

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
SUL-RIO-GRANDENSE
Câmpus Pelotas

**CONSTRUÇÃO DE SABERES: UM ESTUDO SOBRE A
PRÁTICA DOCENTE ENTRE PROFESSORES INICIANTES E
PROFESSORES EXPERIENTES**

Danieli Dias da Silva

07/12/2018

Danieli Dias da Silva

CONSTRUÇÃO DE SABERES: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE ENTRE PROFESSORES INICIANTES E PROFESSORES
EXPERIENTES

Dissertação de Mestrado apresentada e submetida à banca examinadora, como requisito para o título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas

PELOTAS

2018

Ficha Catalográfica

S586c Silva, Danieli Dias da.
Construção de saberes : um estudo sobre a prática docente entre professores iniciantes e professores experientes / por Danieli Dias da Silva. – 2018.
127 f. : il. color.
Orientadora: Profª Drª. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas.
Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2018.
1. Educação 2. Formação docente. 3. Professor iniciante. 4. Professor experiente. I. Rostas, Márcia Helena Sauaia Guimarães. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.

CDD 370

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Glória Acosta Santos - CRB 10/1859
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

Danieli Dias da Silva

CONSTRUÇÃO DE SABERES: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE ENTRE PROFESSORES INICIANTES E PROFESSORES EXPERIENTES

Dissertação de Mestrado apresentada e submetida à banca examinadora, como requisito para o título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, *Campus Pelotas*.

Linha de Pesquisa: Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Campus Pelotas

1º avaliador: Prof. Dr. Mauricio Aires Vieira
Universidade Federal do Pampa
Campus Reitoria – Bagé

2º avaliador: Prof. Dr. Rafael Montoito
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
Campus Pelotas

Local: Instituto Federal Sul-rio-grandense – *Campus Pelotas*

Aprovado pela Banca Examinadora em:

07/12/2018 Pelotas, 2018

Dedico esta dissertação aos meus pais que sempre compreenderam minhas decisões e guiaram meus passos, me fortalecendo com coragem para ir em busca dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a muitas pessoas que se fizeram presente neste momento único da minha trajetória, mas, em especial aos meus pais, pois sem o apoio, compreensão e carinho deles, nada disso seria possível. Obrigada por compreenderem a minha ausência nesses últimos dois anos, vocês são o meu porto seguro para seguir em frente buscando aprimorar os meus conhecimentos. Além do mais, agradeço por me ensinarem a dar valor aos estudos, aos compromissos, a como tratar as pessoas e também por fazerem de mim alguém melhor.

Ao meu irmão, que mesmo com a sua dificuldade em compreender algumas coisas, sente orgulho de mim e vibra com as minhas conquistas, e com certeza esse apoio me dá forças para estudar cada vez mais.

Ao Fabrício, meu companheiro, por todo o carinho e paciência, mas principalmente por sua capacidade de me trazer a paz na correria do dia a dia, sempre tentando entender meus anseios com a pesquisa e me incentivando na carreira docente.

À Prof^a Dr^a. Márcia Rostas pela orientação e por sempre exigir que eu fizesse o melhor. Agradeço por ter me direcionado e me mobilizado a ultrapassar as minhas capacidades na tentativa de alcançar meus objetivos.

Ao Prof. Dr. Mauricio Vieira, que acompanha minha caminhada desde a graduação, com o qual tive o prazer de compartilhar diversos momentos de aprendizagem.

Ao Prof. Dr. Rafael Montoito, que tive a honra de conhecer no IFSul, obrigada por todas os conhecimentos compartilhados durante este processo de formação. Aos dois agradeço por me honrarem, fazendo parte das minhas bancas tanto de qualificação do projeto de pesquisa, quanto da defesa de Dissertação.

À minha dupla, Cibele, parceria que o mestrado me presenteou e com a qual pude conhecer todos os sentimentos que uma escrita de dissertação pode nos despertar.

À minha amiga e revisora linguística, Gabi, que mesmo com sua rotina maluca de horários, sempre se mostrou disposta a me ajudar e a revisar meus textos, tanto para os momentos cruciais deste estudo, como para os eventos e revistas.

Agradeço, também, aos irmãos pedagógicos: Regina, Érica, Maicon, Márcio, Dalva, Ernesto, Maria Cecília e Juliane e, em especial, à Vera. Com certeza, sem o apoio e a torcida de todos eu não teria ingressado neste programa de Pós-Graduação.

Às minhas amigas, pelas alegrias, tristezas e dores partilhadas. Com vocês as pausas entre um parágrafo e outro de produção melhoram tudo o que eu tenho produzido até hoje. Em especial, à minha amiga Fernanda Lopes, que mais que uma amiga é uma irmã, e sempre se fez presente nos momentos de angústia e alegria, me ouvindo e me confortando com suas sábias palavras.

Por fim, agradeço a Deus por todas as bençãos que me foram concedidas.

RESUMO

A presente pesquisa tem o intuito de analisar como as relações com o saber entre professores iniciantes (em formação inicial) e professores experientes (em formação continuada) foram construídas no âmbito do *Campus* Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas. O núcleo investigado nesta pesquisa foi constituído por um grupo de 4 colaboradores – 2 professoras atuantes na rede municipal de ensino que se inscreveram para participar da formação em inclusão digital e 2 acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação que experienciaram a docência, ministrando aulas no curso de formação em inclusão digital. A pesquisa tem como base teórica os estudos desenvolvidos por Charlot (2000, 2005, 2012, 2013), Moran (2012), Nóvoa (1999, 2007, 2009), Pimenta (2012, 2014), Tardif (2013), entre outros que pesquisam a formação inicial e continuada de professores. Os dados foram coletados por meio da metodologia de história oral, que permitiu a realização de entrevistas, posteriormente analisadas a partir da análise de conteúdo. Esta metodologia de análise originou categorias, conforme Bardin (2016), que serviram de base para que os depoimentos dos colaboradores deste estudo fossem analisados. Tais dados revelam a importância do curso em inclusão digital e mostram o quanto a formação inicial e a continuada podem estar dialogando e propiciando novos saberes. Acredita-se que esta experiência tenha impactado os acadêmicos, suscitando em uma possível melhoria em suas formações, tendo em vista que esta contribuiu significativamente na qualidade da formação dos futuros professores de Licenciatura em Computação. O estudo também revela que as professoras experientes gostaram de ter tido uma formação continuada ministrada por professores iniciantes, uma vez que o conhecimento que os professores iniciantes tinham ao ensinar sobre a tecnologia fez com que elas aprendessem mais a respeito do assunto. Acreditamos que os saberes docentes constituem uma pauta de discussão necessária para os profissionais da educação. Sendo assim, refletiu-se sobre a formação docente e identificamos os anseios da formação e atuação dos professores tanto em formação inicial como na formação continuada.

Palavras-chave: Formação docente; Inclusão digital; Relação com o saber; Professor iniciante; Professor experiente.

ABSTRACT

The present research aims to analyze how the relations with knowledge between beginners' teachers (in initial formation) and adept teachers (in continued education) were framed in the ambit at Pelotas Campus of the Instituto Federal do Rio Grande do Sul, in association with the Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas. The core under study in this research is formed by a group of 4 collaborators, which consists in 2 acting teachers at the municipal education network and subscribed in digital inclusion formation, and 2 students of Computation Degree, who experienced teaching by ministering classes in formation course of digital inclusion. The research was based on theoretical studies developed by Charlot (2000, 2005, 2012, 2013), Moran (2012), Nóvoa (1999, 2007, 2009), Pimenta (2012, 2014), Tardif (2013), among other authors of initial and continued teachers' formation. The data were collected through the oral history methodology, which allowed the interviews realization, subsequently evaluated from the content analysis. According to Bardin (2016), categories were originated from this methodology of analysis, which have provided a basis for the depositions of the collaborators of the present study to be analyzed. These data showed the importance of the course of Digital Inclusion and show how much the initial and continued formation could be dialoguing and providing new knowledge. It is believed that this experience has impacted the academic students, result in a possible improvement in their formations, considering that this experience contributed significantly in the quality of the training of the future teachers of Computation Degree. The study also demonstrates that adept teachers appreciated the continued education provided by beginner teachers, since they were having learning more about technology with the knowledge presented by the beginner teachers. We believe that the teacher knowledge is a necessary discussion for education professionals. Therefore, we reflected about teacher education and we identified the expectation of training and performance in both beginners and adept teachers.

Keywords: Teacher formation; Digital inclusion; Knowledge relation; Beginner teacher; Adept teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mapeamento de pesquisas período 2006-2016	20
Quadro 2 - Resultado final das pesquisas selecionadas para análise	20
Quadro 3: Artigos selecionados para análise	21
Quadro 4: Dissertações selecionadas para análise	23
Quadro 5: Tese selecionada para análise	28

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Análise de conteúdo - Categorização.....	52
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AC - Análise de Conteúdo

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GTED - Grupo de Trocas de Experiências Docentes

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

OBEDUC - Observatório da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. MOTIVAÇÃO PARA O TEMA	17
3. ESTADO DA ARTE	19
3.1 Dos artigos	21
3.2 Das dissertações.....	23
3.3 Das teses	27
3.4 Mapeamento de referenciais citados nas pesquisas analisadas.....	29
3.5 Considerações finais da seção	30
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INCLUSÃO DIGITAL E RELAÇÃO COM O SABER – REFLETINDO E CONSTRUINDO O APORTE TEÓRICO	32
5. PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO TRAÇADO PARA A PESQUISA	41
5.1 Considerações finais da seção	53
6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIAL E CONTINUADA: SABERES CONSTRUÍDOS – ANALISANDO OS DADOS	54
6.1 Categoria 1 - Formação em Inclusão Digital	55
6.1.1 Subcategoria 1.1 – Como foi a formação em inclusão digital na visão das professoras	55
6.1.2 Subcategoria 1.2 – Como foi a formação em inclusão digital na visão dos acadêmicos.....	61
6.2 Categoria 2 – Experiência.....	63
6.2.1 Subcategoria 2.1 – A experiência de ter tido aulas com os acadêmicos da Licenciatura em Computação do IFSul, que estão se constituindo professores.....	64
6.2.2 Subcategoria 2.2 – A experiência de ministrar aulas para professoras da Rede Municipal de Ensino que já estão há um tempo atuando na docência.....	68
6.3 Categoria 3 – As relações estabelecidas durante a formação	76
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICES.....	93
Apêndice 1 – Mapeamento dos trabalhos	93
Apêndice 2 – Quadro de autores utilizados nas pesquisas destacadas no estado da arte	100

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101
Apêndice 4 – Transcrição textualizada – Entrevista com a Professora P1 – 54 anos – Escola Municipal de Educação Infantil	102
Apêndice 5 – Transcrição textualizada – Entrevista com a Professora P2 – 46 anos – Escola Municipal de Ensino Fundamental	106
Apêndice 6 – Transcrição textualizada – Entrevista com o Acadêmico A1 – 36 anos – Licenciatura em Computação – IFSUL.....	108
Apêndice 7 – Transcrição Textualizada – Entrevista com o Acadêmico A2 – 22 anos – Licenciatura em Computação – IFSUL.....	111
ANEXOS	114
Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP.....	114
Anexo 2 – Formulário inicial de identificação dos participantes do curso.....	118
Anexo 3 – Questionário de retomada	121

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, questões que englobam a formação de professores tornaram-se temas importantes de discussões e reflexões para o campo educacional, principalmente no que tange ao uso dos recursos tecnológicos. Profundas transformações têm ocorrido na sociedade: mudanças nas esferas da produção econômica, no trabalho e no perfil dos trabalhadores; mudanças tecnológicas, políticas, com rearranjos territoriais; sociais, com a complexidade e diversidade de várias naturezas, processos advindos da globalização.

Dollar *apud* Charlot (2013, p. 47) adverte que a “[...] globalização é a crescente integração das economias e das sociedades no mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias”. Esses processos têm tido forte impacto sobre os sistemas educacionais, que precisam estar atentos para responder às novas demandas que lhes são impostas. Essas mudanças são propostas a todo o momento e a educação não foge deste foco de alterações. A formação de professores já passou por diversas transformações, contudo é preciso refletir sobre essa temática e reconhecer as dificuldades encontradas na atuação desses profissionais que estão em uma constante busca pelo reconhecimento profissional.

Ao se depararem com essa realidade, professores iniciantes precisam compreender que a profissão da cátedra vai além dos conhecimentos científicos, pois envolve um saber e um fazer que carece ser construído a partir de práticas docentes. Em contrapartida, os professores experientes necessitam de formação continuada, em especial voltada para a inclusão digital, pois a sociedade do conhecimento exige constantes atualizações tecnológicas. O uso da tecnologia está cada vez mais presente e esta não pode ser ignorada, seja qual for o ramo do conhecimento, especialmente na formação dos docentes.

Com base nisso, o presente estudo teve por objetivo analisar como as relações com o saber entre professores iniciantes (em formação inicial) e professores experientes (em formação continuada) foram construídas no âmbito do *Campus* Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED). Por conseguinte, o núcleo investigado desta pesquisa foi constituído por um grupo de 4 colaboradores – 2 professoras atuantes na rede municipal de ensino que se inscreveram para

participar da formação em inclusão digital e 2 acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação que experienciaram a docência, ministrando aulas no curso de formação.

A pesquisa, apresentada aqui, é qualitativa do tipo etnográfico e utiliza a metodologia da história oral para coleta de dados. Esses dados foram submetidos à Análise de Conteúdo (AC), pois esta técnica foi utilizada para interpretar os depoimentos disponibilizados pelos colaboradores deste estudo.

Essa dissertação está organizada em sete seções para melhor estruturar as discussões que fundamentam esta pesquisa.

Seguindo a introdução, na seção a seguir, denominada Motivação para o Tema, justifica-se como surgiu o interesse pela temática, bem como é explicitada a questão que norteia os objetivos desta pesquisa. Logo após, na seção três, denominada Estado da Arte, é apresentado um mapeamento constituído por pesquisas nos últimos 10 anos que envolvem a formação de professores, a identidade docente e os saberes docentes.

Com base nos dados desenhados na seção três, é apresentado, na seção quatro, intitulada Formação de Professores, Inclusão Digital e Relação com o Saber – Refletindo e Construindo o Aporte Teórico, o referencial teórico que embasou o estudo.

Na seção cinco, é mostrado o percurso metodológico em que se ancora esta pesquisa, bem como o delineamento e a organização deste estudo, o passo a passo dos procedimentos adotados como metodologia para coleta de dados. E, também a metodologia escolhida para análise dos dados.

A seção subsequente, seis, nomeada Formação de Professores Inicial e Continuada: saberes construídos – analisando os dados, versa sobre como foram analisados os saberes construídos no âmbito da formação. A fim de facilitar o entendimento, esta seção foi dividida em: (i) Categoria 1 – Formação em Inclusão Digital e (ii) Categoria 2 – Experiência e (iii) Categoria 3 – Relações Estabelecidas durante a formação.

Por fim, na seção 7 são descritas as considerações finais desta pesquisa.

2. MOTIVAÇÃO PARA O TEMA

A ligação com o tema surgiu a partir das atividades propostas durante o estágio de docência do Mestrado, no qual a pesquisadora participou como observadora na disciplina Didática I e, posteriormente, ministrou a disciplina Didática II. Tais disciplinas têm abordado, dentre outras ações, as atividades de um projeto de extensão na área da inclusão digital de professores da rede municipal da cidade de Pelotas, registrado na Pró-reitoria de extensão do IFSul *Campus* Pelotas sob o número 23206.0012-5.2016-77. Nele, alunos do curso de licenciatura, durante as aulas de didática, atendem docentes da Rede Básica de Ensino. A partir da realização do Programa de Capacitação, que contempla cursos de formação inicial tecnológica, produto de uma parceria entre o IFSul e a SMED de Pelotas, foi possível fazer uma aproximação dessa realidade e inventariar as dificuldades dos professores no processo de atualização/formação e dos acadêmicos que, na condição de alunos, atuaram, naquele momento, como docentes.

É importante ressaltar uma questão geracional presente na formação em inclusão digital: professores com uma vasta experiência docente, com idades entre 38 e 70 anos, tendo aulas com jovens professores¹ que ainda estão se constituindo docentes. Nesse momento, se faz presente o questionamento: Como se constroem as relações com o saber entre o jovem professor em formação e o professor com mais experiência que retorna aos bancos escolares? De acordo com Prensky (2001, p.1), “nossos alunos mudaram radicalmente. Os [...] de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado”. Com essa visão, o autor acaba por denominar os alunos de hoje como “nativos digitais” o que, conforme ele, são estudantes que nasceram imersos em tecnologias digitais e, portanto, “[...] são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet.” Por outro lado, denomina os professores que, por conseguinte, nasceram antes da expansão tecnológica, como “imigrantes digitais”. Sendo assim, vários quesitos apresentados, tanto pelos alunos, quanto pelas professoras, durante as atividades no curso, no que tange às relações estabelecidas no espaço de formação, chamaram a atenção.

¹ Foram denominados como jovens professores os acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação que estão se constituindo docentes, ou seja, estão em processo de formação inicial.

A prática docente voltada para a utilização das tecnologias da informação e comunicação ainda é uma discussão que merece atenção, pois por mais que as mídias digitais tenham adentrado no espaço educacional, há poucas experiências práticas sendo desenvolvidas no interior das escolas. De qualquer modo, vale ressaltar que, por mais que o uso da tecnologia esteja entrelaçado ao nosso estudo, esse não é foco da pesquisa.

A vivência no interior deste curso de formação em inclusão digital possibilitou uma reflexão mais profunda e, ao mesmo tempo, suscitou inquietações acerca das relações que emergem no interior de processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, buscou-se, nesta pesquisa, analisar como as relações entre professores iniciantes (formação inicial) e professores experientes (formação continuada) incidem na construção de saberes (tecnológicos ou não) a partir do projeto de extensão, com foco na formação em inclusão digital a que fazem parte. De forma complementar, porém não menos importantes, foram investigadas as possíveis relações com o saber que apareceram durante, antes e depois dos processos de formação inicial e continuada e, ainda, mapeou-se, 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. Em contrapartida, foram mapeados, também, como os professores experientes se percebem como alunos diante de professores iniciantes que dominam as tecnologias, porém não dominam a didática.

3. ESTADO DA ARTE

O estado da arte consiste em um percurso importante na identificação de pesquisas na área que se pretende investigar, com o intuito de averiguar o que vem sendo debatido, bem como verificar quais são as contribuições para as pesquisas em educação. Desta forma estes estudos podem significar:

uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. [...] esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39 - 41).

A constituição deste trajeto, envolvendo o objeto de estudo desta pesquisa, se deu a partir de um levantamento de trabalhos publicados na área de Formação de Professores, sobre as relações entre o professor atuante e o professor aspirante, no que tange à utilização da tecnologia, nos últimos dez anos (2006-2016). Neste levantamento foram utilizados o Google Acadêmico, o *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO, o Lume - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT).

Nas buscas foram utilizadas as palavras-chaves: “professor formador de professores”; “gerações”; “professor atuante”; e “professor aspirante”. Vale ressaltar que, ao procurar por palavras-chaves, como “professor iniciante” e “professor experiente”, não foram encontradas muitas pesquisas sobre a temática em questão. Por este motivo foram utilizados termos como “atuante” e “aspirante”, pois a busca por estas palavras gerou um leque mais abrangente de pesquisas na área. A partir destes filtros, foram encontrados 24 trabalhos, divididos em: 8 Teses (T), 9 Dissertações (D) e 7 Artigos (A), como se pode observar no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Mapeamento de pesquisas período 2006-2016

Palavras-chave: professor formador de professores; gerações; professor atuante; professor aspirante.	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Artigos científicos	0	1	0	0	1	1	0	0	2	1	1	7
Dissertações	0	1	0	1	2	0	0	1	1	2	1	9
Teses	2	0	0	1	2	0	1	0	0	0	2	8
Total Geral	2	2	0	2	5	1	1	1	3	3	4	24

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da catalogação desses trabalhos, foi possível perceber que grande parte deles não se relaciona com o objeto de pesquisa, que é compreender as relações com o saber entre professor iniciante e o professor com experiência, que volta aos bancos escolares para realizar um curso de formação continuada, ministrado por professores em formação inicial. Há inúmeros trabalhos sobre formação continuada de professores, mas poucos se aproximam da temática enfocada neste estudo.

