

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO

CIENTÍFICA, EDUCACIONAL E TECNOLÓGICA



**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE O USO E A
APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Lilian da Silva Rocha

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Emilio Leite



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



[4.0 Internacional](#)

SUMARIO

Apresentação	4
Objetivos	6
Carga horária recomendada	6
Participantes	6
Metodologia de desenvolvimento do curso	7
Estruturação do curso	8
1° Encontro: A Cultura digital na sociedade	8
2° Encontro: As TDIC no contexto educacional	9
3° Encontro: O perfil do professor de Física	11
4° Encontro: Análise da realidade a partir da teoria	12
5° Encontro: Compartilhando saberes	13
Proposta de avaliação	15
Referencias	17
Anexo A	19

APRESENTAÇÃO

A proposta de formação continuada apresentada neste trabalho está vinculada à dissertação de mestrado profissional “Elementos formativos que influenciam o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação na prática pedagógica de professores de Física”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Linha de Pesquisa: Mediações por Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências e Matemática.

O curso de formação continuada para professores de Física têm como finalidade auxiliar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula, alinhando o conhecimento teórico-metodológico com a apropriação e utilização das TDIC, criando novos cenários de ensino que coloquem o conteúdo no universo tecnológico em que os alunos estão inseridos.

Justifica-se o curso de formação, pois acredita-se, assim como Villas Boas (2004, p. 83), citando Veiga (2002), que:

Um dos pilares fundamentais de formação de professores como agentes sociais é a formação teórica de qualidade, que “implica recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação como disciplina, seu campo de estudo e status epistemológico; [e] busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente.

Em relação aos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica, a necessidade dos professores se apropriarem das tecnologias digitais está respaldada tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada (BRASIL, 2020). Ambos os documentos destacam que os cursos de formação inicial e continuada devem proporcionar condições para que os futuros professores possam:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 13).

APRESENTAÇÃO

Esses mesmos documentos destacam a necessidade dos professores desenvolverem saberes específicos concernentes ao uso das TDIC nas dimensões do conhecimento profissional, da prática e do engajamento dos professores.

Percebe-se que, para além de um simples modismo, a necessidade de inovação no processo de ensino e aprendizagem e o uso das TDIC na escola está respaldada e incentivada pelos documentos oficiais que norteiam a formação inicial e continuada dos professores.

Pautamo-nos nas discussões sobre formação de professores estabelecidas por Contreras (2012) e Tardif (2014) e para fundamentar a discussão sobre Cultura digital e as Tecnologias Digitais na escola, em Lévy(1999), Brito (2006), Kenski (2012), Kennisnet (2012) e Valente (2018).

Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria dos professores foram unânimes em afirmar que durante sua formação inicial e continuada não receberam orientações instrumentais e pedagógicas suficientes para usar as TDIC em suas práticas docentes. Devido a isto, os participantes apontam a necessidade da oferta de formações mais contínuas, diversificadas e voltadas para o seu Componente Curricular de atuação.

Outro resultado importante, é que muitos profissionais têm buscado acesso à formação informal através da troca de conhecimento com seus pares e em redes sociais e que a falta ou a indisponibilidade de infraestrutura, equipamentos e apoio das equipes das gestoras limita a utilização das TDIC, mesmo para os docentes que possuem conhecimento na área.

Além disso, a pesquisa possibilitou inferir que os docentes formados recentemente tiveram mais acesso à disciplinas voltadas para a utilização das TDIC e que os programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que articulam as universidades com as escolas são grandes incentivadores para que os futuros profissionais trabalhem com as TD em sala de aula.

Nesse sentido, buscou-se a partir desta proposta, encontrar novos caminhos, ou reforçar os já pavimentados por outras formações, que contribua para a diminuição ou superação das dificuldades que os professores de Física enfrentam todos os dias em que se dispõem a trabalhar com as TDIC em suas aulas.

OBJETIVOS

O objetivo deste produto educacional consiste em apresentar uma proposta de curso de formação que possibilite ressaltar as potencialidades do uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem no Componente Curricular de Física, bem como oportunizar a superação das limitações com relação à formação inicial e continuada relatadas pelos professores no decorrer da pesquisa.

Pretende-se destacar as práticas docentes relacionadas às TDIC tidas como bem-sucedidas pelos professores e desenvolver os elementos formativos identificados como potencializadores do uso das TDIC, assim como os deficitários na formação inicial e/ou continuada destes e assim possibilitar o desenvolvimento profissional do professor.

Tem-se ciência que somente com essa proposta de trabalho não seja possível sanar todas as dificuldades enfrentadas pelos docentes para colocar em prática seus conhecimentos sobre TDIC nas escolas, visto que existem barreiras estruturais que não dependem somente do professor.

CARGA HORÁRIA RECOMENDADA

O curso foi planejado para ser ministrado de maneira remota, via Google Meet, organizado em cinco encontros síncronos com duração de 1h30min e com o desenvolvimento de atividades e tarefas assíncronas. A carga horária total do curso é de 15h, distribuídas ao longo de dois meses e meio, sendo 7h30min destinada aos encontros síncronos e 7h30min para a realização de atividades assíncronas.

PARTICIPANTES

O público alvo deste curso são professores do Componente Curricular de Física que atuam na Educação Básica. Propõem-se o limite de dez participantes devido a metodologia de aplicação escolhida, pois um dos objetivos é a construção do conhecimento por meio de trocas de informações e de práticas bem sucedidas entre os participantes.

METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Para apresentação das atividades a serem realizadas pelos participantes, escolheu-se como principal tecnologia mediadora o Padlet, por ser um aplicativo que apresenta uma versão gratuita, podendo ser utilizado em celulares, nos sistemas operacionais Android e iOS. Sendo, também possível acessá-lo por computadores. O Padlet permite reunir em uma única tela todos os elementos necessários para o desenvolvimento da proposta, assim como dar ao interlocutor a possibilidade de navegar pelo aplicativo e explorar os materiais de acordo com a sua organização e necessidade, visto que possibilita,

[...] criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino. (EDITORA GLOBO, 2010).

Também buscou-se utilizar recursos tecnológicos que os professores tenham acesso gratuito, tais como o Google Meet, Class room, Google drive, Google docs, Google slides, Jamboard e Mentimeter.

