos).

Paulatinamente, os acadêmicos também foram descobrindo os cuidados que perpassam pelo dia a dia da sala de aula. A1 deixa transparecer, em seu depoimento, essa preocupação quando relata que “[...] tem que desacelerar e tentar explicar de outra forma que faça sentido para elas [...] tínhamos que ter cuidado com a forma de falar [...] nem sempre os alunos vão compreender da mesma maneira”. Tardif (2013) discorre sobre os saberes experienciais advindos dos saberes disciplinares, curriculares e da formação, que também objetivam em uma relação crítica, pois há saberes experienciais que só são construídos na prática.

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo

contrário, eles o incorporam à sua prática, retraduzindo-os em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual 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 servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2013, p. 53)

Nesse sentido, os professores estão sempre revendo os seus saberes e pensando sobre a sua prática. A2 não destaca a linguagem técnica com um dos anseios ao ministrar as aulas para as professoras experientes, mas sim o receio de pronunciar alguma coisa de forma equivocada.

Eu me sentia muito seguro naquilo que eu falava, porque eu dominava a parte da computação, mas, ao mesmo tempo, ficava inseguro se o português e a forma como eu falava estavam corretas, elas nos transmitiam aquela segurança de que nós podíamos dar aquela aula. Porque elas estavam ali querendo aprender e não nos questionar quanto ao português ou qualquer outra questão (A2, 22 anos).

Novamente, é possível perceber, por meio da fala do acadêmico, o quanto foi positivo o fato de poder experimentar a docência na formação em inclusão digital, que se mostrou importante e decisiva, uma vez que oportunizou aos discentes o contato e conhecimento de um outro público, o que poderia trazer insegurança para eles. Conforme destaca A2, trabalhar com professoras experientes proporcionou a eles um aprendizado sobre as diferentes maneiras de falar, bem como as posturas de como se comportar com um público que não domina a linguagem técnica. Isso os tirou da zona de conforto, fazendo com que tivessem que fazer diversas adaptações, pensando e repensando sobre os seus conhecimentos e sobre como poderiam ensinar esses conhecimentos para pessoas que não sabiam nem como ligar um computador. Ele refere que “[...] elas nos transmitiam aquela segurança de que nós podíamos dar aquela aula. Porque elas estavam ali querendo aprender [...]”. Assim, entendemos que: “ Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior (PIMENTA, 2012, p. 30).

Assim, percebemos que a experiência docente se mostrou significativa, uma vez que foi a partir das discussões teóricas em conjunto com as reflexões

da prática que os saberes pedagógicos foram sendo arquitetados pelos acadêmicos.

[...] então para nós foi transformador dar aulas para professores de anos de carreira. Aprendemos muito com elas, acho que elas transmitiram muito conhecimento para nós, a tranquilidade, achava elas numa calma, nos ensinaram tranquilidade e sem falar na experiência docente que elas possuem (A2, 22 anos).

No depoimento de A2 observamos que há uma compreensão da prática como algo que extrapola os limites da transmissão de conteúdos como forma de instrumentalizar os alunos, estendendo-se a um compromisso mais envolvido com a formação ampla. De acordo com o acadêmico, “[...] foi transformador dar aulas para professores de anos de carreira [...] nos ensinaram tranquilidade”. Nesse viés há uma concordância com o que escreve Dominicé *apud* Nóvoa (2007):

[...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos profetos de formação, entendida numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICÉ *apud* NÓVOA, 2007, p. 24).

Consideramos, portanto, que urge a necessidade de criar espaços e condições de formação em que o acadêmico possa, no decorrer da sua graduação, experienciar a prática e refletir sobre ela. Isso se tornou perceptível por meio da entrevista concedida por A2, e, devido a isso, ressaltamos a importância de ter coletado os dados desta pesquisa por meio do uso da metodologia oral, devido ao cuidado e atenção que se deve ter com os participantes, gerando conforto e tranquilidade para que as reflexões pudessem emergir no momento da entrevista.

Então a experiência para a nossa formação, como futuros professores da área de tecnologia, foi muito importante. Para aqueles que não tinham prática nenhuma, aquilo ali foi fundamental, ele não chega nem a ser um PIBID da vida, aquilo ali é um aprendizado, porque o PIBID se insere num meio de alunos problemáticos, às vezes, e ali tu tinha uma tranquilidade, claro é uma realidade que não vamos ter normalmente em sala de aula, mas a tranquilidade daquele espaço nos motivava. Talvez a decisão de muitos ali era: ah eu vou ser professor sim, porque tem aqueles momentos

gratificantes, a gente teve um momento gratificante em dar aula para as professoras de anos de carreira, porque as professoras antigas, formadas, elas param, elas escutam, elas fazem e isso talvez foi um empurrão para aqueles que pensavam em desistir do curso, eles deviam pensar: “ó vamos seguir porque vai ser legal (A2, 22 anos).