Após a leitura minuciosa dos estudos, foram selecionados apenas 7, divididos em 2 artigos, 4 dissertações e 1 tese, conforme o quadro 2. A seleção se deu com base em um critério: a aproximação sintática com a intenção de pesquisa. A maior parte dos trabalhos não selecionados estava vinculada a investigações que tinham como foco o professor formador-pesquisador ou, ainda, voltada para as gerações docentes, mas enfocando nas condições de trabalho que emergem a partir das transformações ocasionadas pelo tempo, entre outros que não iam ao encontro do objeto pretendido.

Quadro 2 - Resultado final das pesquisas selecionadas para análise

	2007	2013	2014	2015	2016	Total
Artigos científicos	1	0	0	0	1	2
Dissertações	0	1	1	1	1	4
Teses	0	0	0	0	1	1
Total Geral	1	1	1	1	3	7

Fonte: elaborado pela autora.

3.1 Dos artigos

Os dois artigos que compõe esta revisão, por se aproximarem do objeto de pesquisa, são descritos no quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Artigos selecionados para análise

Ano	Título	Autor
2007	A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência	LONGHINI, Marcos Daniel; RODNEY, Dácio Hartwig
2016	O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores	RODRIGUES, Sílvia Adriana; DEÁK, Simone C. Pereira; GOMES, Alberto A.

Fonte: elaborado pela autora.

O artigo intitulado **A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência**, de autoria de Longhini e Hartwig (2007), resulta de um processo de parceria entre um professor com experiência profissional docente e um professor aspirante, tendo o pesquisador como mediador. Sendo assim, buscou compreender em que aspecto e de que forma um professor atuante e um aspirante, trabalhando conjuntamente em seu processo de formação, contribuem entre si na construção de conhecimentos necessários para o ensino.

Os dados foram obtidos por meio da contribuição de duas professoras. Uma delas com 18 anos de experiência e a outra iniciando a carreira docente, ambas alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia, da mesma instituição. O estudo valeu-se da pesquisa participante, espaço em que os pesquisadores analisaram os conhecimentos intercambiados entre as docentes no espaço da sala de aula. As professoras organizaram aulas sobre uma determinada temática e as ministraram intercaladamente, ou seja, a cada dia uma ministrava a aula na mesma turma e ambas iam trocando ideias acerca do que estava acontecendo. Todas as aulas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, com a finalidade de verificar em que momento as professoras necessitavam trocar mais informações. Também foram utilizadas entrevistas com cada uma das professoras, na tentativa de extrair mais elementos que apontassem as possíveis trocas de experiências no decorrer desse processo.

Para realizar a análise, os autores apoiaram-se na “base de conhecimentos para o ensino”, de Shulman (1987). O estudo mostrou que nem tudo pode ser aprendido num processo de interação, nem mesmo com o auxílio de um mediador. A professora atuante, durante a sua história de vida profissional, já havia testado muitas de suas ideias e presumia o que ia ou não dar certo; já a professora aspirante mostrava a necessidade de fazer e vivenciar a sua própria história, de testar as suas teorias pessoais, mesmo mediante exemplos contrários, constantemente apontados pela professora atuante. Assim, os resultados apontaram que a aproximação das professoras não garante a troca de todo e quaisquer tipos de conhecimentos, até mesmo porque, dependendo do momento profissional em que o docente se encontra, são diferentes as suas necessidades e a forma como interpretam e dão significado às suas práticas.

O outro artigo, intitulado **O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores**, de autoria de Rodrigues; Deák e Gomes (2016), é um recorte de uma pesquisa longitudinal em andamento desde 2011, que tem como intuito acompanhar processos de formação inicial para a docência, em distintas instituições públicas de ensino superior, na busca por compreender como se dá a evolução da aprendizagem profissional. Traz como debate a visão que os professores dos cursos de formação inicial detêm sobre o que é ser professor e o que é ser formador de professores.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e tem como sujeitos alunos e professores de dois cursos de Pedagogia de duas regiões, uma do Sudeste (universidade A) e outra do Centro-Oeste (universidade B). O estudo passou por quatro momentos de coleta de dados: (i) o primeiro se deu no início do ano letivo de 2011, junto aos estudantes que haviam recém ingressado no curso, os quais responderam a um questionário misto composto por 40 questões; (ii) o segundo momento ocorreu em 2012, quando um novo questionário, também misto, foi utilizado, sendo, dessa vez, respondido pelos formadores (professores que atuavam nos cursos na época); (iii) na terceira fase, ocorrida em 2013, os estudantes responderam a outro questionário misto, desta vez composto por 21 questões; e, por fim, (iv) a última coleta ocorreu no final de 2014, mas os dados não constam no referido artigo. No entanto, o artigo analisou duas questões, que foram formuladas da seguinte maneira: “Para você, ser professor hoje é...”; “Ser professor formador de professores é...”.

A pesquisa contou com 33 sujeitos, porém alguns atribuíram mais de uma resposta às questões, totalizando 36 respostas analisadas. Após a análise das respostas foi constatado que, para os docentes de ambas as universidades, ser professor formador de professores, de uma maneira geral, é ser um profissional capaz de provocar mudanças sociais, considerando que esta é uma tarefa complexa. Nas respostas fornecidas pelos formadores, nenhum sujeito fez menção à necessidade de realizar o trabalho de formação de maneira coletiva e de despertar consciência do fato nos aprendizes; o destaque é feito para a compreensão do papel transformador da profissão, mas não para o entendimento de que esta é uma tarefa que necessita ser assumida pelo grupo de profissionais para que possa ter resultados mais amplos e efetivos. Assim, os autores consideram que a formação de profissionais docentes com qualidade positiva não é uma tarefa simples, pois requer aprofundamento científico e pedagógico que lhes possibilite construir a capacidade de enfrentar as questões e adversidades cotidianas do “universo escola”, além de refletir constantemente durante o seu exercício pedagógico.

3.2 Das dissertações

Foram selecionadas 4 dissertações, conforme os critérios citados anteriormente, buscando a aproximação da abordagem da presente pesquisa. A leitura desses trabalhos, descritos no quadro 4, assim como dos artigos anteriormente referidos, permitiu averiguar os estudos realizados sobre a formação de professores iniciantes e professores experientes, proporcionando, assim, um olhar direcionado para o que vem sendo discutido nesse campo.

Quadro 4: Dissertações selecionadas para análise

Ano	Título	Autor
2013	Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente	CASSÃO, Pamela Aparecida.
2014	A construção das identidades profissionais de quatro professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS	KAEFER, Rita de Cássia Lindner.
2015	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência	SOUSA, Rozilene de Moraes.
2016	Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores	BUENO, Michelle Cristina.

Fonte: elaborado pela autora.

A dissertação intitulada **Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente**, de autoria de Cassão (2013), apresenta uma pesquisa que versa sobre a compreensão de quais são as situações e os acontecimentos vividos pelos professores iniciantes, ao estarem inseridos em instituições educativas (formais ou não formais), em contato com os pares, alunos, gestores, pais e funcionários e como estas relações contribuem para a sua formação.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, norteada pela perspectiva sócio-histórica. Como instrumento de produção dos dados, a autora utilizou o diário de campo e entrevistas coletivas produzidas a partir de encontros, todas gravadas e posteriormente analisadas. Para o desenvolvimento desse estudo, foi constituído o Grupo de Trocas de Experiências Docentes (GTED), formado por dez professores participantes da pesquisa que, na época, encontravam-se no início da profissão docente. A constituição desse grupo possibilitou que os professores iniciantes narrassem as suas experiências vivenciadas no contato com outros sujeitos das instituições educativas. Vale destacar que foram sete os encontros e que cada um teve uma temática, as quais foram sendo elaboradas conforme os indícios e pistas apresentados pelos participantes durante os grupos de trocas.

Os dados foram analisados com base no paradigma indiciário, proposto por Ginzburg, em 1989. Os indícios contidos nas práticas cotidianas do magistério, narradas pelos participantes do GTED, levaram a identificar as marcas de alteridade que configuraram a constituição profissional do professor. A partir da análise dos dados, foram identificadas onze marcas de alteridade: o silêncio; o isolamento; a invisibilidade; a solidão do trabalho docente; as práticas perversas; o educar os ouvidos; a responsabilidade docente; a amizade; as armas; as escolhas; a saudade. Entretanto, elas, neste estudo, se tornaram marcas de alteridade no momento em que o sujeito refletiu sobre aquilo que aconteceu no seu encontro com o outro e que, ao ser enunciado por ele, indicou de que forma esse outro contribuiu com o seu sentir, pensar e agir em sua constituição de professor.

Nessa pesquisa são apresentados diversos caminhos pelos quais o professor iniciante e o professor experiente perpassam quando estão iniciando a sua prática docente. A autora destaca a importância de se pensar uma formação que insira os alunos de licenciatura na escola desde os primeiros anos de sua formação,

oferecendo a eles a possibilidade de conhecer e reconhecer os espaços-tempos da escola e da universidade concomitantemente, impulsionando-os a refletirem sobre formas de dialogar sobre teoria e prática dentro de ambos os espaços formativos.

A dissertação intitulada **A construção das identidades profissionais de quatro professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS**, de autoria de Kaefer (2014), apresenta um estudo que busca compreender de que modo os professores da Educação Física, iniciantes, constroem as suas identidades profissionais e que bagagens carregam, além de verificar quais são os elementos de suas vidas que são transportados para as suas práticas nas escolas.

O trabalho foi pautado numa abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso etnográfico, envolvendo quatro professoras de Educação Física e quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS. O caminho metodológico adotado pela autora envolveu a observação participante, registros de diário de campo, diálogos, entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos.

As escolas escolhidas contemplaram as regiões norte, sul, leste e oeste do município de Novo Hamburgo, com a finalidade de observar as particularidades e as similaridades culturais de cada uma, já que estão situadas em contextos distintos. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa foram quatro professores, todos formados em Educação Física, que ingressaram no quadro de servidores municipais a partir do ano de 2009. Após as entrevistas com os participantes a autora fez uma triangulação de informações.

A partir da análise das entrevistas, em consonância com as observações e o diário de campo, ficou constatado que os fatores de proeminência para a formação de identidade docente são os estágios. Outro fator que se mostra relevante é a troca de experiências realizadas em conjunto com os docentes mais experientes, que permitem que os professores novatos se sintam pertencentes àquele coletivo, encontrando apoio e superando desafios e dilemas de sua prática nas escolas, de modo a (re)criar sua identidade profissional.

A dissertação intitulada **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência**, de autoria de Sousa (2015), teve por objetivo analisar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente, e observar como

esse egresso vai constituindo a sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão.

A metodologia utilizada no estudo foi de cunho qualitativo, ancorando-se no método (auto)biográfico, com a adoção de memoriais da trajetória de formação profissional, entrevista semiestruturada e diário de campo. Os sujeitos da pesquisa foram sete professoras, cinco iniciantes e duas experientes. Essas últimas atuavam em escolas públicas da cidade de Rondonópolis/MT e foram participantes do OBEDUC/PPGEdu/UFMT.

Para tanto, foi realizado um curso de formação continuada para os professores iniciantes e experientes que participavam do OBEDUC/2013. Durante o desenvolvimento do curso, a autora realizou registros no seu diário de campo, os quais acabaram se configurando como um guia para que ela pudesse enxergar, de forma mais densa, cada caso. Os memoriais foram produzidos por todos os participantes do estudo e as entrevistas semiestruturadas permitiram compreender as questões mais subjetivas. Após a análise dos dados ficou evidente os principais dilemas e desafios desses egressos no processo de inserção no ambiente escolar e a relevância de terem sido acompanhados por professores experientes, contribuindo, assim, para a constituição da identidade docente desses professores iniciantes.

A pesquisa de Sousa (2015) revela que é de suma importância que os estudos voltados à formação do docente comecem a desenvolver um olhar mais aguçado no que tange à formação do professor iniciante, uma vez que o início da docência marca fortemente a história desse sujeito, pois o vir a ser professor vai se constituindo ou não no decorrer desse enredo, cuja trama vai se desvendando de uma forma plurissignificativa em sua trajetória docente.

Por último, a dissertação intitulada **Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores**, de autoria de Bueno (2016), buscou identificar e analisar as representações a partir das interações entre duas gerações de docentes, na tentativa de conhecer o modo como uma professora estudante – durante o seu estágio supervisionado – e uma professora experiente compreendem o trabalho docente e que significados lhe atribuem.

A pesquisa é de natureza qualitativa e a coleta de dados se deu por meio de observação (com uso do recurso de videogravação) e entrevistas

semiestruturadas. Os sujeitos participantes da pesquisa são duas docentes, conforme já referido, sendo uma professora estagiária e, a outra, titular da turma.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no início do trabalho de campo visando conhecer as participantes da pesquisa. Para o procedimento de videoconfrontação² foram realizadas videograções durante a atuação da estagiária junto aos alunos. Após o exame do vídeo produzido, elaborou-se um roteiro dos episódios (breves registros sobre o tema que o episódio abordava, bem como um roteiro das sessões de videoconfrontação para a estagiária e outro para a professora). Cada sessão de videoconfrontação teve cerca de uma hora de duração. O material apresentado às participantes em cada sessão dizia respeito a um dia de aula e envolvia, aproximadamente, seis episódios.

As entrevistas e as sessões de videoconfrontação foram filmadas, transcritas integralmente e posteriormente devolvidas às participantes da pesquisa para autorização de seu uso e possíveis complementações/correções. As filmagens, nesses casos, possibilitaram uma análise mais detalhada das entrevistas, incluindo a descrição de gestos.

Após a análise dos dados ficou evidente que a professora experiente enfrentou dificuldades para contribuir de forma mais significativa para a formação da professora estagiária. Além disso, não foi identificado reconhecimento social aos professores da escola que recebem estagiários. Segundo a autora, esses são alguns elementos que compõem as limitações formativas nas relações intergeracionais.

Bueno (2016) destaca a necessidade de se repensar as políticas públicas de formação prática dos futuros docentes, possibilitando a eles a construção progressiva de reflexões sobre o ensino que lhes permitam improvisar em situações inusitadas e tomar decisões mais pertinentes ao ensino, amenizando as dificuldades e sofrimentos no início da carreira.

3.3 Das teses

² Ocorria após as videograções realizadas no decorrer das aulas ministradas e proporcionavam às professoras a visualização das suas práticas gerando, assim, um confronto de ideias que proporciona visualizar o real e identificar o pensamento presente naquela determinada ação.

Para esta análise foi escolhido somente um trabalho que se aproxima da temática discutida na presente pesquisa. A leitura do estudo ressaltou aspectos importantes que não haviam sido destacados em trabalhos anteriores. No quadro 5 é apresentada a descrição da tese selecionada.

Quadro 5: Tese selecionada para análise

Ano	Título	Autor
2016	O estágio supervisionado na formação de professores de educação física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários	ISSE, Silvane Ensterseifer.

Fonte: elaborado pela autora.

A tese, intitulada **O estágio supervisionado na formação de professores de educação física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários**, de autoria de Isse (2016), tem por objetivo analisar como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no Ensino Médio.

A autora utilizou a abordagem qualitativa, pautando-se na utilização de entrevistas narrativas, observações, análise do projeto pedagógico do curso e grupo de discussão. Os participantes da pesquisa foram nove estudantes-estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição comunitária de ensino superior do interior do Rio Grande do Sul. O processo de análise se deu através da triangulação entre as fontes de campo, as fontes teóricas e as interpretações da autora.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os participantes reconhecem a relevância do estágio na sua formação profissional e consideram-no tempo e espaço de muitas aprendizagens, e, ainda, que essa experiência poderia ter seu espaço ampliado no currículo do curso. Entendem que o estágio contribui para que o início de carreira seja menos impactante, para que aprendam a movimentar-se na estrutura e na cultura escolar e para que construam relações humanas e ocupem a posição de professor com autoridade epistemológica. Os estudantes compreendem que as relações entre a universidade e a escola precisam ser intensificadas, no sentido de constituir uma formação mais integrada.

A autora conclui a pesquisa salientando que a integração das experiências dos estágios às discussões de sala de aula, nas diversas disciplinas, é fundamental para que as articulações entre teoria e prática aconteçam de forma

mais sistemática para que os estudantes consigam compreendê-las melhor. Bons estágios têm impacto na vida das pessoas e na vida da escola e o exercício de intervenção neles experimentado faz parte da formação para a mediação, para a problematização, para a sensibilização e para a criação.

3.4 Mapeamento de referenciais citados nas pesquisas analisadas

Ao analisar os trabalhos publicados nos últimos anos verificou-se a provável inexistência de estudos que abordam, exatamente, a relação entre professores iniciantes e experientes relacionada com a construção de saberes. Este fato demonstra, de certa forma, o ineditismo do viés abordado. Entretanto, cabe ressaltar que a importância deste levantamento se dá a partir da constituição do inventário do que está sendo publicado na área de formação de professores, possibilitando, assim, acesso a várias abordagens epistemológicas. Todo este processo embasou a constituição do referencial teórico e metodológico desta pesquisa.

Ao longo deste processo de análise foi elaborado um quadro que reflete o mapeamento dos autores que estão sendo utilizados para referenciar as pesquisas na área de formação, identidade docente e saberes docentes. Com a organização dos dados coletados foi possível observar uma gama de autores destacados em diferentes contextos, como é possível observar no Apêndice 2 desta pesquisa.

Após o mapeamento, identificou-se que os autores apontados nas pesquisas, que trabalham a articulação entre a formação de professores e os saberes docentes e, ainda, a formação inicial e continuada dos professores, são: Nóvoa (1992, 1995, 1997, 1999, 2000, 2008, 2009, 2010, 2011); Tardif (1991, 2002, 2005, 2010, 2012); Tardif & Lessard (2008, 2011) e Pimenta (2000, 2010).

Os referenciais apontados serviram de base para as análises constantes nesta pesquisa. Eles possibilitaram compreender, teoricamente, como os saberes são construídos, a partir das relações entre professores iniciantes e professores experientes. Apontando uma complexidade de questões imbricadas no processo do exercício da prática pedagógica que emerge da integração dos alunos do curso de Licenciatura em Computação com os professores experientes, que são alunos da formação em inclusão digital, a partir do atento olhar desta pesquisadora.

A análise utilizou outro teórico que não emergiu do mapeamento, Charlot (2000, 2005, 2012, 2013). A escolha por trazer essa abordagem se deu com o propósito de discutir as relações que se estabelecem no saber construído entre o professor iniciante e o professor experiente. Dando suporte à relação com o saber, Charlot (2005, p.45) elucida que:

[...] é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também uma relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

A busca por compreender as relações com o saber, construídas entre a formação inicial e a formação continuada de educadores, apontam um caminho que envolve a construção de espaços e tempos que garantam aos participantes condições de compartilhar, fazer e refazer, questionar e elucubrar sobre a sua prática docente.

3.5 Considerações finais da seção

Nesta seção foram apresentados alguns trabalhos científicos, já publicados, que tem como tema a formação de professores e as relações entre professores experientes e professores iniciantes. O recorte dos trabalhos aqui apresentados deriva de um levantamento mais abrangente, conforme a catalogação disposta no Apêndice 1.

No decorrer dessa etapa do trabalho, objetivou-se instrumentalizar o leitor sobre o panorama científico o qual está inserida a temática do presente estudo. Sendo assim, as pesquisas expostas mostram que existe uma grande preocupação sobre as relações docentes e os caminhos com os quais se deparam professores que estão ingressando na profissão.