A divulgação do curso poderá ser feita por meio das redes sociais das escolas, dos núcleos de educação ou a pessoa que irá organizar ou ministrar o curso, poderá entrar em contato direto com as escolas, pedindo aos diretores que divulguem entre os professores de Física.

As inscrições dos participantes pode ser realizada por e-mail diretamente para o organizador ou professor que irá ministrar o curso. O início do curso acontecerá em data previamente definida, 30 dias após o início das inscrições.

ESTRUTURAÇÃO DOS ENCONTROS

1º ENCONTRO: A Cultura digital na sociedade Contemporânea

OBJETIVOS:

- Discutir sobre a presença das Tecnologias Digitais no cotidiano de professores, alunos e sua presença nas salas de aula, bem como o papel do professor como mediador na utilização das TDIC.
- Refletir sobre o conceito de tecnologia, a participação consciente ou a exclusão dos discentes da Cultura digital.

1º MOMENTO

Acolhimento:

Serão passadas as orientações iniciais de como o curso poderá ser conduzido ao longo dos encontros síncronos e atividades assíncronas, deixando claro que serão oportunizados momentos para conversas, estudos e trocas de experiências.

Atividade: Como me vejo como professor.

Esta atividade tem por objetivo compreender a relação do professor com a tecnologia no seu fazer pedagógico. Para desenvolvê-la será estabelecida a seguinte dinâmica: Apresenta-se aos cursistas em torno de seis imagens¹, representando situações relacionadas à sala de aula, algumas com a presença de ferramentas tecnológicas e outras não, assim como mostrando diferentes organizações e posturas nas salas de aula. Após, os professores deverão selecionar a imagem com a qual se identifica ou que mais se aproxima da sua prática cotidiana. A imagem escolhida não precisa estar necessariamente ligada à sua realidade de sala de aula². Em seguida, o grupo deve discutir o porquê desta escolha.

Após relacionar a imagem com suas características, como profissional e com base nas suas colocações, o professor deverá completar a frase: Escolhi ser professor(a) de Física, por quê...

2º MOMENTO

No segundo momento do encontro serão desenvolvidas atividades com o propósito de fazer com que os participantes reflitam sobre o desenvolvimento tecnológico. Para isso será apresentado o vídeo – A evolução da tecnologia até os dias de hoje!

¹ O mediador deverá atentar-se às normas de domínio público na seleção das imagens a serem utilizadas.

² Observação: É importante que o mediador do grupo enfatize que não existe imagem certa ou errada, pois quem irá contextualizar cada uma das cenas é o próprio cursista. Este é momento da construção do “lugar seguro”, onde este educador perceba que não está sob julgamento e sim entre pares para trocas e construção do conhecimento.

O vídeo conta de forma resumida e breve como a tecnologia e a nossa vida tem sido transformada com as descobertas tecnológicas.

Link do vídeo: <https://youtu.be/NA8pdCKxkNc>

Após a apresentação do vídeo, sugere-se o desenvolvimento de uma atividade em que o docente deverá expressar o que lhe vem à mente quando se fala em desenvolvimento tecnológico. Para isso, sugere-se a utilização da técnica Brainstorm e do aplicativo Mentimeter.

O objetivo dessa atividade é incentivar os cursistas a refletirem sobre as impressões que possuem das tecnologias digitais presentes em seus cotidianos.

3º MOMENTO – Atividade assíncrona

Para atividade após o encontro, indica-se o estudo do artigo:

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. Tecnologia e educação [recurso eletrônico]: passado, presente e o que está por vir / organizado por: José Armando Valente, Fernanda Maria Pereira Freire e Flávia Linhalis Arantes. – Campinas. NIED/UNICAMP, 2018.

O objetivo dessa atividade é fundamentar teoricamente o cursista sobre o conceito de tecnologia e as suas implicações no cotidiano escolar, através do trabalho do autor apresentado.

MOMENTO AVALIATIVO

Registro no portfólio das atividades realizadas no primeiro e segundo momentos do encontro. Neste momento, o ministrante poderá através da análise destes registros inferir sobre as experiências e conhecimentos prévios, acerca das TDIC que os cursistas possuem.

2º ENCONTRO: As TDIC no contexto educacional,

OBJETIVOS:

- Discutir os elementos presentes na Formação inicial e continuada relacionados ao uso das TDIC.
- Identificar os saberes que fazem parte do arsenal pedagógico do professor e que ele utiliza em sala de aula.

1º MOMENTO

Discussões e reflexões sobre aspectos do texto do Valente (2018). Para isso sugere-se a discussão de algumas questões trazidas pelo autor que poderão ser exploradas como: o conceito de Cultura Digital; o perfil do jovem atual; o que é necessário para o mercado de trabalho na era

digital; características necessárias de serem trabalhadas da Cultura Digital na escola para preparar o aluno; exclusão digital e mudanças nas Instituições de ensino devido ao advento das TDIC.

Espera-se que a discussão suscite questionamentos nos participantes acerca do papel das TDIC no mundo atual e da responsabilidade de cada segmento social neste processo.

2º MOMENTO

Atividade: Roda de conversa.

Para o segundo momento sugere-se a realização de uma roda de conversa, onde o professor seja estimulado a relatar sobre o seu fazer pedagógico com o objetivo de resgatar a auto imagem do professor como profissional e discutir os elementos presentes na Formação inicial e continuada relacionados ao uso das TDIC. Para desenvolvê-la sugere-se algumas perguntas que poderão ser feitas ao grupo para motivar o debate.

*Descrever: Como eu trabalho com as TDIC em minhas aulas?

*Informar: Porque trabalho ou não, com as tecnologias digitais desta forma? Quais são minhas concepções pedagógicas?

*Confrontar: Como cheguei a ser dessa maneira? Quais elementos me motivaram ou me desestimularam a trabalhar com as TDIC, ao longo da minha carreira?

*Reconstruir: Como poderia fazer as coisas de forma diferente?

3º MOMENTO - Assíncrono

Leitura dos capítulos 4, 5 e 6 (p. 97-203) do livro:

CONTRERAS, José. A autonomia de professores Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Nesses capítulos, o autor apresenta características referentes a três modelos de profissional presentes na educação, o racional técnico, o reflexivo e o intelectual crítico, para isso se embasa nos trabalhos apresentados por diferentes pesquisadores da educação e que discorrem sobre o tema.