Entendemos, diante da fala de A2, que o fato de experienciar a docência fez com que muitos dos acadêmicos compreendessem o que é ser professor e o quanto a oportunidade de ministrar aulas para professores reais proporcionou um novo olhar para docência, o que fica evidente no trecho: “talvez a decisão de muitos ali era: ah eu vou ser professor sim, porque tem aqueles momentos gratificantes, a gente teve um momento gratificante em dar aula para as professoras de anos de carreira [...]”. Os saberes docentes perpassam o espaço de formação e a compreensão do que é formar-se e constituir-se professor. Conforme Almeida, Ghanem e Biccás (2014),

[...] propiciar aos(às) futuros(as) professores(as) vivências formativas calcadas na participação, no diálogo, na interação, na construção e na tomada coletiva de decisões se constitui em elemento essencial ao processo formativo desses profissionais. Nesse processo, as trocas entre os envolvidos no curso abrem a possibilidade de apropriação de experiências desenvolvidas em diferentes contextos, uma vez que cada um contextualizará e datará suas vivências para que o outro possa atribuir-lhes sentido (ALMEIDA, GAHNEM; BICCAS, 2014, p. 84-85).

Logo, trabalhar com essa perspectiva oportunizou aos acadêmicos (re)pensarem sobre a docência, gerando aspirações sobre o fazer-docente.

Eu acho que foi muito importante para nós, como alunos e futuros professores, ter a oportunidade de experienciar a docência junto a estas professoras. Não só pela experiência que elas têm, mas também pela segurança que elas transmitem para nós (A2, 22 anos).

Tal situação promove a reflexão sobre a importância de oportunizar experiências reais e espontâneas, como relata A2, “[...] as professoras antigas, formadas, elas param, elas escutam, elas fazem e isso talvez foi um empurrão para aqueles que pensavam em desistir do curso [...]”. Acreditamos, assim, que esta experiência impactou os acadêmicos e suscitou uma possível melhoria, pois contribuiu significativamente na qualidade de suas formações, como futuros professores de Licenciatura em Computação.

Considerações Finais

A temática abordada neste estudo contempla experiências docentes vivenciadas a partir da formação inicial e continuada de professores. É importante destacarmos a relevância da formação continuada na carreira docente, haja vista as atualizações tecnológicas inseridas nas escolas a todo o momento, o que faz com que o professor necessite estar em constante aprendizado e aprimoramento quanto a sua utilização.

A presente pesquisa permitiu vivenciar um momento de troca de experiências envolvendo as tecnologias e metodologias de ensino e de aprendizagem por meio de relações estabelecidas naquele espaço de socialização docente e de conhecimentos. Com isso, trazemos uma reflexão acerca das transformações oriundas das trocas possíveis entre diferentes gerações.

Logo, as considerações que aparecem neste estudo, oriundas daquele espaço de formação, emergem de participantes que (se) permitiram (re)pensar o papel da escola e do professor. Neste processo de (re)pensar as práticas e a escola, os sujeitos envolvidos assumem grande importância no processo de constituição docente, conjecturando sobre suas posturas, adequando-se para as diversas nuances que o momento histórico traduz no universo escolar.

Apresentadas todas as incursões desta pesquisa, retomamos ao início deste artigo quando apresentamos como sendo necessária a inserção da tecnologia, no campo educacional, bem como apontamos a necessidade dos professores repensarem a sua formação com base na dinâmica do mundo moderno, que exige flexibilidade e adaptação aos desafios que surgem no cotidiano.

Os sentimentos e opiniões elucidados pelos participantes da pesquisa nos fazem perceber que as tecnologias abrem novas possibilidades à educação, mas que exigem uma nova postura do professor. A partir do uso das tecnologias, tem-se novas formas de ensinar e de aprender, estabelecendo uma relação diferente com o objeto do conhecimento, constituindo saberes que emergem e se estabelecem. Os saberes construídos na experiência docente servem como alicerce da prática. Tardif (2013) expressa que o ato de “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (p. 21).

Portanto, as experiências cotidianas nos espaços de atuação, as relações construídas com os colegas de profissão, com os alunos e as respectivas histórias pessoais também são fontes de saberes indispensáveis na construção das identidades dos profissionais da educação. Ressaltamos, por fim, que é preciso, portanto, disposição para aprender, permanentemente, ao longo de uma formação que deve ser processual e continuada.

Referências

ALMEIDA, M. I.; GHANEM, E.; BICCAS, M. S. Formação de professores(as) na perspectiva de uma aprendizagem participativa. IN: PIMENTA, S. G. FRANCO, M. A. S. (Orgs.) **Pesquisa em educação**: Possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. Volume 2. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. – 5. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. – 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

NÓVOA, A. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2007.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <
<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Nota:

ⁱ **Fonte**: acervo da pesquisa

Recebido em: março de 2021

Aceito para publicação em: maio de 2021