Por mais que as pesquisas aqui referidas não apresentem estudos voltados exatamente para o foco desta pesquisa, se mostraram bastante relevantes, tendo em vista que, por meio delas, foi possível conhecer o que há de estudos

realizados sobre relação entre professores, gerações de professores, identidade docente e formação de professores.

Os trabalhos analisados trouxeram à tona a relevância desta pesquisa, partindo da premissa de que muitos estudos sobre saberes docentes que englobam professores iniciantes e professores experientes emergem de questões importantes sobre sua formação, porém nenhum apresentou dados referentes ao docente experiente que recebe formação continuada ministrada por professores em formação. Nesse sentido, compreender como se dá essa dialética entre as relações geracionais, que emergem a partir da formação inicial dentro de uma formação continuada, e vice-versa, é o questionamento que mobiliza esta investigação. Na seção a seguir, são discutidos os referenciais que foram utilizados para análise: formação docente e relações com o saber.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INCLUSÃO DIGITAL E RELAÇÃO COM O SABER – REFLETINDO E CONSTRUINDO O APORTE TEÓRICO

Com base no mapeamento apresentado na seção anterior, buscou-se conhecer e ponderar as principais discussões dos autores selecionados nos estudos analisados para, a partir deles, proceder a seleção do que se encontra dentro do viés investigativo desta pesquisa. Assim, o aporte teórico está embasado em autores que abordam e defendem a formação de professores e a relação com o saber, discussões perpassadas pela inclusão digital, haja vista que é nesta esfera que este estudo está inserido.

As abordagens que englobam a formação docente não são recentes, pois a educação está sempre em constante evolução técnica, científica e cultural. No mundo contemporâneo, a educação passa a ter um papel ainda mais decisivo sobre a sobrevivência, e é dela que se espera uma revolução (PIMENTA, 2012; NÓVOA, 1999; TARDIF, 2013). Desta forma, a preocupação com a prática docente desenvolvida em nossa sociedade é constante, pois é nela que repousa as esperanças de transformação em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, acredita-se ser importante abordar elementos referentes aos sistemas educacionais no que tange à questão da formação de professores. Essa formação, em tempos de mudanças cognitivas e de paradigmas, deve acompanhar as transformações tecnológicas que acontecem na sociedade.

Pimenta (2012, p. 21) revela que, no momento em que “[...] os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar”. Sendo assim, o processo de formação inicial da docência ocorre desde muito cedo e não inicia na academia, e sim quando o aluno ainda está na educação básica. O professor é um profissional que já está inserido em seu ambiente de trabalho há pelo menos 16 anos, nos bancos escolares, bem como ressalta Tardif (2013).

Indo ao encontro deste olhar, “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o*

*professor como aluno ao seu ver-se como professor*³. Isto é, de construir sua identidade de professor” (PIMENTA, 2012, p. 21-22), já que, ao se deparar com a realidade, os professores iniciantes compreendem que a profissão docente vai muito além do ensinar.

O contato desses professores com a realidade faz com que percebam que a sua competência exige ir além de conhecimentos científicos, envolvendo saberes que precisam ser construídos individualmente. Ademais, faz com que entendam que estes saberes necessitam de uma articulação que englobe conhecimentos científicos com os conhecimentos intuitivos.

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2012, p. 21-22).

Logo, infere-se que a prática possibilita, ao professor, uma apropriação de seu saber e de seu fazer à medida que busca ir além das demandas imediatas do dia a dia para alcançar a práxis, ou seja, uma prática pensada e refletida.

Nesse sentido, é importante destacar que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, desde o início da carreira, pois os professores vão se solidificando conforme os acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória social e profissional, inclusive as condições de exercício da profissão.

Considerar a prática social como o ponto de partida e como o ponto de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir do seu próprio *fazer* (PIMENTA, 2012, p. 28).

A educação e a formação de professores, partindo do viés do dia a dia das escolas, diferem, em muito, do que propugnam os programas de reforma educacional. Contudo, não é recente esta discussão em que se alia a qualidade da educação aos profissionais da área e à sua formação.

³ Grifos da autora.

Nóvoa (2007) destaca a importância de se refletir sobre os percursos profissionais, o modo como os docentes sentem a articulação entre o pessoal e o profissional e, ainda, a forma como foram evoluindo ao longo das suas carreiras. O autor destaca o anseio de pesquisas voltadas para esse campo na esperança de que contribuam para produzir um pensamento propriamente pedagógico (e não apenas antropológico, histórico, psicológico ou sociológico) sobre a profissão docente. Em suas palavras:

[...] esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2007, p.10).

Se mostra importante, portanto, estar atento às mudanças que vêm ocorrendo no mercado de trabalho e na sociedade em geral. Muitas vezes, os discursos são excessivos e, como ressalta Nóvoa (1999, p. 13-14):

[...] esconde[m] a pobreza de práticas políticas. Neste fim de século, não se vê surgirem propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. [...] por um lado, os professores são olhados com desconfianças, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Nóvoa (1999, 2007, 2009) debate sobre o tempo docente, no que tange ao processo histórico de profissionalização do professorado, reportando-se ao passado que subsidia a compreensão de problemas atuais dos professores na contemporaneidade. Ressalta que estes profissionais atravessam um período de crise, isto é, de tomada de decisões fundamentais para o seu futuro.

Nessa perspectiva, Pimenta e Franco (2014) promovem uma reflexão sobre como ocorre a construção dos saberes dos professores, debatendo sobre como a formação é entendida e os conhecimentos são adquiridos. Oliveira-Formosinho (2014, p. 30) aponta que o conhecimento prático “[...] é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida”.

Para Franco e Lisita (2014, p. 41) a formação é entendida como um:

[...] projeto de desenvolvimento humano, por meio do qual se trabalha para [...] produzir transformações no professor como pessoa. Concebemos o professor como um profissional que realiza um trabalho de natureza pública, que o compromete moralmente, pois o exercício de sua profissionalidade ocorre em um contexto de práticas institucionais e sociais.

De acordo com Pimenta (2012), ao investir na formação de professores é preciso entender que, na sociedade contemporânea, urge a necessidade de englobá-la enquanto mediadora dos processos constitutivos da cidadania dos acadêmicos, para que se supere o fracasso e as desigualdades sociais. Sendo assim, nesse contexto, é preciso empenhar-se para ressignificar os processos formativos, partindo de um viés que reconsidere os saberes necessários à docência, proporcionando aos alunos um exercício pedagógico e docente que os levem a analisar as práticas desenvolvidas, induzindo colocar a didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades docentes.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 2012, p. 19).

Nesse viés, os primeiros passos das disciplinas Didática I e II, do curso de Licenciatura em Computação do IFSul, *Campus Pelotas*, servem para mobilizar, nos acadêmicos, os saberes da experiência que eles possuem até o momento, realizando uma mediação entre o processo de construção de identidade dos professores iniciantes (futuros professores), a teoria estudada e a prática experienciada.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2012, p. 20).

Tardif (2013) debate as relações entre os saberes e a prática, indicando que os saberes docentes são os conhecimentos advindos dos professores, procedentes das instituições de formação escolar anterior e de formação

profissional. São os saberes oriundos dos dados pessoais, dos livros didáticos, utilizados no trabalho e da própria experiência cotidiana na profissão, na sala de aula e na escola. Assim, essas fontes possuem suas respectivas formas sociais de aquisição e têm um modo particular de relação com a profissão docente.

Os saberes construídos na experiência docente servem como alicerce da prática. Nessa ótica, de acordo com Tardif (2013, p. 21), “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Conseqüentemente, os saberes docentes não são construídos apenas na prática, ou seja, é preciso ter um embasamento teórico, pois o conhecimento procede de indiferentes momentos da carreira profissional. 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. É preciso disposição para aprender, permanentemente, ao longo de uma formação que deve ser processual e continuada.

Neste viés, entende-se que a formação do professor é a base para o ensino, e que, devido a isso, a necessidade de atualização cresce não apenas no que se refere à disciplina, como também em relação às metodologias de ensino e às novas tecnologias. Isso ocorre pelo fato de que a formação básica do professor não dá conta das evoluções que têm ocorrido no campo educacional e considerando o contexto de mudança em que se está inserido, é importante que o professor oriente os educandos a transformar informação em conhecimento. Seguindo este pensamento, Moran (2012, p. 73) destaca a importância de que educadores acreditem “[...] no potencial de aprendizagem pessoal, na capacidade de evoluir, de integrar sempre novas experiências e dimensões do cotidiano [...]”, de modo simultâneo que compreendem e admitem seus limites, seu jeito de ser e sua história singular.

Na medida em que se reconhece que a sociedade se torna cada vez mais tecnológica, torna-se necessária a conscientização da necessidade de sua inclusão nos currículos escolares, uma vez que a sociedade do conhecimento exige uma abordagem diferente e que o componente tecnológico não pode ser ignorado seja qual for o ramo do conhecimento, especialmente 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 das tecnologias no campo educacional não seja nova, continua sendo necessário que professores repensem a sua formação, pois a dinâmica do mundo moderno exige profissionais que sejam flexíveis às mudanças e que se adaptem aos desafios que surgem no cotidiano.

As tecnologias abrem novas possibilidades à educação exigindo uma nova postura do educador, permitindo-lhe um trabalho melhor em relação ao desenvolvimento do conhecimento, não só ao que tange a forma de ensinar, mas também para seu uso pessoal, pois o aparato tecnológico muitas vezes acaba facilitando o desenvolvimento e o alcance de determinados conhecimentos. Ao debater sobre a evolução das tecnologias, Moran (2012, p. 146) revela que:

As tecnologias 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. Intellectualmente, 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.

Nesta perspectiva, cabe destacar a importância da formação em inclusão digital por ter o propósito, obviamente, de aproximar professores iniciantes e professoras experientes em uma troca simbiótica de conhecimentos na busca, intensa, de troca de experiências. Pois, proporciona às professoras experientes, da Rede Municipal de Pelotas/RS, a apropriação da ferramenta, e estimulá-las a apropriar-se do conhecimento sobre as tecnologias e, desta forma, integrá-las no desenvolvimento e preparação de suas aulas. Em contrapartida, os acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação do IFSul *Campus* Pelotas, tiveram a sua primeira experiência na docência com alunas que tinham o desejo de aprender. Com isso, participaram de um momento ímpar em sua formação inicial, pois, de acordo

com o levantamento realizado no Estado da Arte (seção 3, deste estudo), não é comum estudantes em formação inicial ministrarem aulas para professoras experientes, uma vez que geralmente vão construindo suas experiências em estágios de docência ou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, constituindo, assim, diferentes conhecimentos.

Esta formação possibilitou uma relação de via dupla, pois ambos os grupos da formação se viram numa situação que envolvia uma troca de ensino e de aprendizagem voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada participante do curso (acadêmicos e professoras). É evidente a necessidade de incentivar estudos relacionados, não só a possibilidade do uso das tecnologias na formação de professores, mas a leitura do novo, de conhecer diferentes linguagens digitais e de estar atento à sua diversidade tanto no que se refere ao meio quanto à forma.

É importante ressaltar que a formação inicial e continuada se refere a dois tempos de uma mesma formação, visto que ambas estão comprometidas com a competência necessária ao exercício da docência com a comunidade e com a sociedade na qual se inserem. Pimenta (2012) refere que a formação deve ser entendida como uma ação na busca de conhecimento formal, uma tomada de consciência de suas práxis, da própria atividade pedagógica.

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (PIMENTA, 2012, p. 32).

Complementando estas ideias, Charlot (2005; 2013) promove uma reflexão sobre como são constituídas as relações com o saber, o que é a educação e as imbricações que envolvem o ensinar e o aprender. O teórico induz a (re)pensar sobre como se dá a construção dos saberes dos professores (tanto iniciantes, como experientes) a partir de sua prática docente que, por sua vez, supõe saberes que estão muito ligados a compreensão do mundo, as relações com os outros e as relações consigo mesmo. Nesse sentido, referenciar este autor, neste trabalho, é também trazer diversas discussões atuais sobre o papel da educação, da informação e do saber. De acordo com Charlot (2005, p. 145), “[...] a educação é um

direito, e não uma mercadoria. É um direito universal, vinculado à própria condição humana e é como direito que ela deve ser defendida”.

Ao abordar um assunto que reflete sobre a formação de professores em dois momentos distintos, ou seja, um refere-se ao professor que está iniciando na carreira docente e o outro ilustra o professor que tem uma vasta experiência, mas que busca uma atualização tecnológica, se percebe o quanto o ser humano modifica o seu modo de vida e como os caminhos que o levam a tentar se inserir no novo inclui adentrar ao mundo tecnológico, globalizado e informatizado.

Os professores, denominados por Prensky (2001) de “imigrantes digitais”, muitas vezes sentem dificuldades em manusear os meios tecnológicos e se deparam em situações em que precisam fazer uso desses objetos em diferentes momentos de seu cotidiano. Em compensação, a sociedade atual está repleta de “nativos digitais”, conforme aponta Prensky (2001), uma geração que, além de dominar, nasceu na era tecnológica. Para tanto, o momento atual carece que exista mais paciência e diálogo entre ambas as gerações, e o que se acredita é que o espaço de formação seja o melhor lugar para que isto ocorra.

É dessa forma que este estudo ganha destaque, pois no curso que serviu de cenário para esta pesquisa, a formação em inclusão digital, ministrada aos professores experientes, foi executada por professores em formação inicial, ou seja, por jovens professores, tanto no que tange à experiência como no que se refere à idade.

Acredita-se que quando o professor, em formação inicial, tem a oportunidade de experienciar a prática, ele começa a questionar-se sobre os conhecimentos teóricos adquiridos, percebendo que não há receitas a serem seguidas e que, portanto, nesse momento uma multiplicidade de fatores entra em campo, ou seja, a prática pode não corresponder ao conhecimento teórico adquirido no processo de formação inicial. No caso desta pesquisa, a qual envolve alunos de Licenciatura em Computação ministrando aulas para professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que almejam a formação continuada tecnológica, se busca compreender os processos de construção de saberes pelo qual essa experiência foi conduzida, visto que cada grupo de professores, e cada professor, carregam consigo uma bagagem distinta de saberes.

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis (CHARLOT, 2000, p. 54).

Para Charlot (2005, p. 41) “[...] compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. Sendo assim, o espaço de formação é, em si, um espaço de interação entre dimensões pessoais e profissionais em que é permitido aos professores apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Na seção a seguir é apresentada uma discussão sobre a organização da pesquisa, bem como o caminho metodológico traçado para a coleta e análise dos dados.

5. PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO TRAÇADO PARA A PESQUISA

Nesta seção são apresentados os pressupostos metodológicos que orientaram esta pesquisa, bem como os caminhos percorridos na escolha dos instrumentos de coleta de dados e a abordagem adotada para interpretação e análise das informações coletadas.

A partir da questão motivadora: “Como se constroem as relações com o saber entre o jovem professor em formação e o professor com mais experiência que retorna aos bancos escolares?”, emerge o objetivo deste estudo, que se pauta em analisar como as relações entre professores iniciantes (formação inicial) e professores experientes (formação continuada) incidem na construção de saberes (tecnológicos ou não), tendo por base empírica o projeto de extensão em inclusão digital ao qual fazem parte.

Este estudo está categorizado como de caráter qualitativo. Silveira & Córdova (2009, p. 31) advertem que, “[...] a **pesquisa qualitativa**⁴ não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]”. E foi esta a intenção, analisar as relações, entre as professoras e os alunos, no que tange as relações com o saber. Ao referenciar a pesquisa qualitativa, Minayo (2015, p. 21) expõe que esta perspectiva

[...] responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Um fator interessante, e que deve ser mencionado, é o de que os pesquisadores estavam inseridos no campo de pesquisa, na condição de observador participante e, posteriormente, como professor (estágio docente). Evidencia-se, neste movimento investigativo, que o olhar do pesquisador perpassa, também, as lentes da docência. Por este viés, de caráter qualitativo, a pesquisa caracteriza-se como do tipo etnográfica,

⁴ Grifo das autoras.

[...] também conhecida como: observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica, dentre outras. Compreende o estudo, pela observação direta [...] por um período de tempo [...] de um grupo particular de pessoas [...] associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula (MATTOS, 2011, p. 51).

Partindo desse pressuposto, um dos percursos é o da observação participante. Lüdke e André (2017, p. 30-31) defendem a importância da observação nas pesquisas qualitativas pelo fato desta estratégia

[...] ocupa[r] um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. [...] na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Durante dois semestres a pesquisadora ficou inserida no campo da pesquisa, no ano de 2017, durante as aulas do módulo I e II, nesses momentos foram realizados apontamentos, por meio das observações, dos acontecimentos importantes.

As primeiras observações foram realizadas durante a execução do módulo I do curso. Naquele momento, houve apenas uma observação e interação com as professoras e alunos, buscando compreender o que os moveu para fazer parte daquele espaço de formação. E, ainda, de forma complementar, compreender como se davam as relações entre as professoras e os acadêmicos, já que a questão geracional, presente no âmbito da formação, foi um dos quesitos que havia chamado a atenção.

Durante o módulo II as interações foram diferentes, realizadas de forma mais participativa, uma vez que naquela ocasião a pesquisadora já realizava o estágio docência, na disciplina de Didática II, referência do projeto de extensão. Assim, durante as aulas eram discutidas questões referentes ao plano de curso e de aula, e, complementar a este conteúdo, elaboradas e discutidas as aulas que seriam ministradas no curso de inclusão digital.

A disciplina de Didática tinha como ponto alto as micro aulas, que eram ministradas por ocasião do curso e a prática em docência era adquirida pela experiência da atividade de extensão. Durante as aulas do curso, com a tarefa de observar as atividades desempenhadas pelos acadêmicos, por vezes, eram feitas interferências, em especial, trazendo questões vinculadas aos conteúdos curriculares, com vistas a facilitar o entendimento das professoras. Nessas intervenções e/ou observação se pretendia identificar quais as dificuldades enfrentadas pelas professoras, alunas do curso, para levar aos estudantes durante as aulas. Naquele espaço havia debates sobre a didática e as práticas realizadas e sobre as possibilidades de (re)planejamento.

Nos momentos de discussão com os acadêmicos (professores iniciantes) eram apresentadas as dificuldades enfrentadas pelas cursistas (professoras experientes). Neste momento eram discutidos conteúdos e metodologias visando a aprendizagem. Todos os registros, ao longo das observações, foram importantes na interpretação dos dados, imprescindíveis para a realização da análise e, conseqüentemente, para as considerações da pesquisa.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano no seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2016, p. 41).

André (2016, p. 28) afirma que existem características que devem ser contempladas para que um estudo seja caracterizado como etnográfico. A autora também conclui que, no Brasil, no campo da educação, são feitas pesquisas **do tipo etnográfico**, pois os pesquisadores adaptam as características etnográficas para que esta metodologia possa ser utilizada na educação. Sendo assim, André (2016, p. 28) afirma que pode-se caracterizar um estudo do tipo etnográfico em educação quando se utiliza “a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica

[...] faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos

conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2016, p. 30).

A partir da observação participante foi possível conhecer melhor os participantes, bem como melhorar o movimento de aproximação, o que permitiu a inferência de algumas informações disponibilizadas por eles. Nessa direção, a pesquisa etnográfica agrega a este estudo, haja vista que os docentes participantes são de diferentes gerações e apresentam diferentes relações com o saber. É necessário levar em consideração as relações interacionais de cada participante, “[...] compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados” (ANDRÉ, 2016, p. 40). Logo, esta pesquisa foi definida, então, como qualitativa do tipo etnográfico.

A respeito da coleta de dados, pensou-se em uma forma que pudesse permitir aos participantes relatar sobre as suas experiências. Dessa forma, a partir das características que englobam a história oral, compreendeu-se que este critério é o que melhor se encaixa no percurso metodológico desta pesquisa.