Espera-se que após esta leitura os participantes do curso possam ter mais clareza sobre os perfis profissionais apresentados e com isso identificar na sua prática pedagógica ações referentes aos modelos discutidos.

MOMENTO AVALIATIVO

Como atividade após o encontro sugere-se o registro no portfólio das reflexões realizadas no primeiro e no segundo momento do encontro. Na realização da leitura do material postado pelos cursistas, o professor ministrante poderá realizar uma análise preliminar não só dos elementos presentes na formação dos professores, como daqueles que estes sentem falta para

a realização de seu trabalho com as TDIC em sala de aula. Assim como, identificar qual o arsenal tecnológico que este profissional utiliza em suas aulas e dessa forma identificar formas de contribuir e enriquecer o trabalho desenvolvido.

3º ENCONTRO: O perfil profissional do professor

OBJETIVO:

- Resgatar a imagem que esse professor tem dele como profissional.

1º MOMENTO

Discussão sobre o texto de José Contreras (2012) e realização de síntese das discussões realizadas.

2º MOMENTO

Para o segundo momento sugere-se como atividade o registro através de uma foto, desenho ou figura que ilustre características dos modelos de professores apresentados por Contreras, com a(s) qual(is) o profissional mais se identifica, pautando-se nos modelos apresentados por Contreras (2012).

O objetivo desta atividade, assim como da discussão realizada no momento anterior é fornecer elementos que propiciem a este professor identificar os conceitos que norteiam seu trabalho, através dos modelos apresentados por Contreras (2012).

3º MOMENTO – Atividade assíncrona

Leitura do capítulo 4 (p. 69 - 82) do livro: As tecnologias e as mudanças necessárias nas instituições de ensino e no trabalho docente. A realização desta leitura tem por finalidade refletir sobre os cinco pontos abordados por Kenski (2012) e a interdependência entre os fatores apontados pela autora e a implantação das TDIC nos ambientes escolares. Esta atividade permite fortalecer a base teórica dos cursistas acerca dos elementos necessários para a efetivação das TDIC nas escolas. A referência do texto é a seguinte:

KENSKI, V. M. As tecnologias e as mudanças necessárias nas instituições de ensino e no trabalho docente. In:_____. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MOMENTO AVALIATIVO

Registro no portfólio das reflexões realizadas no primeiro momento e da atividade feita no segundo momento. Sugere-se a produção de um mapa conceitual.[@3] Com esse registro o mediador poderá inferir sobre a imagem profissional que esse professor tem de si, assim como as concepções pedagógicas que norteiam o seu trabalho e com isso apresentar novas possibilidades através das leituras, discussões e trocas de experiências.

4º ENCONTRO: Análise da realidade a partir da teoria

OBJETIVOS:

- Refletir sobre os cinco pontos abordados por Kenski (2012) (infraestrutura tecnológica, formação de professores, o PPP, lógica para o ensino e gestão) e a interdependência entre todos esses fatores para que as TDIC se efetivem nos ambientes escolares.
- Discutir possibilidades pedagógicas frente ao desafio das TDIC nas escolas.
- Propor ações que motivem a utilização das TDIC nas escolas de atuação dos profissionais participantes do curso.

1º MOMENTO

Realização de discussão e análise coletiva sobre o conteúdo do capítulo do livro de Kenski (2012), sugestão de alguns questionamentos que poderão ser realizados: Qual a realidade da minha escola em relação a cada um dos pontos discutidos? De quem é a responsabilidade frente a cada cenário apresentado? Quais as possibilidades de intervenção possíveis?

Esses questionamentos têm por objetivo instigar os participantes a pensar sobre a realidade que atuam, sobre como o uso das TDIC pode contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem diante da realidade descrita e quais as contribuições a serem feitas por diretores, equipe pedagógica, professores e alunos.

2º MOMENTO

Atividade: Troca de experiência entre pares.

O objetivo da atividade é discutir as possibilidades pedagógicas frente ao desafio das TDIC nas escolas e propor ações que motivem a utilização das TDIC nas escolas de atuação dos profissionais participantes do curso. Para isso, planejou-se a realização de uma roda de conversa, com a intenção de proporcionar a troca de experiências e conhecimentos entre os cursistas. Neste momento, estes deverão ser estimulados a compartilhar suas narrativas sobre vivências na escola e as práticas de utilização das TDIC nas aulas de Física³ que obtiveram resultados positivos, e como conseguiram superar as dificuldades enfrentadas. Após a atividade será proposto uma reflexão sobre as limitações impostas por cada realidade de atuação e as possibilidades à partir destas.

Espera-se que como resultado desta atividade seja possível que cada participante possa delimitar sua realidade de atuação: Na escola em que atuo, com quais tecnologias digitais posso contar e como poderei utilizá-las para melhorar o processo de ensino e aprendizagem durante as minhas aulas?

³Sugerir neste momento a troca de informações sobre de sites, aplicativos, simuladores, enfim de tecnologias digitais que possam auxiliar o professor no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula.

3º MOMENTO – Atividade Assíncrona

Como atividade para depois do encontro propõe-se a formulação de um plano de aula, que deverá ser estruturado à partir das discussões e reflexões realizadas nos três primeiros encontros. Para isso, orienta-se que o professor realize uma análise do perfil da turma que se pretende aplicar o Plano de Aula, que faça um levantamento da estrutura e dos equipamentos disponibilizados pela escola e escolha um conteúdo.

Sugere-se que conste no Plano de Aula os seguintes critérios: a utilização de equipamento(s) digital(is) disponibilizados pela escola; a utilização de recurso(s) digital(is), como aplicativos, slides, simuladores, animações etc, disponibilizados de forma gratuita nos canais da SEED ou compartilhados pelos colegas de curso.

MOMENTO AVALIATIVO

Registro no portfólio das reflexões e análises realizadas à partir do capítulo estudado de Kenski (2012). Neste momento, o ministrante poderá avaliar as percepções elaboradas pelos participantes sobre os cinco pontos abordados pela autora e a interdependência entre os fatores apontados por esta e a implantação das TDIC nos ambientes escolares, especificamente na sua realidade de atuação.

Sugerir neste momento a troca de informações sobre de sites, aplicativos, simuladores, enfim de tecnologias digitais que possam auxiliar o professor no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula.