A partir da delimitação da pesquisa, partiu-se, então, para a forma de coleta de dados. Com o viés qualitativo, etnográfico, a história oral foi agregada nesta fase. O que se tem é uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico que se utiliza da metodologia da história oral para coleta de dados.

A hermenêutica que surge com esta metodologia permitiu que fossem debatidas as questões imbricadas no processo de formação docente. Para Thompson (1992, p. 44), a história oral é

[...] uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. [...]. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e gerações. [...]. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos.

A história oral foi o eixo condutor dos procedimentos que nortearam as entrevistas, contribuindo, substancialmente, para a atividade de análise de depoimentos individuais de cada sujeito, proporcionando, aos pesquisadores, um novo olhar sobre as relações construídas durante o processo de formação.

De acordo com Meihy e Holanda (2017, p. 15), 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.

Sob este viés, realizar as entrevistas, com base neste método, permite pensar em um caminho no qual todos os procedimentos que englobam a história oral fossem contemplados. Desta maneira, ao se pensar neste modo de coleta de entrevistas, construiu-se um roteiro que respeitava as definições de história oral. A primeira etapa foi a definição dos participantes do estudo.

A escolha dos sujeitos, participantes desta pesquisa como colaboradores⁵, se deu por meio de observações direta durante as atividades do projeto de extensão na área da inclusão digital. O universo dos participantes somava 20 pessoas, divididas em: 8 professoras⁶ da rede municipal e 12 acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação. Para estabelecer um critério para seleção dos colaboradores, foram revisitadas as anotações realizadas no momento em que acontecia a imersão nas atividades do projeto de extensão. Naquele momento, se buscava compreender as relações ali estabelecidas. Um dado que poderia servir de parâmetro na seleção dos participantes chamou a atenção: a idade; haja vista a questão geracional ali estabelecida através das relações.

Partindo desta premissa, como critério de escolha, a professora mais nova e a com mais idade, a com menor e a com maior tempo de experiência docente⁷ foram identificadas. O mesmo aconteceu com o aluno com mais idade e com maior experiência na área técnica, e com o mais novo e com menor experiência.

⁵ Os participantes da pesquisa foram denominados colaboradores pois, de acordo com Meihy e Holanda (2017), as pessoas entrevistadas são colaboradoras e não meros informantes, pois ao utilizarmos a metodologia de história oral temos o resultado da colaboração, sendo assim, é importante considerar os aspectos de subjetividade no decorrer do estudo.

⁶ Respeitadas as questões de gênero, neste curso só houve professoras inscritas.

⁷ Algumas informações sobre as professoras foram possíveis inferir a partir do formulário (anexo 2) construído pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação. Este formulário objetivava conhecer o grupo de professores participantes do curso.

Portanto, as entrevistas foram realizadas com 4 colaboradores – 2 professoras, atuantes na rede municipal de ensino; e 2 acadêmicos do curso de licenciatura em computação, participantes, como professores, no curso de inclusão digital.

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do **tempo presente** e também reconhecida como **história viva**. (MEIHY e HOLANDA, 2017, p. 17)

Portanto, por meio da história oral, foi possível compreender, de forma ampla, como os participantes envolvidos neste projeto construíram os saberes naquele espaço social. São essas relações, 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, observou-se 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 e até imaginar situações que mereçam ser questionadas é parte da preparação de roteiros investigativos (MEIHY e HOLANDA, 2017, p. 38-39).

Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas a partir de um viés investigativo que contemplasse a questão pesquisada no presente estudo. Dessa forma, como objetivos específicos, buscou-se 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. Observou-se, ainda, como os professores experientes se percebem como alunos diante de professores iniciantes 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 pessoal

do narrador apenas nos interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central” (Meihy e Holanda, 2017, p. 40).

Seguindo os procedimentos que norteiam a história oral, a segunda etapa consiste na realização das entrevistas, apoiada no método de gravações, processo para o qual o entrevistador tem que ter muito cuidado para não interferir no que está sendo relatado.

De acordo com Thompson (1992, p. 271), uma entrevista é:

[...] uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la. Fundamentalmente, espera-se que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo-lhe falar o que tem a dizer sem interrupções constantes e que, se necessário, proporcione ao mesmo tempo alguma orientação sobre o que discorrer. Por baixo disso tudo está uma ideia de cooperação, confiança e respeito mútuos.

No entanto, verifica-se 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.

[...] 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 e HOLANDA, 2017, p. 55-56).

Seguindo este viés, ao contatar os colaboradores 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 colaboradores.

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, conforme apêndice 3, 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 colaboradores que, assim que as entrevistas fossem transcritas, a pesquisadora entraria em contato com eles, a fim de que pudessem ter conhecimento do documento escrito, pois o texto só se torna autêntico quanto autorizado pelo colaborador, por isso o aspecto ético da história oral. É de suma importância que o entrevistado se identifique com o texto escrito.

O próximo procedimento que faz parte da metodologia de história oral 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*⁸, 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 deste 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. 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 e Holanda (2017) 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, deve-se 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” (MEHY e HOLANDA, 2017, p. 156). Entretanto, a etapa da transcrição, não foi realizada. Nesta pesquisa, considerou-se que transcrever e textualizar as transcrições forneceriam dados suficientes.

⁸ Grifos dos autores.

Seguindo os procedimentos da história oral, os próximos passos são: a eventual análise, arquivamento e a devolução social. Sendo assim, as entrevistas são enfocadas na próxima seção. Quanto ao arquivamento, é de responsabilidade da pesquisadora cuidar e guardar o material coletado. Já a devolução social compreende a apresentação e 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 e HOLANDA, 2017, p. 31).

[...] as possibilidades da história oral estendem-se a todos os campos da história. [...] E oferecem uma tendência que é básica a todos: em direção de uma história mais pessoal, mais social, mais democrática. Isso afeta não só a história publicada, como também o processo pelo qual é escrita. O historiador é posto em contato com colegas de outras disciplinas: antropologia social, dialeto e literatura, ciência política. O acadêmico é lançado fora do gabinete para o mundo exterior. A hierarquia de instituições superiores e inferiores, de professores e educandos, se rompe na pesquisa conjunta. Velhos e jovens são levados a relacionar-se e a se solidarizar. [...] faz parte do modo pelo qual os vivos compreendem seu lugar e seu papel no mundo. [...] pode ajudar as pessoas a ver como estão e aonde devem ir. [...] A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesma (THOMPSON, 1992, p. 336-337).

A história oral, como metodologia, e as memórias dos participantes da formação em inclusão digital, como fontes, utilizadas nesta pesquisa, configuraram-se como um desafio. A coleta teve início após 4 meses da finalização do curso e a análise logo depois. É interessante ressaltar 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.

Após a realização das entrevistas, com base na metodologia de história oral, os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo (AC) que, segundo Bardin (2016, p. 37), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. De acordo com a autora, este é o método

[...] das *categorias*⁹, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. [...] A técnica consiste em classificar os diferentes elementos em diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente

⁹ Grifo da autora.

que tudo depende, no momento da escolha dos *critérios* de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (BARDIN, 2016, p. 43).

Com base nesta guisa metodológica, buscou-se, a partir da AC, fazer uma leitura dos dados coletados com o objetivo de organizar as unidades de análises, bem como categorizar, para que fosse possível agrupar os dados considerando a parte comum existente entre as entrevistas. Por conseguinte, a AC é a forma de análise que

[...] trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. [...] leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas [...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (Bardin, 2016, p. 49-50).

De acordo com Bardin (2016), a AC é composta por: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e, (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A seguir é apresentada uma breve descrição de cada uma destas etapas.

A fase de **pré-análise** permite um primeiro contato com as informações coletadas, momento em que se começa a conhecer os documentos que serão analisados. Esta etapa tem por objetivo a organização. A autora a denomina de leitura “flutuante”, momento em que a fluência ocorre em função de hipóteses emergentes (BARDIN, 2016).

Posteriormente, é realizada a escolha dos documentos a serem analisados, ou seja, a definição do *corpus* de análise. Cabe referir que “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126). Sendo assim, o *corpus* da presente análise formou-se a partir das observações registradas e das entrevistas coletadas com base na metodologia de história oral. Os indicadores de análise foram elaborados com amparo no referencial teórico, que permitiu a categorização e a subcategorização das temáticas que influenciaram a construção de saberes durante a formação.

A fase de **exploração do material** é a etapa em que o material coletado é tratado, além da classificação das informações, em categorias e subcategorias. Tratar o material é codificá-lo e “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais

permitem uma descrição exata das categorias pertinentes do conteúdo” (HOLSTI *apud* BARDIN, 2016, p. 133).

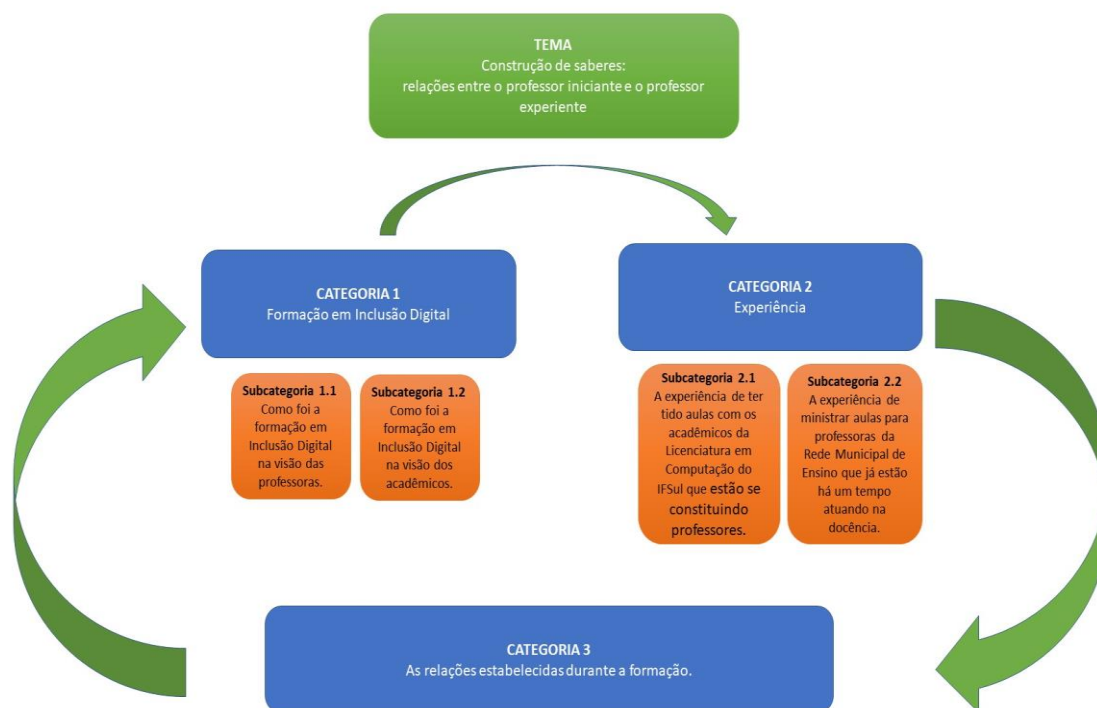
Neste viés, foi nesta fase de exploração do material que a distribuição e a organização dos fragmentos de cada entrevista foram distribuídas através de uma classificação inicial, na qual os pontos de maior relevância, elucidados pelos colaboradores das entrevistas, foram catalogados. A partir disso, foi realizada uma (re)leitura do referencial teórico adotado nesta pesquisa, de forma a dialogar com as informações provenientes das entrevistas. Essa leitura permitiu que as relações com o saber apontadas pelos colaboradores nas entrevistas fossem identificadas, por meio das inferências, permitindo, assim, a categorização da análise.

A categorização organiza-se por meio de classificação de elementos em diferentes grupos. Para Bardin (2016, p. 147), as categorias são:

rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas [...]), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras [...]) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Nesse sentido, apresenta-se na figura 1, a seguir, a organização das categorias que foram elencadas para a análise desta pesquisa. A categorização facilitou a análise dos depoimentos coletados a partir das entrevistas. As categorias estão fundamentadas nos objetivos deste estudo.

Figura 1: Análise de conteúdo - Categorização



Fonte: elaborada pela autora.

A Figura 1 demonstra a classificação das categorias e subcategorias utilizadas neste estudo. Para Bardin (2016, p. 148), “classificar elementos em categorias impõem a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

Por fim, a **fase de tratamento dos resultados, de inferência e interpretação**¹⁰ consistiu em captar, nas falas dos colaboradores, os destaques realizados por eles sobre o curso de inclusão digital. Nesse momento as partes das categorias encontradas foram reagrupadas, articulando fragmentos das entrevistas com conceitos teóricos.

Em relação às anteriores, essa se mostra a etapa mais importante do processo de pesquisa, além de ser a mais elaborada e sofisticada de todo processo. Nessa etapa o olhar mais atento da pesquisadora se mostrou crucial, uma vez que era preciso uma maior atenção a fim de propor interpretações que fossem relevantes, procurando compreender, da forma mais aprofundada possível, os resultados obtidos no processo de coleta de dados, que depois foram organizados

¹⁰ Destaca-se que essa fase da análise de conteúdo foi realizada dentro de cada categoria.

em categorias, com o apoio do referencial de análise e as interpretações sobre o assunto abordado pela pesquisa.

Assim, para cada conjunto de categorias apresentados, foi necessário elucubrar sobre o que estudiosos da área têm revelado sobre estas temáticas. Neste momento, procurou-se estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa com base nos objetivos propostos. Assim, houve a promoção de relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

5.1 Considerações finais da seção

Nesta seção foi apresentado o percurso metodológico adotado no decorrer deste estudo. A partir dessa explanação é possível observar que a presente pesquisa, de caráter qualitativo, ancorou-se na perspectiva de estudos do tipo etnográfico, na qual foi utilizada como técnica de coleta de dados a metodologia de história oral. Também, foi disposta uma breve descrição sobre as fases da Análise de Conteúdo (AC), que guiou a interpretação dos dados coletados por meio dos depoimentos disponibilizados pelos colaboradores deste estudo.

Na próxima seção será apresentado como se deu a constituição do diálogo entre a fundamentação teórica adotada, os depoimentos e as observações registradas em campo vinculando com o objetivo deste estudo.

6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIAL E CONTINUADA: SABERES CONSTRUÍDOS – ANALISANDO OS DADOS

A temática abordada neste estudo contempla as relações construídas a partir da formação inicial e continuada de professores. Retomando para o leitor, nesta pesquisa trabalhou-se com grupos de professores, quais sejam: um que se encontra em processo de formação inicial e outro que já possui uma vasta experiência na docência, mas possui dificuldades na utilização de novos recursos tecnológicos.

É importante destacar a importância da formação continuada na carreira docente, haja vista as atualizações tecnológicas inseridas nas escolas a todo o momento, e isso faz com que o professor necessite estar em constante aprendizado e aprimoramento quanto a sua utilização.

É mister trazer a esta análise a relevância da aproximação da academia com a educação básica. Esta pesquisa permitiu à pesquisadora vivenciar este momento de permuta em que jovens professores se relacionam com professores mais experientes. Estas relações estabelecidas acabam por permitir uma troca, rica, de conhecimentos. Com isso pode-se, sim, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, considerando que as transformações oriundas das trocas entre as diferentes gerações são experiências muito frutíferas.

Logo, as reflexões que aparecem nesta pesquisa, oriundas daquele espaço de formação, emergem de colaboradores 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. Assim, nesta seção, é analisada a construção dos saberes que englobaram a formação inicial e continuada a partir das categorias traçadas na seção anterior. Para tanto, esta seção divide-se, então, em Categoria 1 – Formação em Inclusão Digital, Categoria 2 – Experiência e Categoria 3 – Relações Estabelecidas durante a formação.

6.1 Categoria 1 - Formação em Inclusão Digital

Esta categoria foi definida Formação em Inclusão Digital pelo fato desta temática emergir a partir das entrevistas realizadas com os colaboradores desta pesquisa, pois tanto as professoras experientes como os professores iniciantes fizeram destaques quanto à formação e o quanto este processo foi relevante para sua vida pessoal e profissional. A partir disso, observou-se a necessidade de ver os destaques da formação em inclusão digital na voz dos colaboradores deste estudo. Assim, definiram-se as seguintes subcategorias: 1.1 – Como foi a formação em inclusão digital na visão das professoras; e, 1.2 – Como foi a formação em inclusão digital na visão dos acadêmicos – análises da categoria 1.

Com base nestas subcategorias, foi possível extrair dos depoimentos das professoras e dos acadêmicos os momentos da formação que eles ponderaram destacar. Para tanto, foram analisados alguns fragmentos da fala dos colaboradores em consonância com o aporte teórico, visto na seção quatro.

6.1.1 Subcategoria 1.1 – Como foi a formação em inclusão digital na visão das professoras

Conforme a análise dos depoimentos expressos pelas professoras e pelos acadêmicos, nas entrevistas realizadas, e de acordo com a categorização deste estudo, discutiu-se, num primeiro momento, como foi o curso de inclusão digital na visão das professoras, e, posteriormente, as declarações dos acadêmicos.

Ao entrevistar a professora P1 (54 anos), foi solicitado que falasse sobre a formação em inclusão digital.

“Eu aprendi muito no curso. Posso dizer que a gente aprendeu o que eles ensinaram. E o que eu percebo, é que tem um rombo entre o que a gente sabia, o que a gente não sabia e a tecnologia. Não sei se me entendes. O que eles estavam nos ensinando, nos proporcionando aprender, eram exatamente as nossas dificuldades” (P1, 54 anos).

No depoimento de P1 transparece o quanto o curso foi importante, uma vez que “aprend[eram] muito”. Ao apontar que “[...] tem um rombo entre o que a gente sabia, o que a gente não sabia e a tecnologia[...]”, a colaboradora traça uma linha, imaginária, de seu percurso formativo neste curso, pois, de acordo com a sua

declaração, “o que eles estavam nos ensinando, nos proporcionando aprender, eram exatamente as nossas dificuldades”. P1 (2018) complementa a sua fala destacando a importância da formação e do aprendizado. Descreve, com riqueza de detalhes, concernente ao processo de aprendizagem da sua turma, afirmando que:

“[...] tinham pessoas ali que não sabiam ligar o computador. Então eles começaram bem, pois partiram do básico, aquelas primeiras aulas de ligar o computador, como é que o computador funciona, o que é um computador, aquilo ali foi muito legal, porque foi desde o início, foi tipo assim: nós entramos no berçário e chegamos ao pré, entendeu?” (P1, 54 anos).

Nas palavras de Charlot (2000, p. 54), a educação é “[...] uma produção de si [...] pela mediação do outro e com sua ajuda”. P1 (2018) destaca a intervenção dos professores neste processo de aprendizagem, um espaço que foi se construindo, gradativamente, pela mediação e pela apropriação do objeto a ser aprendido: “[...] partiram do básico [...] nós entramos no berçário e chegamos ao pré [...]”.

Ao entrevistar a professora P2 (46 anos), percebeu-se que ela também destaca a importância de participar do curso de inclusão digital, uma vez que não teve, em sua formação inicial, aproximação com a tecnologia.

“A inclusão digital entre os jovens e nós, da terceira idade, eu penso que seja muito importante. A juventude de hoje está totalmente digitalizada, e a nossa formação não foi digitalizada, nosso tempo era o tempo do “uepa” (P2, 46 anos).

O enunciado de P2 (2008) evidencia que apenas a formação inicial não dá conta de atender as demandas educacionais oriundas de um mundo em constante mudança, ainda mais quando advindas da tecnologia. A professora ressalta que, tomando-a por referência, “[...] a juventude hoje está totalmente digitalizada, e a nossa formação não foi digitalizada [...]”. Em uma sociedade cada vez mais informatizada, é necessário incluir os professores, principalmente aqueles com mais tempo de formação, ao uso das tecnologias digitais. O mundo atual exige uma abordagem diferente, pois em uma “[...] sociedade como a nossa, com tantas mudanças, rapidez de informações e desestruturação de certezas, não podemos ensinar só roteiros seguros, caminhos conhecidos, excursões programadas. Precisamos arriscar um pouco mais, navegar juntos, trocar informações [...] (MORAN, 2012, p. 84).

As palavras de Moran (2012) advertem para esta situação pela qual estamos submersos. Nesta mesma direção, a formação continuada ministrada por acadêmicos em formação inicial permite que os processos de ensino e de aprendizagem extrapolem o que comumente é visto¹¹ e permite que grupos, de gerações distintas, se encontrem e aprendam juntos, trocando informações. Deste modo, o curso de inclusão digital proporcionou aproximações entre os “imigrantes digitais e os “nativos digitais” (PRENSKY, 2001).

Como destacado por Franco e Lisita (2014, p. 41) a formação é o “[...] meio [pelo] qual se [produz] transformações no professor [e que] o compromete [nas] práticas institucionais e sociais”. Sendo assim, é perceptível o quanto a inclusão digital provocou transformações na vida dos participantes do curso.

“O curso foi útil para a minha vida, eu utilizo o que eu aprendi, o meu marido, por exemplo, faz uma universidade a distância [...] e têm coisas que ele não sabe fazer e que eu também não sabia e que agora eu ajudo ele, então as provas dele, as aulas que ele tem que assistir e fazer a prova, tudo isso eu ajudo ele” (P1, 54 anos).

P1 (2018) ressalta o quanto o curso foi importante para ela, não só para o seu aprimoramento escolar, mas também para a sua vida social: “o curso foi útil para a minha vida [...]”. E o quanto ela tem utilizado o que aprendeu no seu convívio familiar: “[...] o meu marido, por exemplo, faz uma universidade a distância [...] e têm coisas que ele não sabe fazer e que eu também não sabia e agora eu ajudo ele [...]”. Para Charlot (2005, p. 41), “[...] compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói é transforma[r] a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. P1 (2018) complementa a sua fala enfatizando as tarefas que já consegue executar após as aulas:

“Eu já baixo coisas que me mandam por e-mail e faço impressão para eu estudar, tudo agora eu faço sozinha. Eu faço trabalhinho para as crianças no computador e, também, documentos que a escola me pede, por exemplo, um calendário, o meu plano digitado, meu plano de aula é digitado” (P1, 54 anos).

Fica evidenciado, no depoimento de P1 (2018), que incluir-se digitalmente proporcionou a ela melhorias no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao

¹¹É comum o fato de as formações continuadas serem ministradas por professores com mais experiência ou com maior titulação de quem está participando da formação, e não por professores em formação inicial sendo os responsáveis por essas formações.

assegurar as suas habilidades, transparece a animação e o seu desejo de incluir-se neste ambiente digital. Ao afirmar: “[...] baixo coisas que me mandam por e-mail e faço impressão para eu estudar, tudo agora eu faço sozinha [...]” é possível perceber que “[...] a informação se torna um saber quando traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo [...]”, como bem destaca Charlot (2005, p. 31).

Complementando este sentido, avalizado pelo pensamento de Charlot (2005), percebe-se que além desta significação, P1 (2018) salienta que já consegue reproduzir materiais para seus alunos, o que antes do curso não conseguia realizar sozinha. Isso fica evidente quando ressalta: “[...] faço trabalhinho para as crianças no computador e também documentos que a escola me pede, por exemplo, um calendário, o meu plano digitado”. Verifica-se, assim, que o curso ampliou os seus conhecimentos para além do ambiente laboral, acampando, também, em seu espaço de casa.

Nesta direção, abordando-se em Moran (2012, p. 90), acentua-se que

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 o domínio. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processo.

Vale ressaltar que as professoras participaram do curso porque sentiam a necessidade de apropriar-se do conhecimento tecnológico para o seu crescimento pessoal, independente do profissional, muito embora este fator também fosse importante. Nenhuma das professoras, participantes do curso, era dispensada do trabalho para a formação. Participavam porque tinham interesse por aquele conhecimento específico. A formação era realizada em horários distintos ao da jornada de trabalho, que se davam nos turnos matutino e vespertino. As aulas do curso ocorriam à noite.

Entende-se que a formação continuada do professor é essencial para a carreira docente e para o ensino. A necessidade de atualização cresce não apenas ao que tange à disciplina, mas também em relação às metodologias de ensino e às novas tecnologias.

“Tudo isso que tenho feito no computador é valorizado pela escola e pelo aluno, porque para o aluno muito mais do que pra nós, porque eu tenho várias colegas que são mais meninas que são novas elas não imprimem mais nada. Eu ainda imprimo, porque eu acho importante, eu ainda preciso do concreto, mas é claro tem toda aquela coisa da trajetória delas né, que são muito novas e a minha não, então com certeza eu preciso imprimir as coisas eu preciso ter o papel na mão, mas é claro que se não tem eu pego um texto e consigo ler no computador, mas eu gosto de ter na mão e folhar e voltar e vir e riscar no meu texto que no computador eu não faço, mas eu acho que é mais uma coisa mais de construção, de me adaptar, de aprender a fazer e virar hábito” (P1, 54 anos).

Tal constatação de P1 (2018) confirma a relevância que teve a formação na vida dessas professoras: “Tudo isso que tenho feito no computador é valorizado pela escola e pelo aluno [...]”. Atualmente, inúmeras escolas possuem aparato tecnológico, mas ainda falta conhecimento e autonomia para a utilização das tecnologias da informação, pois este recurso, naquele espaço, precisa ser concebido apenas como ferramenta complementar ao processo de ensino e de aprendizagem. Por mais atraente que possa ser a tecnologia, foi possível perceber, a partir das observações, que as professoras da rede municipal de Pelotas carecem de formação continuada em várias áreas, dentre elas incluem-se estas ferramentas.

A introdução da tecnologia na educação exige uma formação ampla e profunda do professor, ou seja, não basta criar condições para o professor dominá-las, mas sim auxiliá-lo a desenvolver o conhecimento sobre o próprio conteúdo, ensinando-o a integrar este artefato no seu dia a dia.

“A formação foi de suma importância, foi muito importante. Antes eu não fazia nada no computador, eu precisava de alguém do meu lado me explicando e me ensinando o tempo todo e agora eu me viro sozinha. Como eu estava dizendo, desde o ligar o computador, até imprimir, “*scannear*”. Eu sei *scannear*!” (P1, 54 anos).

P1 (2018) descreve com empolgação o que hoje, após a formação, consegue fazer. Pode-se verificar, em sua fala, um misto de animação e orgulho, sentimentos que são vistos, com mais frequência, na educação infantil, quando o conhecer dá margem a muitas outras descobertas. Salienta, efusivamente, que: “A formação foi de suma importância, [...] antes eu não fazia nada no computador [...] agora eu me viro sozinha”. Observa-se que a formação contribuiu para que P1 se sentisse autônoma e se permitisse realizar tarefas junto aos aparatos tecnológicos. Ela já executa alguns mecanismos ancorando-se na tecnologia.

Ao falar de conhecimento, Moran (2012, p. 45) revela que este só acontece quando

[...] faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento. O conhecimento, numa sociedade conectada e multimídia, edifica-se melhor no equilíbrio entre atividades individuais e grupais, com muita interação e práticas significativas, refletidas e aplicadas. O conhecimento constrói-se de constantes desafios, de atividades significativas, que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

Nesta mesma direção, ressalta-se um fragmento da fala de P2 (2018) destacando a estima pelo curso.

“Primeiro a gente tem que saber o que vai fazer, por exemplo: “é para digitar um texto”, tem que saber como colocar o cabeçalho, o título e vamos criar isso. O passo a passo escrito em papel que eles nos davam, ajudava a nos guiar, então sabíamos onde clicar, sabíamos o lugar de cada coisa, como: trocar o tipo de letra, trocar o tamanho da letra. Eles nos ensinaram a criar estilo no *word*, isso foi muito interessante, pois facilita muito” (P2, 46 anos).

A formação continuada se torna importante e relevante quando o aprendiz visualiza, neste aprendizado, a relevância para a sua vida tanto profissional quanto pessoal. Charlot (2000) adverte que é o desejo que mobiliza o aluno a aprender. E é o professor que mostra os caminhos possíveis para que essa mobilização aconteça de forma significativa. Nesse sentido, P2 (2018) complementa “[...] a gente tem que saber o que vai fazer [...], o passo a passo escrito em papel que eles [os acadêmicos/professores] nos davam, ajudava a nos guiar [...] eles nos ensinaram [...]”.

Ao proporcionar aos professores experientes uma formação continuada que se beneficia da tecnologia, os acadêmicos, em formação inicial, tiveram o cuidado de trabalhar, simultaneamente, a adoção de novas tecnologias e o uso de escrita em papel para memorização. Aliaram os mecanismos aos quais elas estavam acostumadas e, além disso, foram desenvolvendo o conteúdo na medida em que demonstravam necessidade e interesse por determinada temática, como é o caso de criar estilo no *Word*, citado por P2 (2018).

Para as professoras experientes a oferta de uma formação básica de Inclusão Digital foi bastante relevante, pois, através dela, compreenderam o funcionamento da máquina e obtiveram apoio dos acadêmicos para que o desejo de aprender fosse mobilizado.

6.1.2 Subcategoria 1.2 – Como foi a formação em inclusão digital na visão dos acadêmicos

O acadêmico A2 (22 anos) foi convidado a falar sobre o curso de inclusão digital, conforme se segue:

“E eu achei muito importante para nossa formação, pois eu fazia perguntas para elas, como é que elas aplicavam provas, como que elas preparavam atividades, etc. E penso que, talvez, a gente teve muito a oferecer para elas, acho que elas conseguiram ter esse retorno e se fazia necessário” (A2, 22 anos).

Em seu relato, A2 (2018) exterioriza a importância da formação, bem como a liberdade em se comunicar com as professoras mais experientes, na tentativa de extrair delas o que buscavam no curso. Essa troca de experiências transpareceu em sua fala. A2 (2018) sentia autonomia para aprender e ensinar junto às professoras experientes e ao mesmo tempo em que tinha curiosidade sobre os afazeres docentes, tinha o interesse em ajudá-las na inserção da tecnologia. Pode-se dizer que A2 (2018), em seu processo de aprendizagem docente, estava se constituindo como tal. Para Nóvoa (2009, p. 30) “[...]. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”.

Outro depoimento interessante é o de A1 (2018), que, ao ser solicitado a falar sobre a formação em inclusão digital, fez um destaque para o tempo (em horas) do curso, fazendo alusão ao pouco espaço que tinham para ensinar as professoras experientes, diante do tempo de aprendizagem de cada uma delas.

“Eu lamento o tempo que a gente teve porque eu acho que o tempo que a gente tinha disponível para estar com as professoras e para ministrar o curso foi insuficiente. Porque quando elas estavam engrenando, compreendendo, o tempo de aula chegava ao teto. Isso foi ruim, porque elas levam tempo para fazer, parece que quando está “caindo a ficha” do que elas tinham para fazer naquela aula, elas interrompiam e voltavam só na semana que vem. Nós passávamos atividades para elas fazerem em casa, para treinarem, mas eu não sei se todas faziam, então por isso eu acho que foi pouco tempo de aula por dia. Penso que o tempo de curso poderia ser estendido, então o fator tempo também foi complicado, no sentido que eu acho que tem que ter mais tempo para desenvolver isso” (A1, 36 anos).

A1 (2018) lamenta o tempo de curso “porque quando elas estavam engrenando, compreendendo, o tempo de aula chegava ao teto”. Compreende-se que para o acadêmico o curso deveria ter tido um tempo mais longo, pelo fato de

que o tempo das professoras em compreender a tecnologia era um pouco mais demorado do que eles esperavam. Acerca disso, Moran (2012) revela que o tempo de aprendizagem se difere muito entre as pessoas, e que cada um constrói o conhecimento de uma forma.

Uns aprendem a melhorar com o passar dos anos; outros parecem que vão esquecendo o que aprenderam. Uns vivenciam o que aprendem, e a experiência os leva a novos degraus do conhecimento; outros só aprendem intelectualmente e, com o tempo, esquecem ou até regridem (MORAN, 2012, p. 43).

Para A1 (2018) o fator tempo foi um dos vilões para que se atingissem os propósitos. Em contrapartida, A2 (2018) destaca que o interesse e o empenho das professoras em aprender traziam-lhes motivação.

“Durante o curso, se fazia necessário estar atualizado frente às novas tecnologias, a gente tem que saber se movimentar nos meios tecnológicos, no uso das TICs. Hoje em dia a tecnologia está aí, está presente em sala de aula. Partindo do princípio de que o aluno, ele tem esse conhecimento e o professor ele não pode ficar para trás, então eu vi o interesse delas de não ficar para trás” (A2, 22 anos).

A2 (2018) acentua o quanto é importante que se desenvolva formações tecnológicas para professoras mais experientes quando refere que “[...] precisamos estar atualizados frente às novas tecnologias, a gente tem que saber se movimentar nos meios tecnológicos [...]”. Para Charlot (2000, p. 67), aprender é “[...] exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a prender”. Compreende-se que este era o objetivo das professoras participantes do curso, pois buscavam, naquele momento, conhecer e aprender a utilizar a tecnologia.

A2 (2018) complementa a sua fala indicando que o curso se mostrou relevante para que ambos os grupos envolvidos na formação adquirissem conhecimentos.

“O curso, ali, se fazia necessário, acho que cada vez mais o professor tem que estar atualizado, eu na minha graduação e elas na formação continuada” (A2, 22 anos).

Ao relatarem sobre a formação em inclusão digital, ambos os acadêmicos apontam a importância do curso e reforçam a necessidade de aprimorar o conhecimento tecnológico das professoras. Ao debater sobre o espaço de

aprendizado, relacionando o espaço-tempo, Charlot (2000, p. 67) destaca que esta situação

[...] não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade a qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me.

Reflete-se, nesse sentido, sobre a socialização, que, no espaço de formação, foi significativa e importante para os envolvidos, principalmente por emergirem de situações de aprendizagem em que tanto as professoras quanto os acadêmicos reconhecem as mudanças educacionais que ocorreram ao longo do processo de formação das diferentes gerações, “[...] cada vez mais o professor tem que estar atualizado, eu na minha graduação e elas na formação continuada” (A2, 2018).

Assim, é importante considerar a caminhada profissional que se constituiu a partir do curso. Por mais que os acadêmicos sejam “nativos digitais”, e que para eles muitas coisas parecessem óbvias, compreenderam a importância do curso para professoras que não tiveram em sua formação inicial acesso à tecnologia. Da mesma forma que perceberam que o tempo de curso não foi suficiente para adquirirem saberes práticos, uma vez que as habilidades das professoras eram limitadas. Quanto a isso, A1 (2018) reforça que “[...] o tempo de curso poderia ser estendido, então o fator tempo também foi complicado, no sentido que eu acho que tem que ter mais tempo para desenvolver [...]”.

6.2 Categoria 2 – Experiência

A categoria 2, denominada como Experiência, é estabelecida pelo fato de que tanto os acadêmicos, quanto as professoras, apresentaram, em seus depoimentos, questões pertinentes à experiência docente. Ambos evocam o quanto a idade não está interligada com a experiência ou a falta de tal habilidade. Com isso, percebe-se que, para eles, a experiência é um processo que se constrói a todo o momento.

Foi imprescindível que esta categoria fosse dividida em duas subcategorias: 2.1 – A experiência de ter tido aulas com os acadêmicos da Licenciatura em Computação do IFSul, que estão se constituindo professores; e, 2.2

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

Apoiando-se nestas subcategorias, foi possível inferir, a partir dos depoimentos das professoras e dos acadêmicos, os destaques realizados sobre as experiências docentes que permearam aquele espaço de formação.

6.2.1 Subcategoria 2.1 – 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 e dos acadêmicos por meio das entrevistas realizadas e de acordo com a categorização deste estudo, serão abordados, num primeiro instante, os destaques realizados pelas professoras sobre como foi a experiência de ter tido aulas com os acadêmicos que estão em formação inicial. A professora P1 (54 anos) destaca o quanto este curso foi bom, 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 (2018) contém um enunciado de destaque. Os professores experientes não deram muita atenção ao fato de que os ministrantes do curso de 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 deles pois, como destaca P1 (2018), não eram tão jovens (idade).

De fato, não se pode 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 (2013, p. 54) 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.

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 (2018) salienta, ainda, a importância dos 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 [...]”. Destaca-se, então, que o fato de os acadêmicos estarem iniciando suas atividades docentes fez com que eles se dedicassem ao aprendizado das professoras (que naquele momento assumiram o papel de alunas). Nesta direção, cabe referir 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.

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, construir e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2012, p. 18-19).

Ainda por esse ângulo, P2 (2018), 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).

P2 (2018) 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”. Constata-se, 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 dos acadêmicos.

Com relação a isso, Pimenta (2012, p. 23) afirma que “[...] conhecimento não se reduz a informação [...]. Conhecer implica [em] trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. [...] tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria”. Observa-se 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).

Portanto, entre os saberes que as professoras foram adquirindo e o que gostariam de aprender, pode-se destacar as estratégias docentes que os acadêmicos tiveram que alcançar, para que, de fato, o conhecimento tivesse significado para as professoras/alunas.

As palavras da professora P1 (2018) 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 (2018), os acadêmicos “[...] foram ótimos [...] eles têm conhecimento, sabiam o que estavam falando [...]”. 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 estudo em Didática I e II. À vista

disso, estes acadêmicos puderam refletir sobre a relação dialética existente entre a teoria e a prática.

P1 (2018) 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 (2018) faz alusão sobre o 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 (2018) relata o quanto a paciência dos jovens 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, verifica-se 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. Nesta direção, esta pesquisa vai ao encontro de Nóvoa (2009, p. 23), que refere que “a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento”. Tais afirmações convergem, também, com as palavras de Pimenta (2012, p. 23),

quando afirma que “o acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência”.

Contudo, ficou evidenciado que as professoras experientes gostaram de ter tido uma formação continuada ministrada por professores iniciantes, uma vez que nenhuma das colaboradoras da pesquisa mencionou algo pejorativo às aulas. Ressalta-se, por fim, alguns aspectos positivos que foram ressaltados, como, por exemplo, o conhecimento diante das novas tecnologias e a paciência em ensiná-las.

6.2.2 Subcategoria 2.2 – 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 analisada, nesta subcategoria, a influência que esta experiência teve na formação dos acadêmicos.

A1 (2018) adverte para o fato de as participantes do curso de 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 (2018), 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 (2018), “[...] 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 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).

Percebe-se que ao mesmo tempo em que A1 (2018) 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, pode-se dizer que A1 (2018), enquanto professor iniciante, ou seja, enquanto acadêmico que está se constituindo docente, se envolveu em situações refletidas nos saberes docentes, as 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, p. 30) 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 (2018) 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 (2018), experienciar a docência com aquele grupo de cursistas específico foi fleumática 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*¹² [...]”.

Ainda sobre a experiência, A1 (2018) 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).

Sabe-se que, ao entrar na sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. Ao se perceber como dirigente daquele espaço, A1 (2018) 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, mostra-se importante (re)pensar as práticas desenvolvidas em curso de licenciaturas, como aponta Pimenta (2012, p. 33)

[...] 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*¹³ de formação contínua [...].

A1 (2018), 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

¹² Grifo do autor.

¹³ Grifo da autora.

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 (2018) 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 colaboradoras deste estudo, que haviam apontado como aspecto positivo do curso a paciência dos jovens professores. Pode-se inferir, assim, que os professores iniciantes, ao se confrontarem com a prática, tiveram que repensar estratégias de ensino. De acordo com A1 (2018), “[...] 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] normal[es], tu tem que ir sempre tentando acelerar, essa é a principal diferença”.

Sabe-se que é ao longo de sua prática que o professor apodera-se de escolhas e decisões repentinas, que decorrem dos acontecimentos das aulas. Nessa direção Charlot (2012, p. 105) adverte que

[...] o docente está se defrontando com uma urgência, a de ser professor, e esta é uma das principais características da profissão do professor. Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula.