5º ENCONTRO: Compartilhando saberes

OBJETIVOS

- Refletir e discutir sobre os fatores necessários para que a utilização das TDIC no processo ensino e aprendizagem se efetive.
- Compartilhar e divulgar boas práticas dos professores participantes.

1º MOMENTO

Atividade: Nuvem de palavras

Para esse encontro planejou-se atividades que contribuam para a concretização dos seguintes objetivos: refletir sobre os fatores necessários para que a utilização das TDIC no processo ensino e aprendizagem se efetive nos ambientes escolares, assim como compartilhar e divulgar boas práticas dos professores participantes.

Para se alcançar esses objetivos sugere-se, em um primeiro momento, a realização de uma reflexão sobre a ação realizada em sala de aula, utilizando como motivação a estratégia: Nuvem de palavras, no aplicativo Jamboard.

Para desenvolvê-la será estabelecida a seguinte dinâmica: Defina em uma palavra como foi sua experiência de desenvolvimento do Plano de aula, qual cor e fonte você escolheria para escrever essa palavra? Com esse encaminhamento espera-se que o participante represente através de cores, tamanhos e formatos de letras a intensidade da experiência vivenciada com a aplicação do plano de aula e assim possa compartilhar não só a sua prática, mas também os seus sentimentos com relação a aplicação.

2º MOMENTO

Atividade: Roda de conversa.

Para o segundo momento do encontro, sugere-se explorar as escolhas feitas por cada participante durante a atividade “Nuvem de palavras”. Para isso, indica-se a realização de questionamentos como: Porque escolhi essa palavra, cor e fonte para representar a minha experiência de aplicação do meu plano de aula? O que deu muito certo? Quais foram as dificuldades encontradas? Qual foi a reação dos alunos?

Também recomenda-se retomar após a atividade as discussões sobre os fatores que influenciam no desenvolvimento das TDIC em sala de aula apontados por Kenski (2012) e como essas dificuldades foram ou podem ser superadas, quais as reivindicações que se fazem necessárias nas situações apresentadas.

Espera-se com essa atividade estimular o cursista a refletir sobre a sua prática em sala de aula, as possibilidades de ações sobre o fazer pedagógico e o papel das políticas públicas nos cenários discutidos.

3º MOMENTO – Atividade avaliativa assíncrona

Orienta-se como atividade avaliativa e de encerramento do curso o registro no Portifólio do Plano de aula de cada participante, das reflexões realizadas sobre os resultados obtidos e das possibilidades de superação. Assim como, o compartilhamento dos portfólios entre os integrantes do curso.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

A avaliação do curso poderá ser realizada pela análise de portfólios desenvolvidos individualmente pelos participantes. Sugere-se que a sua construção seja feita noGoogle Slides e a sua alimentação seja realizada a medida que os encontros e as reflexões forem acontecendo.

No portfólio os participantes podem também sugerir boas práticas, visto que um dos objetivos é estabelecer um processo contínuo de aprendizado e superação através da reflexão sobre a prática e da interação com os pares, e pela busca da teoria para que se possa apoiar e validar as práticas pedagógicas. Villas-boas (2005, p. 302), corrobora com essas considerações ao destacar as facilidades desta metodologia,

O item que trata dos aspectos facilitadores inclui como os mais frequentes: os trabalhos em grupo; a socialização do portfólio; a autonomia; integração teoria e prática; desenvolvimento da criatividade; uso de diferentes linguagens.

A utilização de portfólios como metodologia de avaliação na formação de professores tem sido amplamente discutidos por autores como; Villas-boas (2004;2005) e Sá-chaves (2007), que defendem a utilização do Portifólio na perspectiva da reflexão-ação, em que o docente é levado a refletir e transformar sua prática, através da análise dos registros realizados. Para a construção deste trabalho sugere-se a concepção de portfólio discutida por Sá-chaves (2007, p. 7) em que esta coloca que,

Trata-se de um conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-ação, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento.

Para Villas-boas (2004, p. 122), existem três aspectos que amparam a utilização de portfólios como metodologia de avaliação na formação de professores, sendo eles a “construção e o domínio dos saberes da docência, a unicidade entre teoria e prática e a autonomia”. Dessa forma, trabalhar com essa metodologia proporciona ao professor um olhar sobre a sua prática, e através da reflexão, a construção de um novo fazer pedagógico apoiado nos saberes construídos, vivenciados e partilhados no coletivo.

Ao discorrer sobre os saberes da docência Villas-boas (2004), busca em Tardif (2012), o significado e o sentido dos saberes dos professores, e defende que esta prática também possibilita ao profissional ter autonomia sobre o seu fazer pedagógico, sobre a sua profissionalidade, aqui entendida conforme Contreras (2012, p. 204),

[...] a automomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência.

Desta forma, entende-se que esta metodologia de avaliação poderá proporcionar ao cursista momentos de reflexão sobre a sua prática e a possibilidades ação sobre esta e sobre a sua realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, 2019.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2020.

BRITO, G. S. **Inclusão digital do profissional professor**: entendendo o conceito de tecnologia. 30º Encontro Anual da ANPOCS, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

EDITORA GLOBO. Tech tudo, 1996-2023. **Portal de tecnologia**. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

KENNISNET, S.. Vier in balans monitor 2012. **De laatstestand van zaken van ict en onderwijs**. Zoetermeer: Stichting Kennisnet, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

SÁ-CHAVES, I. **Portfolios reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão**. Cadernos Didáticos. Série Supervisão n.1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A. **Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem**: o papel das tecnologias digitais. Tecnologia e educação [recurso eletrônico]: passado, presente e o que está por vir / organizado por: José Armando Valente, Fernanda Maria Pereira Freire e Flávia Linhalis Arantes. – Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

REFERÊNCIAS

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, Papyrus, 2004.

VILLAS BOAS, B. M. F. **O portfólio no curso de pedagogia**: ampliando o diálogo entre professor e aluno. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.