Além dos confrontamentos do dia a dia da sala de aula, o professor também passa por situações conflituosas com seus pares de trabalho. A1 (2018) identifica esses momentos a partir das situações que ocorreram durante o desenvolvimento das aulas de Didática II, quando os alunos estruturam, em conjunto, o planejamento do curso.

“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 (2018) 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 planeamento e a negociação [...], com os [...] colegas também foi uma grande experiência”.

Nesse aspecto, há uma concordância com o que aponta Tardif (2013, p. 49), que adverte que

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenómeno 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 carácter 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.

A1 (2018) 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 as angústias que perpassam pelo dia a dia da sala de aula. A1 (2018) 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, 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*¹⁴) 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 (2018) 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 experienciar a docência na disciplina de Didática, que se mostrou importante e decisiva, uma vez que oportunizou, aos discentes, o acesso a um conhecerem outro público que poderia trazer insegurança para eles.

Conforme destaca A2 (2018), trabalhar com professoras experientes proporcionou a eles um aprendizado sobre as diferentes maneiras de falar, 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

¹⁴ Grifo do autor.

segurança de que nós podíamos dar aquela aula. Porque elas estavam ali querendo aprender [...]”. Assim, entende-se 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, percebe-se que a experiência docente, na disciplina de Didática, 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 (2018) observa-se 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”. Neste viés, há uma concordância com o que escreve Dominicé (1990, p.167) *apud* Nóvoa (2007, p.24):

“[...] 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 professores 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”.

Considera-se 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 através da entrevista concedida por A2 (2018), e, devido a isso, ressalta-se 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 colaboradores, gerando conforto e tranquilidade para que as reflexões emergissem 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).

Entende-se, diante da fala de A2 (2018), 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 a 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, p. 84-85),

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.

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 (2018), “[...] as professoras antigas, formadas, elas param, elas escutam, elas fazem e isso talvez foi um empurrão para aqueles que pensavam em desistir do curso [...]”.

Acredita-se, assim, que esta experiência impactou os acadêmicos e suscitou numa possível melhoria em sua formação, pois contribuiu significativamente na qualidade da formação desses futuros professores de Licenciatura em Computação.

6.3 Categoria 3 – As relações estabelecidas durante a formação

Esta subseção versa sobre a categoria 3, denominada “As relações estabelecidas durante a formação”. Pode-se dizer que esta seja a categoria central deste estudo, pois é nela que o fio condutor da pesquisa é mais bem retratado pelos participantes do curso. Vale ressaltar que isso não faz com que esta parte da análise seja mais ou menos relevante, mas que talvez tenha ganhado destaque diferenciado pois, além desta categoria não ter sido subdividida, optou-se por constituir uma análise em que os depoimentos de professores iniciantes e professores experientes realizassem interlocuções sobre os saberes construídos entre os professores iniciantes e os professores experientes.

Charlot (2000) defende a ideia de relação com o saber, e por isso esse autor é tomado como referência. É a partir deste conceito que o sentido de relação e de saber foi compreendido, neste estudo. Para ele, “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas também, como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*¹⁵ (CHARLOT, 2000, p. 78).

Nesse sentido, o sujeito constrói uma relação ativa com o mundo à medida que vai desenvolvendo suas relações com o saber e apropriando-se desse saber. Para Charlot (2000, p. 59), o sujeito está em constante aprendizado, sendo que aprender “[...] pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual [...]. Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade [...], ou entrar em formas relacionais”. Para tanto, as construções de saberes analisadas aqui perpassam pelo campo do aprender e do conhecer, até que percebesse as relações com o saber construídas antes, durante e após a formação em inclusão digital.

¹⁵ Grifos do autor.

Foi possível constatar que A2 (2018), ao estabelecer suas relações com os colegas e com as professoras experientes, percebeu que houve muitas mudanças na educação desde que as professoras ingressaram na docência, até o momento em chegaram para fazer a capacitação.

“Acho que o ensino, ele mudou, ele tem diferentes formas de tu aprenderes e não é questão de ser retrógrada, de elas estarem para trás, mas é questão de que se fazia necessário um novo conhecimento para elas” (A2, 22 anos).

Pode-se destacar a preocupação de A2 (2018) ao acentuar, em sua visão, que o ensino se transformou, pois, para ele, “[...] o ensino, [...] mudou, [...] tem diferentes formas de [...] aprender [...]”. Cada vez mais mudanças são instituídas no dia a dia escolar e os professores, muitas vezes, são levados a ter que se submeter as novas formas de ensino, sem passar por um processo de formação que contemple a nova realidade. Conforme, Woods *apud* Charlot (2005, p. 98),

as pressões sobre as capacidades de adaptação dos professores aumentaram, estão aumentando e continuarão provavelmente a aumentar (...). Os professores não podem mudar nem de profissão, nem a ordem social, eles devem, então, se adaptar. Eles devem acomodar-se à situação. Lá, onde os problemas são numerosos e intensos, a adaptação prevalecerá sobre o ensino (...)¹⁶. Os professores se adaptam desenvolvendo e utilizando estratégias de sobrevivência.

Essas “estratégias de sobrevivência”, ressaltadas pelo autor, acima, fazem com que se compreenda que, para A2 (2018), a falta de conhecimento tecnológico das professoras não é motivo para dizer que elas estão atrasadas ou que a forma de ensino delas é desatualizada. Acerca disso, o acadêmico ressalta que “[...] não é questão de ser retrógrada, de elas estarem para trás, mas é questão de que se fazia necessário um novo conhecimento para elas”. A partir desse depoimento fica evidente que os distanciamentos que existem, muitas vezes, entre os discursos sobre inovação tecnológica escolar e o que de fato vem ocorrendo na formação continuada de professores, não vão ao encontro das necessidades docentes e estes têm que se adaptarem da forma que podem, tentando sempre buscar o novo conhecimento.

¹⁶ A citação foi dissertada tal qual consta no livro de Charlot (2005). Assim, os trechos que se encontram entre parênteses e com o uso reticências foram recortados pelo próprio autor.

Ademais, ressalta-se a relevância de os acadêmicos poderem refletir sobre as suas práticas desde a formação inicial, buscando compreender que:

formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir essa tensão [entre a lógica das práticas e a do saber constituído em discurso], construir as mediações entre práticas e saberes através da prática de saberes e do saber das práticas. Para formar educadores, é preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gerir a mesma tensão. (CHARLOT, 2005, p. 98)

Sobre isso, P1 (2018) aponta o conhecimento dos acadêmicos como um fator relevante na formação.

“E o conhecimento? A gente via que eles tinham um vasto conhecimento do assunto” (P1, 54 anos).

Observa-se que, ao mesmo tempo em que os acadêmicos eram jovens professores, sem muita experiência didática, percebiam a importância das professoras estarem em formação (conforme apontado o depoimento anterior), buscando apropriar-se da tecnologia. Por outro lado, as professoras experientes evidenciaram o conhecimento que os professores iniciantes tinham ao ensinar sobre a tecnologia.

Moran (2012) faz um adendo sobre o termo conhecer, destacando que “conhecer é aprender novos caminhos”, e nesse aspecto há uma concordância com o autor, pois as professoras estavam ingressando no mundo da tecnologia, aprendendo a conhecer as ferramentas e a observar no que poderiam auxiliar no seu desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional.

Conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, incorporar o que vem de fora. Conhecer é saber, desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é aprofundar níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior. [...]. O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno (MORAN, 2012, p. 41).

Sendo assim, as relações com o saber, no que tange ao conhecimento, permeavam aquele espaço de formação. Isso devido ao fato de que tanto os professores iniciantes, quanto os professores experientes ressaltaram as relações construídas no decorrer do curso de inclusão digital. A2 (2018) revela, mais uma vez, que no decorrer do curso algumas intranquilidades foram surgindo e que, aos

poucos, esses anseios foram sendo evitados, na medida em que iam se envolvendo no processo de interação com as diferentes gerações.

“Muitas vezes ficamos inseguros frente a elas, porque não sabíamos como elas iriam reagir. Porém, se fazia necessário, esta troca de aprendizagem. Acredito que é preciso que os professores, já formados, com uma longa carreira, façam um curso de aprendizagem diferente ou se especializem de outra forma” (A2, 22 anos).

O depoimento de A2 (2018) indica que, para os acadêmicos, estar diante de professoras experientes gerou instabilidade, mas, em contrapartida, foi importante as trocas experienciadas para ambos. Ele aponta que, “muitas vezes, ficamos inseguros [...]”. Entende-se, aqui, que a insegurança faz parte do processo de formação, ainda mais quando se está diante de professores experientes. Seguindo esta lógica, Tardif (2013) aborda que, independente do tempo de atuação, o professor é considerado o sujeito da sua prática, independente de quanto tempo de docência ele possua. De acordo com o autor, “ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores.” (TARDIF, 2013, p. 232). Assim, ao se deparar com algumas realidades da prática docente, A2 (2018) tenta buscar, na sua singularidade, os meios para superar obstáculos, como a insegurança diante de professores experientes.

As palavras de A2 (2018) revelam a certeza de que é preciso que o professor esteja sempre se atualizando, pois, de acordo com o acadêmico, “[...] é preciso que os professores [experientes] [...], façam um curso [...] se especializem”. Contudo, observa-se, na sua fala, certa angústia frente à falta de formação continuada dos professores. Indo ao encontro disso, Tardif (2013, p.16) aponta que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*¹⁷”. Portanto, compreende-se que os cursos de formações são importantes para viabilizar as condições profissionais que configuram o seu saber-fazer docente.

Nesse viés, nota-se que P1 (2018) concorda com A2 (2018) quanto este ressalta a importância de os professores estarem em constante formação. Identifica-

¹⁷ Grifo do autor.

se, assim, um elemento implícito na cultura de formações, uma vez que os docentes afirmam a importância de se manterem em constante aprendizado, mas também difundem a ideia de que nem sempre as formações são voltadas para impulsionar os seus conhecimentos.

P1 (2018), em seu depoimento, revela que “[...] explicar como [o computador] funciona da origem, [...] foi muito importante, porque [...] tínhamos [...] medo”. Corroborando, assim, com discurso proferido por A2 (2018), quando alerta que “[...] se fazia necessário, esta troca de aprendizagem [entre os sujeitos que dominam a tecnologia e os que não dominam]”.

“Voltando ao curso, gostaria de dizer que o fato deles partirem de conteúdos que queríamos aprender foi muito significativo, pois eles perceberam as nossas necessidades e começaram bem do início mesmo, então a metodologia deles aquela coisa de explicar como funciona da origem, para nós foi muito importante, porque nós tínhamos um medo. Eu tinha e eu sei que tinham colegas, ali, que compartilhavam este sentimento, elas tinham medo de perder tudo, de estragar tudo, de estragar a máquina, então isso tudo foi sanado” (P1, 54 anos).

Nota-se que P1 (2018) se encanta com a maneira como os acadêmicos gerenciaram a formação, pois partiram da realidade do que elas queriam aprender. Ela aponta que “[...] o fato deles partirem de conteúdos que queríamos aprender, foi muito significativo, pois eles perceberam as nossas necessidades e começaram bem do início [...]” (P1, 2018). Além disso, frisa que só foi possível partir do que elas de fato queriam aprender porque eles haviam solicitado, no primeiro encontro do curso, que as professoras preenchessem um formulário (anexo 3, questionário de retomada). Esse formulário, preenchido *online*, tinha como objetivo averiguar o que as professoras conseguiam fazer no computador. Cabe ressaltar que a maioria delas necessitou de auxílio dos acadêmicos para realizar esse preenchimento.

P1 (2018) complementa dizendo: “[...] eu sei que tinham colegas ali que [...] tinham medo de perder tudo, de estragar tudo, de estragar a máquina, então isso tudo foi sanado”. Por meio dessa fala é possível perceber que responsabilidade e conhecimento tecnológico são questões relevantes pois, para a participante, os acadêmicos não foram meros repetidores de informações, uma vez que buscaram entender as dificuldades das professoras e mediaram a aprendizagem das participantes do curso de forma significativa.

Neste viés, Charlot (2000) aponta que o desejo é a força que produz a educação e alimenta o processo do ensinar e do aprender. Esta força atrai e

estabelece o desejo em apropriar-se do conhecimento. O que se percebe, então, não só através da fala, mas também pelos gestos e pelas (inter)ações que permeavam aquele ambiente, era o desejo de ensinar, que aflorava dos acadêmicos (professores iniciantes) e, o anseio, muitas vezes exacerbado, de aprender, que emanava das professoras (experientes).

P2 (2018) compartilha do pensamento de P1 (2018) e realiza algumas complementações.

“A gente só tem que aprender o que é, para onde ir, sem medo de errar. Porque eles nos ensinaram e nos permitiram tentar, errar e tentar sem medo” (P2, 46 anos).

No seu depoimento, P2 (2018) expressa que: “[...] tem que aprender [...], sem medo de errar.” Mais uma vez, aparece o “medo” como um indício de receio para a não utilização da tecnologia, bem como P1 (2018) já havia ressaltado: “[...] tinham medo de perder tudo [...]”. Tanto a professora P1, como a professora P2 nutriam sentimentos de receio, de incertezas e de ansiedade com relação a aprendizagem com o computador e demais aparatos tecnológicos. Conforme o curso de inclusão digital ia viabilizando novas aprendizagens para os envolvidos, as dúvidas e angústias iam sendo sanadas.

Charlot (2000, p. 69) afirma que “aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais passar da não-posse a posse de um objeto (o “saber”), mas sim, do não-domínio ao domínio de uma atividade”.

“Pois, acredito que elas pensavam: “somos professoras formadas há tantos anos, precisamos estar atualizadas, hoje em dia precisamos estar inseridas no meio das tecnologias.” E foi esse pensamento que elas nos transmitiam que nos motivava, isso foi muito legal. E ao mesmo tempo em que elas aprenderam a utilizar a tecnologia, a gente aprendeu um pouco do que é ser professor com elas, isto contribuiu muito para a nossa formação” (A2, 22 anos).

Assim como P1 (2018) e P2 (2018), as demais cursistas da formação demonstraram entusiasmo e interesse pelo que estavam aprendendo. A2 (2018), além de perceber o ânimo das professoras, reforça o que ele, enquanto aluno/professor ponderava sobre os pensamentos delas: “[...] acredito que elas pensavam: “[...] somos professoras formadas há tantos anos, precisamos estar atualizadas, hoje em dia precisamos estar inseridas no meio das tecnologias”. O que

ele revela, em seu depoimento, é que os professores experientes devem buscar, a todo o momento, aprimorar os seus conhecimentos, ou seja, para A2 (2018) os professores experientes, que atuam na docência há um tempo, devem estar sempre à procura de novos conhecimentos, de novas formações, na busca constante por novas aprendizagens, para que assim aprimorem as suas técnicas de ensino e aprendizagem. Esse aspecto entra em concordância com Pimenta (2012, p. 35), quando diz que “é preciso repensar os processos de formação, “[...] de modo [que estes] propici[...]em a formação de professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”.

No discurso de P2 (2018) se observa a relevância de (re)pensar os processos de formação e o quanto a troca de experiências, entre gerações distintas, se mostra importante.

“Uma troca de experiência inigualável, porque nós trocamos nossa paciência, nossa calma e eles a juventude deles, a criatividade deles, o aprendizado deles, a tecnologia, os atalhos da tecnologia. Como eles mesmos nos diziam: “tem que colocar a tecnologia para trabalhar para gente” (P2, 46 anos).

A professora reforça o quanto a troca de experiência é marcante quando manifesta que no curso ocorreu “uma troca de experiência inigualável, [...] nós trocamos nossa paciência, nossa calma e eles a juventude deles, a criatividade deles, o aprendizado deles [com] a tecnologia [...]”. Entende-se, portanto, que ao construírem as suas relações de aprendizagem, durante o processo de formação, os acadêmicos e as professoras tiveram a honra de participar de momentos únicos e singulares que aquele espaço proporcionou. Para Tardif (2013, p. 21) a experiência docente é fundamento do saber e para o autor ensinar é:

[...] mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Com isso, fica evidente a importância de poder experienciar a prática docente, pois os acadêmicos foram os principais mediadores da formação em inclusão digital, e tentaram, assim, ensinar e mobilizar as professoras da Rede Municipal de Pelotas/RS a empregar os saberes tecnológicos em consonância com

suas práticas diárias. É notável que uma gama de relações foram tecidas nesse espaço, como é possível observar na fala de P1 (2018):

“O que eu posso dizer é que há uma professora antes de saber usar as ferramentas e outra depois de aprender a utilizar. Eu não só consigo fazer coisas para mim, que melhora o meu fazer pedagógico, mas também faço trabalho para as crianças, eu faço pesquisa na internet” (P1, 54 anos).

Diante disso, pode-se constatar que P1 (2018) construiu saberes em conjunto com os acadêmicos, pois relata que “[...] há uma professora antes de saber usar as ferramentas e outra depois de aprender a utilizar”. Deduz-se, assim, que foi o desejo de aprender que mobilizou P1 (2018), P2 (2018) e as outras participantes a participarem e alcançarem seus objetivos com relação ao curso de inclusão digital. Nas palavras de Charlot (2000, p. 54) “[...] há força de atração: o desejo sempre é “desejo de” [...] construir-se [...]” enquanto um ser novo, diferente. Apropriar-se, neste caso, do recurso tecnológico, e provocar mudanças, em si e em seu entorno.

Mais uma vez, P1 (2018) ressalta o quanto a tecnologia contribuiu para a sua vida e para o seu trabalho, pois sinaliza que:

“A tecnologia contribuiu para eu melhorar o meu trabalho, porque me ajuda a resolver problemas que eu teria que ir para os livros procurar ou conversar com alguém que soubesse mais, eu já resolvo ali mesmo, no computador” (P1, 54 anos).

Assim, P1 (2018) cita que “a tecnologia contribuiu para eu melhorar o meu trabalho, porque me ajuda a resolver problemas [...]”. Este raciocínio é complementado quando traz-se à tona o quanto as professoras (experientes), envolvidas neste processo, reconhecem a sua dificuldade com a tecnologia e o desejo, como aponta Charlot (2000), que possuem, em buscar uma formação continuada. A relação professor *versus* tecnologia suscitou novas aprendizagens, provocando o interesse em aprender, construir e produzir em conjunto com o aparato tecnológico. Esse pensamento vai ao encontro do pronunciamento materializado por A1 (2018).

“Quanto ao que essa experiência acarreta na minha formação, eu digo que: com certeza essa oportunidade contribuiu para a nossa formação porque quando tu não tem experiência ou tem pouca experiência, qualquer experiência é relevante, eu acho que na vida... para a vida, eu sempre valorizo ter experiências novas, essa é uma experiência nova, porque nenhuma aula é igual à outra, nenhum momento é igual a outro, nenhum aluno é igual a outro” (A1, 36 anos).

A1 (2018), assim como os demais, também comenta o quanto participar do curso de inclusão de digital cooperou para a sua formação e de seus colegas. Conforme A1 (2018), “[...] essa oportunidade contribui para a nossa formação [...] eu sempre valorizo ter experiências novas [...] porque nenhuma aula é igual à outra, nenhum momento é igual a outro, nenhum aluno é igual a outro”. Compreende-se, assim, que a experiência que a disciplina de didática proporcionou aos acadêmicos vai ao encontro da ideia sustentada por Pimenta (2012, p. 20), pois ao realizar pesquisas sobre cursos de formação, esta defende que “mobilizar os saberes da experiência, é, pois, o primeiro passo no curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidades dos futuros professores”.

Percebeu-se, ainda, que muitas dúvidas que os acadêmicos apresentavam sobre o ser docente foram debatidas nas aulas, e que, conforme o curso ia se desenvolvendo, eles tinham a oportunidade de ir construindo as suas identidades, ao mesmo tempo em que iam realizando práticas de ensino e aprendizagem. Entende-se, assim, que os acadêmicos conseguiram compreender o papel de ser professor e que, além de irem se constituindo docentes no desenvolver do curso, conseguiram alcançar o primórdio da docência, que é o de ensinar seus alunos. P1 (2018) faz com que essa afirmação seja verdadeira quando relata sobre o que já consegue fazer após o que os acadêmicos lhes ensinaram.

“Eu posso fazer os meus documentos pedagógicos, eu já tenho como fazer um trabalhinho para eles mais elaborado, enfim isso tudo eu tenho como fazer, os meus trabalhos para direção que antes era tudo escrito agora é tudo digitado, então isso mudou com certeza” (P1, 54 anos).

Ao analisar a fala de P1 (2018) percebe-se que, para ela, ter conhecimento sobre os recursos tecnológicos sinaliza um aperfeiçoamento de seu trabalho, tanto no que tange ao planejamento, quanto nos documentos burocráticos. É notável que ela estabeleceu relações entre o seu cotidiano escolar antes e depois do curso de inclusão digital, quando aponta que “[...] antes era tudo escrito agora é tudo digitado, então isso mudou [...]”. Houve uma inserção dos recursos tecnológicos no seu processo relacional com a escola, e, portanto, essa relação trouxe benefícios à professora no sentido de que fez com ela tivesse segurança e autonomia ao utilizar a tecnologia.

Acredita-se que é com esse intuito que Charlot (2005) destaca, em suas pesquisas, como tratado na seção 4 alusivo ao referencial teórico de análise, que as

relações com o saber estabelecidas entre o professor e o aprendiz se dão pelo “conjunto das relações [entre o] sujeito [e o] objeto [do conhecimento] relacionados [...] ao aprender e ao saber [...] é [...] uma relação com [...] o tempo [...] com os outros e [...] consigo mesmo [que o faz] capaz de aprender tal coisa, em tal situação”.

A2 (2018) agrega ao seu depoimento uma fala discorrendo sobre os motivos pelas quais as relações construídas no curso foram importantes.

“Então foi importante, é importante que se tenha cada vez mais essa formação com professores já formados e nós, futuros professores, e aquela troca de experiência e aquela conversa boa. E isso acho que cada vez mais tem que ter, e teve uma transformação, sim! Didática II foi importante porque aqueles que não sabiam agora têm a certeza de que querem ser professores ou querem largar o curso, eles têm a certeza, porque ali eles tiveram experiência de dar aulas, de ver como é que é, de fazer o plano de aula, de construir junto com os colegas e ali eles tiveram a certeza do que eles querem, o curso de inclusão digital foi bem isso aí: revolucionário e transformador” (A2, 22 anos).

Ainda em seu depoimento, A2 (2018) desvela que “Didática II foi importante, porque aqueles que não sabiam, agora têm a certeza de que querem ser professores ou querem largar o curso [...]”, exterioriza-se, assim, a importância de trazer o curso de formação (inicial) de professores para dentro da profissão, conforme apontado Nóvoa (2009). O autor defende a importância de interligar os cursos de formação com a experiência docente, chamando isso de passar a formação de professores para dentro da profissão, indicando que, “ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas” (p. 17). O autor faz, ainda, um comparativo com os hospitais-escolas em que alunos têm a oportunidade de conciliar prática e teoria, indicando que, assim, “a preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço [...] po[dendo] servir de inspiração” (p. 18).

A2 (2018) complementa, indicando que “[...] ali eles tiveram experiência de dar aulas, de ver como é que é, de fazer o plano de aula, de construir junto com os colegas e ali eles tiveram a certeza do que eles querem [...]”. Com isso, observa-se que os acadêmicos não só puderam experienciar as práticas docentes na sala de aula como puderam, também, praticar como se constrói todo o processo que antecede uma aula, como os momentos de planejamento e de discussões teóricas. Esse pensamento direciona para os apontamentos de Charlot (2000, p. 62), que indica que “[...] não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele,

em uma relação prática com o mundo [...]”. Com isso, aponta que a prática docente também é uma forma de saber, “[...] visto que uma prática deve ser aprendida para ser dominada [...]. [...] a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes [...]”. Para Charlot (2000), o fundamento dos saberes profissionais está interligado com os processos de formação, onde a reflexão da prática ajuda no desenvolvimento da atividade docente. Para ele “uma aula “interessante” é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 73).

Em decorrência de todas as discussões realizadas até o momento, há uma consonância com A2 (2018), quando este polariza que “[...] o curso de inclusão digital foi bem isso aí: revolucionário e transformador.” Portanto, acredita-se que os saberes docentes se mostram como pauta de discussão necessária para os profissionais da educação. O que se percebe é que tanto o acadêmico que está se constituindo docente como o professor experiente precisam estar em constante busca de novos conhecimentos. Sendo assim, os anseios encontrados pelo professor iniciante, ao se deparar com a realidade docente, são de extrema importância, pois proporcionam, ao acadêmico do curso de licenciatura, a força e a vontade de superar as dificuldades de início de carreira, uma vez que precisa pôr em prática estratégias de socialização com os professores mais experientes, proporcionando, ainda, a este futuro professor, mais segurança para que possa exercer a sua profissão e que consiga conquistar confiança de si mesmo.

Em contrapartida, considera-se que seja pertinente que as professoras participantes da formação repensem sobre o contexto escolar em que estão inseridas, bem como sobre as suas relações com as novas formas de alcançar o conhecimento, uma vez que se percebeu que elas estavam limitadas aos saberes digitais. Ressalta-se a importância de que as professoras fiquem atentas e observem a necessidade de continuar a praticar a utilização das tecnologias e não se deixem levar pelo comodismo frente aos novos saberes construídos, levando-as às práxis antigas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao delinear as considerações finais desta pesquisa, buscou-se um enunciado de Charlot, autor que serviu de inspiração para este estudo. O ser humano, o tempo todo, está envolvido em relações (inter)pessoais, envolvendo outras pessoas, o mundo e o seu eu interior e, portanto, constitui a si e aos outros a partir das interações e das relações, tecendo sentidos, se construindo e se metamorfoseando no mundo e para o mundo. Destarte:

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado de educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

A pesquisa “Construção de saberes: um estudo sobre a prática docente entre professores iniciantes e professores experientes” partiu de uma inquietação atrelada ao estágio docente no qual todos os participantes de um curso em inclusão digital se viam em dois papéis constantemente, ou seja, todos ali eram professores e alunos.

Sendo assim, a pesquisa intentou analisar como as relações com o saber entre professores iniciantes (em formação inicial) e professores experientes (em formação continuada) foram construídas no âmbito do *Campus Pelotas* do Instituto Federal Sul-rio-grandense, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas. Portanto, para alcançar os objetivos deste estudo, os quais eram o de investigar as possíveis relações com o saber que iriam aparecer durante, antes e depois dos processos de formação inicial e continuada e mapear como os professores experientes se perceberam como alunos diante de professores iniciantes que dominam as tecnologias, porém não dominam a didática, foram realizadas entrevistas com base na metodologia de história oral. A partir disso, foi possível testemunhar as memórias dos participantes da formação em inclusão digital como fontes. Ao analisar os dados, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), os novos saberes sobre os processos de identidade docente e de construção de saberes foram consolidados, uma vez que este trabalho colabora para repensar as práticas de curso de formação inicial e continuada.

As observações durante o curso levam a perceber que os envolvidos na formação se demonstraram satisfeitos com a forma como ocorreu o curso de inclusão digital. Ficou evidente que os acadêmicos ficaram encantados com a oportunidade de experienciar a docência e as professoras com as possibilidades de uso das tecnologias, não somente na escola, mas principalmente no seu dia a dia.

Diante disso, percebe-se a carência que há nos cursos de formações, tanto inicial quanto continuada, pois assim como urge a necessidade de proporcionar aos acadêmicos de licenciatura a experiência com a docência desde muito cedo, percebe-se que professoras experientes precisam de apoio e de atenção às suas necessidades e dificuldades, não só ao que tange as tecnologias, mas também referentes a outras áreas do saber.

Não importa qual seja o grupo de professores (iniciantes ou experientes), todos precisam estar inseridos nas novas mudanças educacionais, e não devem se inserir por causa de cobranças ou críticas que acabam os desmotivando e os desanimando na busca por mudanças, necessita-se de espaços onde os professores se sintam mobilizados a buscar o conhecimento.

Nesse viés, professores (iniciantes e experientes) precisam de incentivos para se modificar e se permitirem ir além, recebendo apoios que os levem a ter novos olhares, novas percepções e novos conceitos de ensino e aprendizagem. Ademais, é preciso que os espaços nos quais ocorram os cursos de formações mostrem novos meios de construir saberes contextualizados com as transformações da sociedade do conhecimento.

A presente pesquisa vai ao encontro dos estudos de Pimenta (2012), que tem desenvolvido suas pesquisas sobre formação inicial, numa busca constante de refletir sobre a prática docente dos alunos da disciplina de Didática e como estes vem constituindo as suas identidades como professores. “[...] estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 2012, p. 16).

Ressalta-se, assim, a relevância do curso de inclusão digital e o quanto a formação inicial e a continuada podem estar dialogando e propiciando novos saberes, tendo em vista que a formação foi relevante tanto para os acadêmicos que estão em formação inicial como para as professoras experientes que naquele momento buscavam uma formação continuada tecnológica. As professoras

deixaram claro nas suas falas que os acadêmicos se demonstraram professores ótimos e que souberam ensiná-las. Por outro lado, os acadêmicos aprenderam com as situações (reais) de dificuldades apresentadas pelas professoras.

A vivência no interior desta formação em inclusão digital possibilitou uma reflexão mais profunda e, ao mesmo tempo, suscitou inquietações acerca das relações com o saber que emergem entre os professores iniciantes e os professores experientes. Além disso, é importante destacar que através das falas das professoras, das falas dos acadêmicos e dos apontamentos realizados, durante as observações, ficou evidenciado o quanto as professoras da Rede Municipal de Pelotas, participantes do curso, se sentiram valorizadas como profissionais da educação que estavam se apropriando de novos conhecimentos e tecnologias. Assim, foram construídos e difundidos saberes pela instância universitária. Ademais, os acadêmicos observaram a necessidade de acompanhar e de aprofundar, de forma sistemática, as oportunidades que a formação inicial estava lhes concedendo, entendendo o quanto a capacitação de professores é relevante.

Cabe destacar que este estudo foi um desafio que se tornou possível pela compreensão e paciência dos colaboradores em, após o encerramento do curso e passados três meses de sua finalização, se disponibilizaram a contribuir para a pesquisa. Percorreu-se um caminho no qual surgiram lembranças, vivências, saberes e experiências, bem como houve a submersão no universo de memórias dos participantes. Sendo assim, refletiu-se sobre a formação docente e identificaram-se os anseios da formação e atuação dos professores. Há, ainda, uma longa trajetória pela frente, pois é preciso compreender os obstáculos da formação docente, de forma a compreender os novos rumos que a profissão docente proporciona a esses professores.

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.

ANDRÉ, M. E.D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. – [5ª reimpr.] Campinas, SP: Papirus, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BUENO, M. C. **Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado**: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores. 2016. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Federal Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2016.

CASSÃO, P. A. **Professores iniciantes**: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Federal Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. IN: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. M. S. S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. 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.

ISSE, S. F. **O estágio supervisionado na formação de professores de educação física**: saberes e práticas dos estudantes-estagiários. 2016. 236f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KAEFER, R. D. C. L. **A construção das identidades profissionais de quatro professores de educação física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LONGHINI, M. D.; HARTWIG, D. R. A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n3/a11v13n3>>. Acesso em: 07 out. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. - [Reimpr.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. SciELO-EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

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

MINAYO. M. C. S.; GOMES. R.; DESLANDES. S. F. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797021999000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 out. 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: <<http://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/Professores%20imagens%20do%20futuro%20presente%20%20Leitura%20Congresso%202015.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. 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.

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

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.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em:

<http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

RODRIGUES, S. A.; DEÁK, S. C. P.; GOMES, A. A. O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores. **Horizontes**, v. 34, n. 1, p. 147-158, 2016. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/336/122>>. Acesso em: 30 set. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/18_9116275004.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F.P. A pesquisa Científica. In: ENGEL, Tatiana G. SILVEIRA; Denise T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, R. M. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência**. 2015. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, 2015.

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

THOMPSON, P. R. **A voz do passado: História Oral**. 3.Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Mapeamento dos trabalhos

ARTIGOS						
	TÍTULO	ANO	LOCAL	OBJETO	METODOLOGIA	PALAVRAS-CHAVE
1	A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência	2007	Revista Ciência e Educação	Apresentar resultados obtidos com base em um processo de parceria entre um professor com experiência profissional docente e um professor aspirante, tendo o pesquisador como mediador.	Pesquisa qualitativa. Valeu-se de pesquisa participante. A coleta de dados utilizou o método de gravação e posteriormente a transcrição para realizar as análises. Também foram utilizadas entrevistas para complementar a pesquisa.	Formação docente; Professor aspirante; Professor atuante; 'Base de conhecimentos para o ensino'; Ensino de Ciências.
2	O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência	2010	Revista Formação Docente	Realizar um levantamento sobre a produção brasileira em educação sobre a temática.	Pesquisa qualitativa. Valendo-se de pesquisa bibliográfica, fazendo um mapeamento de 1996-2002.	Profissão docente; Trabalho docente; Formação de professor.
3	Perspectivas dos professores quanto à utilização do computador no desenvolvimento da prática pedagógica	2011	X Educere	Analisar quais as causas da resistência dos professores da rede pública municipal de ensino no uso do computador para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.	Pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico. E pesquisa de campo com aplicação de questionários.	Resistência; Uso do computador; Prática pedagógica; Ambiente de aprendizagem construcionista.
4	Relações com os alunos: vivências iniciais de um jovem professor universitário	2014	X Anped Sul	Compreender a forma como um docente universitário iniciante se faz professor e as formas de relacionamento que ele estabelece com seus	Pesquisa qualitativa, com base em um estudo de caso. Valeu-se de entrevista com esse um professor iniciante, de observações de aulas de uma turma desse	Professor universitário iniciante; Aula universitária; Relação professor-aluno.

				alunos de graduação.	professor e de questionários com os alunos dessa turma. Para analisar os dados coletados, utiliza a análise de conteúdo, com base em Bardin (2004).	
5	A utilização das TIC nos processos de formação continuada e o envolvimento dos professores em comunidades de prática	2014	Revista Educar em Revista	Analisar a utilização das TIC como um artefato usado para mediar o processo de produção de conhecimento. E levantar quais são preocupações contemporâneas sobre o papel do professor como um produtor de conhecimento.	Pesquisa qualitativa e exploratória, por meio de análise documental.	Saberes docentes; TIC; Formação de professores; Produção de conhecimento; Educação continuada; Comunidades de prática.
6	Formação docente com apoio das tecnologias de informação e comunicação	2015	Revista Iniciação	Verificar a inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática, bem como de suas possibilidades na formação docente.	Pesquisa qualitativa. Valeu-se do estudo de caso, realizando questionários com 40 docentes para averiguar à inserção das tecnologias de informação e de comunicação no trabalho do magistério.	Formação docente; Tecnologias de informação e comunicação; Nativos e imigrantes digitais.
7	O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores	2016	Revista Horizontes	Acompanhar processos de formação inicial para a docência, em distintas instituições públicas de ensino superior, na busca por compreender como se dá a evolução da aprendizagem profissional.	Pesquisa de caráter qualitativo. Valeu-se da aplicação de questionários e análise das respostas fornecidas pelos professores.	Formação inicial de professores; Formadores de professores; Ensino Superior.
DISSERTAÇÕES						
1	A condição docente no olhar de três gerações de professores formadores	2007	UFSM	Conhecer os processos de formação docentes que viveram em espaços e tempos	Pesquisa qualitativa, utilizando a metodologia de narrativa oral, valendo-se de entrevistas	Geração; Formação; Docentes.

				distintos, assim como as representações que os docentes de três gerações construíram em relação ao lugar social do professor e as transformações nas condições de trabalho.	semiestruturadas.	
2	Estágio supervisionado e aprendizagens da docência	2009	UFScar	Analisar as relações entre as experiências do curso de graduação e o estágio supervisionado. As possibilidades e as limitações do estágio na aprendizagem de habilidades.	Pesquisa qualitativa. Utilizou o método da observação e aplicação de questionário.	Formação de professores; Curso de pedagogia; Estágio curricular supervisionado; Aprendizagem profissional docente.
3	O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas	2010	UNB	Investigar como os formadores que compõem os grupos de assessoria de currículo desenvolvem sua função de formação de continuada de professores.	Pesquisa de abordagem qualitativa, numa perspectiva dialética, tendo como coleta de dados a análise documental e questionário.	Formação docente; Formador; Formação continuada de professores, saberes e práticas.
4	Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor	2010	UNIVALI	Investigar as percepções de professores sobre as transformações ocorridas na prática pedagógica, após sua participação no curso de Formação Continuada "Introdução à Educação Digital, no período de 2008-2009.	Pesquisa de caráter descritiva, com dados quantitativos e qualitativos. Os dados foram coletados por meio da aplicação de dois instrumentos: questionários pré-curso e pós-curso.	Educação; Formação continuada; Prática pedagógica; Tecnologias de Informação e Comunicação; Professor.
5	Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente	2013	UNESP	Analisar as marcas de alteridade, presentes no início do exercício da profissão docente, com a	Pesquisa de natureza qualitativa. Norteada pela perspectiva sócio-histórica, valendo-se de entrevistas coletivas. A	Profissionalidade; Professor iniciante; Profissão docente; Contexto escolar; Marcas de alteridade.

				finalidade de identificar como essas afetam a constituição do professor.	análise de dados foi pautada no paradigma indiciário.	
6	A construção das identidades profissionais de quatro professores de Educação Física iniciantes na Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS	2014	UFRGS	Compreender de que modo quatro professores de Educação Física constroem suas identidades profissionais em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS.	Pesquisa qualitativa, tendo em vista um estudo de caso etnográfico. Valendo-se da observação participante, registros em diários de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.	Identidades profissionais; Professor de educação física iniciante; Estudos de casos etnográficos.
7	Professores iniciantes e professores experientes: Articulações possíveis para a formação e inserção na docência	2015	UFMT	Analisar a inserção do professor iniciante na escola acompanhado por um professor experiente, investigando como esse egresso vai constituindo a sua identidade profissional.	Pesquisa de abordagem qualitativa, ancorada no método (auto) biográfico, com a adoção de memoriais da trajetória de formação profissional e entrevistas narrativas.	Formação de Professores Iniciantes; Constituição da Identidade Docente em narrativas de si; OBEDUC.
8	Tecnologias digitais em educação: uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores	2015	PUC-SP	Desencadear uma reflexão sobre os processos de formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica, entendidas como recursos de informação e comunicação interativos, que apoiam a relação professor-aluno.	Pesquisa qualitativa. Valeu-se da pesquisa-ação, apoiando-se também em uma pesquisa bibliográfica.	Formação continuada de professores; Tecnologias digitais de informação e comunicação; Educação básica.
9	Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores	2016	UNESP	Identificar processos presentes nas interações estabelecidas entre duas gerações docentes,	Pesquisa qualitativa, com uma perspectiva de coleta de dados por meio de observação (com recurso de videogravação) e	Formação de professores; Estágio supervisionado; Gerações docentes; Relações intergeracionais; Videoconfrontação.