ANEXO A

As tecnologias digitais e seus impactos na educação escolar

A discussão mais detalhada desse texto pode ser encontrada na dissertação que deu origem a este produto, intitulada “Elementos formativos que influenciam o uso das TDIC na prática pedagógica de professores de Física” e que poderá ser encontrada no site da biblioteca da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

As tecnologias Digitais (TD) foram chegando aos poucos e encontrando tamanha aceitação popular que hoje não é possível imaginar o mundo sem elas. Essa presença é constante, e está presente desde as formas mais sutis às mais complexas de interagirmos em sociedade, nos bancos, nos mercados, nos meios de comunicação para pequenas e longas distâncias, nas transferências de dados e informações em tempo real ou programado, processo eleitoral, entre outros tantos. Para Lévy (1999), estamos vivenciando um tempo de expansão e de adaptação a Cibercultura, elemento esse que se caracteriza pelo conjunto de fatores que democratizam e permitem a ampla divulgação da informação. Nas palavras do autor,

O termo cibercultura especifica não apenas a infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 17).

A Cibercultura, ou cultura digital, outra forma de nos referirmos a esse termo, já vem sendo discutida há algum tempo, pois as transformações provocadas pelos seus recursos tecnológicos, tem estimulado transformações profundas na sociedade, refletindo e cobrando mudanças na educação. Desde o final do século XX e mais acentuadamente nas primeiras décadas do século em que vivemos, muitas tecnologias têm adentrado nas escolas e instigado a escola a rever suas estruturas pedagógicas e de gestão.

Visto que, muitas das iniciativas para a implementação das TDIC no ambiente escolar encontram barreiras, como a falta de estrutura física nos colégios, a escassez e falta de manutenção de equipamentos, a formação deficitária dos profissionais da educação, entre outros fatores que dificultam a consolidação destas práticas. Ao analisar a introdução das tecnologias no espaço escolar, Kenski (2012, p. 76) esclarece que,

[...] as tecnologias - sejam elas novas (como computador e a Internet) ou velhas (como giz e lousa) - condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens.

Neste contexto, em que as tecnologias digitais já fazem parte da rotina escolar e não podemos mais retroceder perante esta realidade, o que nos cabe é transformar estes aparatos tecnológicos em aliados na busca pela apropriação do conhecimento. Nesse sentido, é bastante precisa a consideração de Pimenta (1999, p. 22) de que,

[...] se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) têm um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da formação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Como podemos depreender da citação, cabe a nós educadores a função de mediar e transpor as informações que chegam de forma incessante para as crianças e jovens com os quais trabalhamos e pelos quais somos responsáveis na aquisição de autonomia para que possam lidar de forma crítica e criativa com a tecnologia que permeia os seus cotidianos. Em outras palavras, é nosso desafio criar meios para que nossos alunos possam transitar neste mundo conectado, ponderando, refletindo e contextualizando esse cenário, a fim de transformar a realidade posta de forma consciente e responsável. Recorrendo novamente a Pimenta (1999, p. 23), é imprescindível ter clareza que,

[...] a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.

Para que a tarefa colocada por Pimenta (1999) seja possível e cumprida de forma efetiva, possibilitando ao aluno não só refletir, mas agir de forma responsável e consciente sobre a realidade, é necessário que o docente seja o mediador no desenvolvimento de habilidades no que tange sua relação com a tecnologia aplicada a aprendizagem. É imprescindível também que o docente possa vivenciar, desenvolver, avaliar e reavaliar sua prática pedagógica, bem como possa ter acesso a uma formação ampliada e permanente em redes interligadas como afirma Camas et al. (2013, p. 183):

Os professores têm vivenciado novas formas de conceber, produzir e utilizar as TDIC para planejar, desenvolver e avaliar a sua prática [...]. Compreender essa experiência e as novas relações que ela engendra é uma necessidade dos tempos atuais, o que inclui o desafio de que os professores estejam integrados e interligados, cada dia mais, em redes de ação e formação, potencializando o processo de ensino e aprendizagem para construir uma formação ampliada e permanente de outros sujeitos

Compreender essa experiência e as novas relações que ela engendra é uma necessidade dos tempos atuais, o que inclui o desafio de que os professores estejam integrados e interligados, cada dia mais, em redes de ação e formação, potencializando o processo de ensino e aprendizagem para construir uma formação ampliada e permanente de outros sujeitos. (CAMAS et al., 2013)

Para que um projeto educativo que almeje a inserção do aluno no mundo das tecnologias digitais se efetive, é necessário investimento em estrutura física, em redes lógicas, equipamentos, internet de qualidade com acesso para toda comunidade escolar, projeto político pedagógico construído coletivamente que reflita as concepções de homem, mundo, sociedade, educação e tecnologia desta comunidade. E traga de forma clara a finalidade, os objetivos e a forma com que o trabalho será desenvolvido, bem como uma oferta de formação que abranja todos os sujeitos do cenário escolar. Criando desta forma possibilidades reais de trabalho para este professor.

É necessário que cada instituição e ensino oriente seu projeto pedagógico definindo a relevância a ser dada ao uso das novas tecnologias, sobretudo das redes, no processo educacional geral (que envolve o ensino, a pesquisa, a capacitação de seus professores, a inclusão de todas as atribuições administrativas e o relacionamento com as comunidades e demais instituições), as formas de financiamento e administração dessas tecnologias de a reorientação de toda a sua estrutura organizacional e de ensino tendo em vista o oferecimento de educação com um melhor padrão de qualidade. (KENSKI, 2012, p. 86)

Com esta reflexão, Kenski (2012) reforça a necessidade de um projeto coletivo da comunidade escolar, da autonomia desta instituição com relação ao trabalho com as TDIC e de financiamento para que essa possa se concretizar.

Desta forma, Kenski (2012) coloca a necessidade de cinco pontos fundamentais, relevantes para o desenvolvimento e a efetivação das TDIC no interior das escolas, e para que estas se reflitam na formação de sujeitos capazes de transitar pelo mundo tecnológico, sem serem excluídos por este, refletindo e atuando neste mundo de forma crítica e transformadora. Sendo eles: 1) a infraestrutura tecnológica, 2) a lógica de ensino adequada para o uso das TDIC, 3) o projeto político pedagógico da escola que preveja o uso das TDIC, 4) a gestão que deve exercer liderança e incentivar o uso das TDIC por todos os sujeitos escolares, e 5) a formação continuada de professores.

Pontos Fundamentais para a efetivação das TDIC nas escolas públicas de acordo com os trabalhos de Kenski (2012)

A infraestrutura tecnológica

Neste primeiro ponto, Kenski (2012) discute a infraestrutura tecnológica das instituições públicas de ensino, a estrutura física disponibilizada para que os professores possam realizar seu trabalho com as TDIC de forma apropriada e sem enfrentar percalços na efetivação dessas atividades. Ela discute a realidade diária enfrentada por educadores que encontram barreiras, como a indisponibilidade de espaços específicos para este fim, escassez de equipamentos ou a falta de manutenção destes, entre outros problemas que dificultam a consolidação do trabalho com as TDIC.

Discussão necessária, pois em muitos aspectos, sofremos os impactos advindos das tecnologias digitais uma vez que a mesma tecnologia que auxilia, pode aumentar a distância que separa os mais dos menos favorecidos. Nesta perspectiva, Kenski reafirma o papel das escolas públicas neste processo de diminuição da exclusão digital,

A democratização do acesso ao conhecimento e ao uso das novas tecnologias passa pela necessidade de que as escolas públicas tenham condições de oferecer com qualidade essas atividades e possibilidades tecnológicas a seus alunos. (KENSKI, 2012, p. 72).

Nesse sentido, Kenski (2012) discute sobre a importância de debater algumas questões, que devem ser tratadas coletivamente e cujas respostas, irão nortear as decisões pedagógicas e administrativas da escola. A autora coloca que refletir sobre o modelo de educação tecnológica que será ofertada pela escola aos alunos, ressoa diretamente sobre a quantidade de computadores a serem comprados, se a rede de wi-fi será disponibilizada, não só a funcionários e professores, mas também aos alunos, enfim influencia na tomada de decisões administrativas e conseqüentemente na esfera pedagógica.

A autora ainda reflete sobre possibilidades potencializadoras do trabalho com as TDIC, colocando que a comunicação, divulgação, oferta de informações, serviços e atividades, assim como acesso a redes interligadas não só entre os espaços internos da escola, mas também com outras instituições locais, como escolas, bibliotecas, museus, enfim espaços que podem contribuir de alguma forma para a formação tecnológica desta Comunidade Escolar.

Uma nova lógica para o ensino

Ao discutir a relevância da lógica de ensino para a efetivação das TDIC no fazer pedagógico, Kenski (2012) reflete sobre os pilares nos quais as instituições de ensino estão alicerçadas a muito tempo, características como o tempo das aulas de 50 ou 100 minutos, propostas e grades curriculares engessadas, conteúdos segmentados, salas superlotadas e a falta de infraestrutura tecnológica já citada anteriormente pela autora, são fatores que dificultam, quando não inviabilizam o trabalho com as TDIC. Lógica na qual a escola está fundamentada há séculos, e que continua à imperar mesmo em tempos em que as mudanças no mundo, exigem uma adaptação à uma nova cultura, permeada pelas tecnologias digitais. Neste contexto, Kenski (2012, p. 74) enfatiza que na atual conjuntura,

As características dessas novas formas de ensinar baseiam-se na consciência sobre as alterações nos papéis dos professores e das escolas no oferecimento de oportunidades de ensino; na ampliação das possibilidades de aprendizagem em outros espaços, não escolares; na possibilidade de oferecimento de ensino de qualidade em espaços, tempos e lugares diferenciados (presenciais e a distância); no oferecimento do ensino ao aluno, a qualquer momento e onde quer que ele esteja; e no envolvimento de todos para a construção individual e coletiva dos conhecimentos.

Desta forma a autora, enfatiza a necessidade de mudanças nesta lógica enraizada na cultura escolar, insiste-se na importância da realização de discussões e reflexões coletivas que resultem em transformação nesta estrutura, abrindo possibilidades de oferta de ensino de qualidade em diferentes espaços e tempos, não nos limitando apenas ao espaço físico e ao tempo de aula da escola.

Projeto Político Pedagógico

Para Kenski (2012) as decisões tomadas pela comunidade escolar com relação as concepções de homem, sociedade e tecnologia, o tipo de educação e aluno que se pretende formar, irão influenciar na forma como o trabalho com as TDIC será encaminhado pela equipe gestora e professores, impactando diretamente nas decisões de quais tecnologias, melhor atenderiam a esta realidade escolar. E neste contexto, é o Projeto Político Pedagógico, como documento norteador que deverá conter,

[...] novas metas e metodologias, novos passos, novos procedimentos pedagógicos e novas formas de avaliação devem ser definidos para o acompanhamento dos resultados e a determinação dos ajustes necessários. (KENSKI, 2012, p. 76).

Direcionando desta forma o trabalho a ser desenvolvido pela comunidade escolar baseados na sua realidade, expectativas e necessidades na construção de uma educação de qualidade.

Formação dos professores

Ao discutir a formação dos professores para a integração e domínio das TDIC em suas aulas de forma criativa, e que não apenas utilize as novas tecnologias para reproduzir a mesma aula, trocando o quadro negro, por exemplo, pelo retroprojeter para reproduzir o texto a ser copiado, Kenski (2012) coloca a necessidade de um trabalho contínuo de formação deste professor, não basta apenas fornece a infraestrutura e poucas horas de cursos de como utilizar os novos equipamentos. Mas, é imperativo um acompanhamento contínuo e apoio técnico e pedagógico para este docente, de acordo com Kenski (2012, p. 77), é necessário,

[...] sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino.

E para isso são necessárias muitas horas de treinamento; anos de treinamento e apoio técnico imediato sempre que necessário, incorrendo na falta destes itens na sensação de falha, tanto da parte dos docentes como dos discentes.

Gestão: o principal desafio às instituições educacionais

Um dos pontos abordados por Kenski (2012) ao discutir sobre o que é necessário para a utilização das TDIC nas escolas com sucesso se refere a Gestão Escolar, esta enfatiza o papel do gestor em propiciar condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho pelo professor. A função da gestão escolar vai para além da função burocrática, e não restringe apenas as esferas administrativas e financeiras, cabe ao gestor também potencializar o trabalho pedagógico, promover a participação de todos os envolvidos no processo educacional, compreendendo neste contexto que,

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LUCK, 2009, p. 24).

Ao discutir a formação dos professores para a integração e domínio das TDIC em suas aulas de forma criativa, e que não apenas utilize as novas tecnologias para reproduzir a mesma aula, trocando o quadro negro, por exemplo, pelo retroprojeto para reproduzir o texto a ser copiado, Kenski (2012) coloca a necessidade de um trabalho contínuo de formação deste professor, não basta apenas fornece a infraestrutura e poucas horas de cursos de como utilizar os novos equipamentos. Mas, é imperativo um acompanhamento contínuo e apoio técnico e pedagógico para este docente, de acordo com Kenski (2012, p. 77), é necessário,

Teoria quatro em equilíbrio

Os pontos abordados por Kenski (2012) também estão de acordo com as discussões realizadas pela Fundação Kennistet (2012), instituição criada e vinculada ao Ministério da Educação, Cultura e Ciências da Holanda, que instituiu a teoria Four in balance, ou quatro em equilíbrio, de acordo com a teoria para que a implantação das TDIC no ambiente escola obtenha êxito é necessário o equilíbrio entre quatro pilares ou dimensões, são elas a visão, as competências, a infraestrutura e os recursos digitais (KENNISNET, 2012).

Com relação ao pilares, a visão seria o embasamento legal, leis, decretos, projeto político pedagógico, entre outros documentos legais que dariam o suporte legalístico para a implantação das tecnologias no ambiente escolar, a dimensão competências diz respeito a formação do professor, a infraestrutura a organização necessária para que seja possível a utilização das tecnologias durante as aulas e os recursos digitais se referem aos equipamentos disponíveis como desktops, softwares, entre outros e em quantidades suficientes para utilização.

O conceito de profissionalidade e os modelos de professores apresentados por Contreras (2012)

Discutir a formação e a profissionalização do professor é essencial, pois entender como se dá a construção dos saberes do responsável por mediar o conhecimento para crianças, jovens e muitas vezes adultos, e compreender como este docente está inserido no contexto atual, quais são suas referências e processos envolvidos na sua profissionalização é necessário, uma vez que suas escolhas, tomadas ou não de decisões impactam diretamente o fazer pedagógico.

Como coloca Tardif e Lessard (2009) o professor não é mais um elemento do cenário escolar, se assim fosse bastaria buscar as funções que devem ser exercidas por este nos documentos legais que embasam a profissão e decifraríamos as ações deste profissional, para os autores o fazer do professor está impregnado de sentido e significado pois,

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 38).

No entendimento, de que as ações dos professores em suas salas de aula estão impregnadas pelos saberes vivenciados e construídos por estes profissionais ao longo de sua vida, influenciado pelas relações estabelecidas no contexto escolar e fora dele. Neste contexto, Ambrosetti e Almeida (2009) trazem que à partir dos anos 90, buscou-se novos termos que dessem conta de expressar este novo olhar acerca da análise da profissão docente, sendo nesta conjuntura que surge o termo profissionalidade, com o intuito de englobar as nuances que permeiam à docência,

O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva para a docência – superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional – visando compreendê-la, em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 593).

Discutir a formação e a profissionalização do professor é essencial, pois entender como se dá a construção dos saberes do responsável por mediar o conhecimento para crianças, jovens e muitas vezes adultos, e compreender como este docente está inserido no contexto atual, quais são suas referências e processos envolvidos na sua profissionalização é necessário, uma vez que suas escolhas, tomadas ou não de decisões impactam diretamente o fazer pedagógico.

Como coloca Tardif e Lessard (2009) o professor não é mais um elemento do cenário escolar, se assim fosse bastaria buscar as funções que devem ser exercidas por este nos documentos legais que embasam a profissão e decifraríamos as ações deste profissional, para os autores o fazer do professor está impregnado de sentido e significado pois,

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 38).

No entendimento, de que as ações dos professores em suas salas de aula estão impregnadas pelos saberes vivenciados e construídos por estes profissionais ao longo de sua vida, influenciado pelas relações estabelecidas no contexto escolar e fora dele. Neste contexto, Ambrosetti e Almeida (2009) trazem que à partir dos anos 90, buscou-se novos termos que dessem conta de expressar este novo olhar acerca da análise da profissão docente, sendo nesta conjuntura que surge o termo profissionalidade, com o intuito de englobar as nuances que permeiam à docência,

O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva para a docência – superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional – visando compreendê-la, em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 593).

Gorzoni e Davis (2017) trazem que este conceito tem sido discutido por autores nacionais como André e Placco (2007) e Libâneo (2015), como também como Gimeno Sacristán (1995), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Roldão (2005; 2008), Morgado (2011), e Contreras (2012), sendo que no presente trabalho iremos apresentar o conceito de profissionalidade apresentado por este último autor. Para Contreras (2012), a profissionalidade incorporaria as características específicas da profissão, assim como as exigências que a dedicação às tarefas educativas provoca, este coloca que o termo engloba demandas que vão além do status tocante a função, visto que neste cenário, também

[...] se reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que se faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2012, p. 80).

Contreras (2012) coloca que o conceito de profissionalidade está vinculado a três dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Sendo que a primeira dimensão está relacionada com a ética da profissão, com a tomada de decisões relacionadas à prática, ao respeito com relação ao aluno.

O compromisso com a comunidade diz respeito a responsabilidade pública da profissão, traz a compreensão que a educação não é individual, que não acontece de forma solitária, mas que deve ser partilhada com a comunidade, também está relacionada “à possibilidade de equacionar as expectativas sociais ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar”. (GARZONI; DAVIS ,2017, p. 1400).

Com relação a terceira dimensão, a competência profissional, diz respeito aos saberes construídos pelo professor na e para o exercício da profissão, são as técnicas, as habilidades desenvolvidas, assim como a capacidade de realizar análises e reflexões sobre a prática exercida e possibilidades de intervenções no meio externo com o intuito de beneficiar o ensino.

Pautado no conceito de profissionalidade, nas suas dimensões e na discussão da autonomia docente, aqui compreendida no sentido de emancipação. Neste contexto, Contreras (2012) apresenta três modelos de professores presentes nos cenários educacionais, assim como os principais defensores de cada uma das vertentes, o autor explana sobre as principais características de cada uma e suas dificuldades. Os modelos de professores apresentados por Contreras (2012), são: profissional racional técnico, profissional reflexivo e o intelectual crítico, os quais iremos apresentar na sequência do texto.

Profissional técnico

O modelo do profissional técnico, se caracteriza por ser o mais comum na educação, e por estar presente desde que a escola assumiu seu atual formato. Apoiado na epistemologia positivista, se caracteriza pela busca do conhecimento científico, a aplicação de receitas educacionais baseadas muitas vezes em modelos estrangeiros e aplicadas em grande escala. Com relação a formação inicial e continuada ocorre prioritariamente em instituições reconhecidas academicamente e socialmente, não sendo valorizado o conhecimento adquirido na prática, nas vivências profissionais. Pois, existe uma separação hierárquica entre o conhecimento produzido na escola e o conhecimento produzido na academia, sendo o primeiro subordinado ao último.

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que precede da pesquisa científica (CONTRERAS, 2012, p. 101).

O profissional racional técnica nega o papel das políticas públicas, como responsável ou corresponsável pela qualidade do processo educativo, pois como o ensino é baseado em decisões técnicas, cabe a escola seguir e aplicar as diretrizes colocadas pelas mantenedoras para que o processo se efetive com sucesso.

Profissional reflexivo

Neste modelo do profissional reflexivo, cujas características são apresentadas por Contreras (2012), através dos trabalhos desenvolvidos por D.Schön (1983;1992), L.Stenhouse (1983; 1984; 1985;1987; 1991) e da visão aristotélica da racionalidade prática, aplicada a compreensão do papel do professor, principalmente por Elliott (1982;1986), a prática desenvolvida pelo professor é essencial para a sua formação.

O processo de aperfeiçoamento profissional não se produz mediante a transmissão de teorias, mas questionando essas habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou as pretensões educativas (CONTRERAS, 2012, p. 131).

A forma como este docente lida com situações inusitadas, que saem fora da sua rotina de ação, a maneira como aciona seus conhecimentos para resolver um problema singular, são tanto para Schön que traz o conceito da reflexão na ação, para Stenhouse que discute sobre o professor pesquisador, e os demais estudiosos do modelo do profissional reflexivo, a base da formação do professor. Pois, é na sua prática, nos conhecimentos que este adquire através de suas vivências e experiências, na reflexão e na pesquisa sobre a sua ação que este se aprimora profissionalmente. Contreras (2012, p. 151) apresenta uma síntese das características desse profissional:

- 1) Os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação.
- 2) Trata-se de um processo que inclui: a) a deliberação sobre o sentido e valor educativo das situações; b) a meditação sobre as finalidades; c) a realização de ações práticas consistentes com as finalidades e valores educativos; e d) a valorização argumentada de processos e consequências.
- 3) Isto conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais que supõem: a) a construção de um conhecimento profissional específico; e b) a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que constituem uma parte importante do exercício de sua profissão.
- 4) Em termos aristotélicos, a perspectiva reflexiva, aplicada aos docentes, refere-se à capacidade de deliberação moral sobre o ensino, ou seja, a busca de práticas concretas para cada caso que sejam consistentes com as pretensões educacionais.

Contreras (2012) traz um alerta colocado por Smyth (1992), acerca da popularização da concepção do professor como profissional reflexivo, pois o termo tem sido largamente e indiscriminadamente utilizado, uma vez que é bem aceito pela academia e mostrou-se uma opção mais aprazível em relação a visão de um professor instrumental e técnico. O autor chama a atenção para não se colocar nos ombros do professor a responsabilidade de sanar as mazelas da educação, cuidando com a realização de reflexões reducionistas, imediatistas e individualistas.

Contreras (2012, p. 153) também coloca a necessidade de se trazer para a reflexão do professor sobre a sua prática a “consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática de ensino”, tendo o cuidado dessa forma de não aumentar responsabilização do docente, ao mesmo tempo em que lhe é negado um aumento no poder de decisão e da sua autonomia.

Profissional intelectual crítico

Na contextualização do profissional intelectual crítico, Contreras (2012) apresenta à Teoria Crítica de Habermas (1982;1984), o conceito de reflexão crítica apresentado por Kemmis (1985;1987) e Smyth (1987) e as discussões sobre os professores como intelectuais realizadas por Giroux (1990; 1991) apresentando a possibilidade de uma prática, cujas discussões, reflexões e ações, vão além da prática individual e restrita da sala de aula. Para Contreras (2012, p. 173-174),

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Neste contexto, a educação deve ser entendida como uma prática social, institucionalizada, onde a participação coletiva é fundamental para a compreensão sobre a responsabilidade pública nas decisões sobre o ensino, devendo-se buscar a legitimidade desta participação com transparência e diálogo, esclarecendo desta forma que a comunidade deve ser referencial e a corresponsável pelas condições em que o ensino ocorre. Contreras (2012), também pontua que somente através do compromisso ético e moral a autonomia docente será alcançada na dimensão pessoal, assim como apenas por meio da empatia nos relacionamentos e nos valores que está será conquistada na dimensão social, ou seja, a autonomia só será possível na compreensão que a educação é uma questão humana repleta de relações afetivas, sociais, políticas e culturais e não apenas métodos e técnicas.

Em suma, à medida que o professor passa a negociar com o seu contexto de atuação, delibera conscientemente sobre seus juízos, reflete retrospectivamente sua prática, distancia-se criticamente da estrutura burocrática da profissão e expande sua visão sobre o ensino para questões além da sala de aula, sua prática se torna não só reflexiva, mas intelectual crítica ao adquirir tonalidade ideológica e política. (VALÉRIO, 2017, p. 331-332).

Neste processo, o professor como profissional intelectual crítico, perceberá que a prática pedagógica é contextualizada socialmente e politicamente, e que as condições institucionais interferem em seu fazer pedagógico, assim como suas convicções ideológicas, políticas e seus referenciais morais.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- CAMAS, N. P. V. et al. Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. Reflexão e Ação, v. 21, n. 2, p. 179-198, 2013.
- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade nos estudos mais recentes. Cadernos de pesquisa. V.47 n.166, p. 1396-1413. Out/dez, 2017.
- KENNISNET, Stichting. Vier in balans monitor 2012. De laatstestand van zaken van ict en onderwijs Zoetermeer: Stichting Kennisnet, 2012.
- KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. COSTA, Carlos Irineu da. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 - 34.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- VALÉRIO, M. Autonomia de professores. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 327-332, out./dez. 2017.