				representadas por uma professora experiente e uma estudante do curso de Pedagogia, que se encontra em fase de formação inicial para a docência.	entrevistas semiestruturadas realizadas por meio de videoconfrontação	
TESES						
1	A informática e a educação continuada de professores: analisando aprendizagens e processos	2006	UFScar	Investigar aspectos do processo de aprendizagem docente de forma a contribuir com a formação continuada e em serviço dos professores para o uso de informática na prática pedagógica.	A metodologia está associada a um modelo construtivo-colaborativo de pesquisa e intervenção em que os envolvidos assumem papéis de natureza colaborativa, de parceiros, numa relação multifacetada.	Professores – formação; Formação continuada de professores; Aprendizagem profissional da docência; Computadores e educação.
2	Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender? A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para a aprendizagem da docência	2006	UFSCAR	Compreender de que forma um professor atuante e um aspirante, trabalhando conjuntamente em seu processo de formação, contribuem entre si na construção de conhecimentos necessários para o ensino, tendo como mediador a participação de um professor formador.	Pesquisa qualitativa, utilizando o método autobiográfico de história de vidas.	Professor aspirante; Professor atuante; Base de conhecimentos; Formação de professores.
3	As relações dos professores formadores com os seus saberes profissionais	2009	PUC-SP	Investigar a relação que os professores formadores estabelecem com os seus saberes profissionais nos cursos de licenciatura.	A pesquisa abordou a técnica do balanço do saber, utilizada pela equipe ESCOL. Os dados foram submetidos a análise de conteúdo.	Professor formador; Relações com o saber; Licenciatura.
4	Programa de mentoria da UFScar e desenvolvimento	2010	UFSCAR	Analisar as aprendizagens de três	A pesquisa é de natureza qualitativa, com	Programa de mentoria; Professor iniciante;

	profissional de três professores iniciantes			professoras iniciantes durante a participação no Programa, que tinha como objetivo conhecer como se dá a interação online de professores iniciantes.	especificidade descritivo-analítica. Utilizou também questionários.	Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência; Educação à distância.
5	A docência do professor formador de professores	2010	UFSCAR	Compreender as aprendizagens vivenciadas pelo professor formador ao desenvolver a sua docência na licenciatura e analisar as prioridades que os formadores estabelecem ao ensinar a futuros professores.	A pesquisa desenvolveu-se por meio de entrevistas que abordaram a formação e a atuação profissional do professor formador. E, posteriormente, valeu-se da análise de conteúdo.	Formação de professores; Aprendizagem da docência; Professor formador de professores.
6	Formação continuada de professores em uma perspectiva da interação formador-formando	2012	UNESP	Abordar a formação continuada de professores, dentro de uma perspectiva de interação entre formador-formando, buscando identificar elementos que indicam a melhoria de atuação docente dos professores participantes.	Pesquisa qualitativa ancorada na pesquisa-ação, que envolveu a elaboração de diário de campo, relatos escritos dos professores e entrevistas semiestruturadas.	Formação continuada; Desenvolvimento profissional docente; Pesquisa-ação.
7	O estágio supervisionado na formação de professores de educação física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários	2016	UFRGS	Refletir sobre como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de licenciatura em Educação Física em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no Ensino Médio.	Pesquisa qualitativa. Valendo-se da utilização de entrevistas, observações e análise do projeto pedagógico do curso e grupo de discussão. O processo analítico se deu através da triangulação entre fontes do campo.	Formação de Professores; Estágio Supervisionado; Educação Física.
8	A formação continuada do professor-formador:	2016	UFRGS	Analisar as concepções epistemológicas	Pesquisa qualitativa, constitui-se numa	Aprender; Educação superior; Ensinar; Espaço/tempo

	saberes da ação docente no diálogo entre pares			e educacionais dos professores-formadores sobre o ensinar e o aprender, visando compreender quais racionalidades fundamentam as ações desses docentes.	pesquisa-ação, com base em entrevistas semiestruturadas. A análise de dados deu-se com base nos procedimentos da análise textual discursiva.	intrainstitucional; Formação contínua; Pesquisa-ação.
--	--	--	--	--	--	---

Apêndice 2 – Quadro de autores utilizados nas pesquisas destacadas no estado da arte

	Tipos de Pesquisas		
	Artigos	Dissertações	Teses
Assuntos/Temáticas	<p>Formação Docente</p> <p>Saber Docente</p> <p>Identidade docente</p>	<p>ABRAHÃO, 2011</p> <p>AGUIAR, 2006</p> <p>ALMEIDA, 2006</p> <p>AMBROSETTI, 2011</p> <p>ANDRÉ, 2002</p> <p>ANJOS, 2006</p> <p>BENITES, 2012</p> <p>BAUMAN, 2005</p> <p>BORGES, 2005</p> <p>CALIL, 2014</p> <p>CASTRO, 1995</p> <p>CAVACO, 1995, 1999</p> <p>CHALUH, 2008, 2009</p> <p>CORRÊA, 2012</p> <p>CUNHA, 2007, 2012</p> <p>CYRINO, 2012</p> <p>DAVIS, 2012</p> <p>DUBAR, 1997, 2005, 2009</p> <p>FIGUEIREDO, 2004</p> <p>FISCHMAN; SALES, 2010</p> <p>FREIRE, 1987, 1989, 1996, 2002</p> <p>GARCÍA, 1991, 1998, 1999</p> <p>GOODSON, 1995, 2004</p> <p>GUARNIERI, 1996</p> <p>HURBERMAN, 1992, 1995</p> <p>IMBERNÓN, 2000, 2010, 2011</p> <p>LARROSA, 2002, 2012</p> <p>MARCELO, 1998, 1999, 2008, 2009, 2014</p> <p>MASSETTO, 2010</p> <p>MIOTELLO, 2012</p> <p>MIZUKAMI, 2002</p> <p>NONO; MIZUKAMI, 2006, 2007</p> <p>NÓVOA, 1992, 1995, 1997, 1999, 2000, 2008, 2009, 2010, 2011</p> <p>PASSEGI, 2000, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013</p> <p>PIMENTA, 2000, 2010</p> <p>ROMANOWSKI, 2012</p> <p>SARMENTO, 2009</p> <p>SOARES, 2004</p> <p>SILVA, 1997</p> <p>TARDIF, 1991, 2002, 2005, 2010, 2012</p> <p>TARDIF; LESSARD, 2008, 2011</p> <p>TARDIF; RAYMOND, 2000</p> <p>VAILLANT, 2009, 2014</p> <p>VAILLANT; MARCELO, 2012</p> <p>ZEICHENER, 2002</p>	<p>FREIRE, 2000</p> <p>PASSEGI, 2011</p> <p>PIMENTA, 2012</p> <p>PIMENTA; LIMA, 2010</p> <p>SHERER, 2008</p> <p>SILVA, 2012</p> <p>SOUSA, 2012</p> <p>TARDIF, 2012</p> <p>TARDIF; LESSARD, 2012</p>
Metodologia de pesquisa e Análise de dados	<p>ANDRÉ, 1997</p>	<p>ANDRÉ, 1995, 2001, 2005, 2006, 2012</p> <p>ANGROSINO, 2009</p> <p>BAKHTIN, 1997</p> <p>BARDIN, 2006</p> <p>BOGDAN; BIKLEN, 1994</p> <p>CHIZZOTTI, 1991</p> <p>DELORY-MOMBERGER, 2012</p> <p>DENZIN; LINCOLN, 2006</p> <p>ESTEVAM, 2015</p> <p>FERREIRA, 2002</p> <p>FLICK, 2009</p> <p>FONSECA, 1999</p> <p>FREITAS, 2002</p> <p>GINZBURG, 1989</p> <p>GATTI; ANDRÉ, 2010</p> <p>KRAMER; SOUZA, 2003</p> <p>JOSSO, 2004, 2008, 2010</p> <p>LÜDKE; ANDRÉ, 1986</p> <p>SILVA; MENEZES, 2001</p> <p>STAKE, 2010, 2011</p> <p>YIN, 2010</p>	<p>COSTA, 1996</p> <p>TEIXEIRA, 2011</p> <p>VELHO, 1978</p> <p>WELLER, 2006</p> <p>WITTIZORECKI, 2006</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisador(a) responsável o(a) aluno(a) de Pós-graduação **Danieli Dias da Silva**, do curso de **Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, IFSUL – Campus Pelotas, que pode ser contatada pelo e-mail dani.dias.silva@hotmail.com e pelo telefone (53) 984427496. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de uma Pesquisa de Mestrado intitulada “**Construção de saberes: um estudo sobre a prática docente entre professores iniciantes e professores experientes**”, orientada pela **Prof.ª Dr.ª Márcia Helena Guimarães Sauer Rostas**. Este projeto tem por objetivo de analisar como as relações entre professores iniciantes (em formação inicial) e professores experientes (em formação continuada) são construídas no âmbito do //Campus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. O aluno providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura do(a) participante

Danieli Dias da Silva – Pesquisadora

Pelotas, ___ de _____ de 2018.

**Apêndice 4 – Transcrição textualizada – Entrevista com a Professora
P1 – 54 anos – Escola Municipal de Educação Infantil**

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. E o conhecimento? A gente via que eles tinham um vasto conhecimento do assunto.

Os guris foram ótimos e o que eu percebo é 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.

Eu aprendi muito no curso. Posso dizer que a gente aprendeu o que eles ensinaram. E o que eu percebo é que tem um rombo entre o que a gente sabia, o que a gente não sabia e a tecnologia. Não sei se me entendes. O que eles estavam nos ensinando, nos proporcionando aprender era exatamente as nossas dificuldades. Pois, tinham pessoas ali que não sabiam ligar o computador. Então eles começaram bem, pois partiram do básico, aquelas primeiras aulas de ligar o computador, como é que o computador funciona, o que é um computador, aquilo ali foi muito legal, porque foi desde o início, foi tipo assim: nós entramos no berçário e chegamos ao pré, entendeu?

Em termos de conhecimento, eu acho muito legal, então eu aprendi bastante, enquanto ao usar o que acontece: as escolas não oferecem um lugar. Eu trabalho com crianças pequenas, então eu não tenho um laboratório de informática para levar eles, para ensinar os primeiros passos, porque eu gostaria muito, eu já tenho coisas para ensinar para eles, com o que eu aprendi lá eu já poderia fazer uma inserção com eles, se bem que eu acho que essas crianças sabem mais do que eu, observando o momento deles e o meu, mas enfim. No computador, mesmo,

talvez não, eles usam o celular, eles usam o jogo, no jogo de vídeo game. Então no computador, eu teria joguinhos para ensinar para eles, eu gostaria de fazer isso, mas a escola não oferece esse espaço. Nós não temos um laboratório, um computador que é..., para eles, nós temos um *smart*, que é daqueles que nós ganhamos, então não teria como mesmo.

Por isso, eu enquanto professora ensinar os meus alunos a trabalhar com o computador baseada no que eu aprendi lá não tem como, mas agora eu sei pra mim, professora. Eu posso fazer os meus documentos pedagógicos, eu já tenho como fazer um trabalhinho para eles mais elaborado, enfim isso tudo eu tenho como fazer, os meus trabalhos para direção que antes era tudo escrito agora é tudo digitado, então isso mudou com certeza.

O curso foi útil para a minha vida, eu utilizo o que eu aprendi, o meu marido, por exemplo, faz uma universidade a distância na UNINTER e têm coisas que ele não sabe fazer e que eu também não sabia e que agora eu ajudo ele, então as provas dele, as aulas que ele tem que assistir e fazer a prova, tudo isso eu ajudo ele. Eu já baixo coisas que me mandam por e-mail e faço impressão para eu estudar, tudo agora eu faço sozinha. Eu faço trabalhinho para as crianças no computador, também faço documentos que a escola me pede, por exemplo um calendário, o meu plano digitado, meu plano de aula é digitado (empolgação ao falar sobre este fato).

Tudo isso que tenho feito no computador é valorizado pela escola e pelo aluno, porque pro aluno muito mais do que pra nós, porque eu tenho várias colegas que são mais meninas que são novas elas não imprimem mais nada eu ainda imprimo, porque eu acho importante eu ainda preciso do concreto, mas é claro tem toda aquela coisa da trajetória delas, que são muito novas e a minha não, então com certeza eu preciso imprimir as coisas, eu preciso ter o papel na mão, mas é claro que se não tem eu pego um texto e consigo ler no computador, mas eu gosto de ter na mão e folhar e voltar e vir e riscar no meu texto, já no computador eu não faço, mas eu acho que é mais uma coisa de construção, de me adaptar, de aprender a fazer e virar hábito.

As colegas que são mais novas elas já fazem, elas leem tudo no computador, respondem no computador e já enviam ali mesmo. Eu ainda preciso do texto, aí eu respondo no computador, mas eu acho que é uma coisa de falta de costume, do distanciamento, da idade. Elas já nasceram com toda essa tecnologia

eu não. Eu acho que há uma dificuldade mais de romper com isso, eu acho que a gente vem trabalhando vem avançando neste sentido, mas eu ainda preciso imprimir.

Voltando ao curso, gostaria de dizer que o fato deles partirem de conteúdos que queríamos aprender, foi muito significativo, pois eles perceberam as nossas necessidades e começaram bem do início mesmo, então a metodologia deles aquela coisa de explicar como funciona da origem, para nós foi muito importante, porque nós tínhamos um medo. Eu tinha e eu sei que tinham colegas ali que compartilhavam este sentimento, elas tinham medo de perder tudo, de estragar tudo, de estragar a máquina, então isso tudo foi sanado.

E a tecnologia ainda está sendo inserida na escola e para nós bem devagar. Para nós, do município, eu quero dizer. Eu acho que é bem devagar, mas é claro eu acho que está devagar devido à essas condições, que na educação infantil não tem computador, então como é que a gente vai aplicar o que aprendemos? Nós trabalhamos com o nosso computador, com a nossa máquina, com os nossos aparelhos, com a nossa impressora, tudo o que eu faço, eu faço com as minhas coisas, porque a escola não oferece estrutura para isso.

A formação foi de suma importância, foi muito importante antes eu não fazia nada no computador, eu precisava de alguém do meu lado me explicando e me ensinando o tempo todo e agora eu me viro sozinha, como eu estava dizendo, desde o ligar o computador, até imprimir, “*scannear*”. Eu sei *scannear*!

Por isso, posso dizer que foi super importante, eu só penso o seguinte: como eu não trabalho o tempo todo com a tecnologia, tem coisas que as vezes, a gente perde e vai perdendo. Por exemplo, eu tenho noção, da parte do Power Point, mas tem coisas que eu já não lembro, porque eu não uso muito, e como eu não estou estudando no momento, ou seja, não tenho que apresentar um trabalho, aqui na escola não temos essa coisa de apresentar trabalhos, as reuniões pedagógicas são diferentes, são círculos de conversas, então não tem nada que se apresente, nem mesmo a diretora traz, eu já esqueci algumas coisas por não colocar em prática.

Mas, por exemplo, a minha reunião de pais, a primeira reunião de pais do ano que eu fiz, eu armei tudo ali no data show e coloquei uma mensagem para eles, eu não coloquei a pauta toda da reunião, mas eu coloquei uma mensagem no fim e eu coloquei umas fotos dos alunos, do que já estávamos trabalhando, fotos do meu

celular, eu consigo montar as fotos e colocar no data show para ficar passando. E, eu montei sozinha, então isso eu acho super importante, mas como eu digo não tem como fazer nada aqui com o que tem aqui. Aqui tem o data show, mas tu tens que trazer o teu pen drive, o teu computador de casa, porque não tem um notebook para utilizar. Porque, não temos muita estrutura, o computador que tem é da secretaria e o outro é um *smart* das crianças, que parece que nem está sendo usado, porque houve um problema.

O que eu posso dizer é que há uma professora antes de saber usar as ferramentas e outra depois de aprender a utilizar. Eu não só consigo fazer coisas para mim, que melhora o meu fazer pedagógico, mas também faço trabalho para as crianças, eu faço pesquisa na internet. Até coisas, como por exemplo, esses dias num curso/palestra que eu estava ouvindo o palestrante falou em sequência pedagógica, e eu fiquei pensando o que seria sequência pedagógica? Fui no google na hora ali, no meu celular, procurei e já fiquei sabendo o que era sequência pedagógica, até nisso o curso contribuiu, eu acho bem importante sanar as dúvidas, então eu pesquiso o que eu poderia fazer de brincadeiras diferentes, de ideias novas que antes vinham nos livros e demorava mais, agora é praticamente imediato, para fazer mais rápido tudo ideias de trabalhinhos para mãe, para páscoa enfim...Isto tudo auxilia. A tecnologia contribuiu para eu melhorar o meu trabalho, porque me ajuda a resolver problemas que eu teria que ir para os livros procurar ou conversar com alguém que soubesse mais, eu já resolvo ali mesmo, no computador. De auxiliar as colegas também, as vezes as colegas: “onde é que a gente pode ver aquilo ali, tem que fazer isto mas, tem que fundamentar, vamos ver então, vamos lançar isto”. Então tudo isto a tecnologia resolve para a gente.

Apêndice 5 – Transcrição textualizada – Entrevista com a Professora P2 – 46 anos – Escola Municipal de Ensino Fundamental

A experiência entre nós que temos experiência de idade, de vida, e eles que tão se formando, que são técnicos...

A inclusão digital entre os jovens e nós da terceira idade, eu penso que seja muito importante. A juventude de hoje está totalmente digitalizada, e a nossa formação não foi digitalizada, nosso tempo era o tempo do “uepa”.

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...”.

E esses jovens que estavam ali, se disponibilizando dos horários deles para nos incluir no mundo deles. Nós nos sentimos, agora, nesse curso, eu me senti incluída no mundo da juventude, que esse mundo não é nosso, o nosso mundo era de carrinho de rolimã, o nosso jogo era de dama, baralho, para escrever carta usava papel e caneta e o de hoje não, o de hoje é tudo digitalizado, informatizado. Então nós até agradecemos à juventude que está vindo hoje, com a cabeça com mais experiência, mais criatividade. E no curso, eles nos ensinaram um mundo que não é nosso. O século XXI, não é nosso da terceira idade, porque quanto mais idade a gente tem, mais lenta a gente fica, mais dificuldade em aprendizado a gente tem. Nós não aprendemos tão rápido como quando tínhamos vinte e poucos anos, naquela época a gente tinha mais facilidade para gravar as coisas, eles não precisam de papel, nós temos a necessidade do papel, para poder lembrar das coisas.

Então quer dizer assim, por nós termos uma bagagem muito grande, de experiência de vida, eu digo. Nosso tempo de aprendizado é muito lento, é muita coisa e os meninos não, eu agradeço por ter tido essa oportunidade. Agradeço pela juventude querer incluir nós, da terceira idade, no mundo deles.

Uma troca de experiência inigualável, porque nós trocamos nossa paciência, nossa calma e eles a juventude deles, a criatividade deles, o aprendizado

deles, a tecnologia, os atalhos da tecnologia. Como eles mesmos nos diziam: “tem que colocar a tecnologia para trabalhar para gente”.

Como eu entrei depois, para mim a duração do curso foi curta, mas valeu a pena igual, porque a criatividade daqueles jovens, a experiência e paciência em nos ensinar, não tem como eu deletar.

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.

O que passaram para nós foi que a tecnologia é uma coisa tão interessante que não é um bicho de sete cabeças, que é simples, está tudo ali escrito, eu aprendi! Porque, é simplesmente clicar no certo.

Primeiro a gente tem que saber o que vai fazer, por exemplo: “é para digitar um texto” tem que saber como colocar o cabeçalho, o título e vamos criar isso. O passo a passo escrito em papel que eles nos davam, ajudava a nos guiar, então sabíamos aonde clicar, sabíamos o lugar de cada coisa, como: trocar o tipo de letra, trocar o tamanho da letra. Eles nos ensinaram a criar estilo no word, isso foi muito interessante, pois facilita muito.

A gente só tem que aprender o que é, para onde ir, sem medo de errar. Porque eles nos ensinaram e nos permitiram tentar, errar e tentar sem medo. Eles fizeram com que a gente se sentisse uma guria, a disponibilidade daqueles alunos/professores de nos ajudarem numa coisa que para nós é um bicho de sete cabeças, faz a gente perceber que não é, permitindo que a gente se insira no mundo da tecnologia, no mundo deles, é muito gratificante.

Relatando tudo, eles fazem a gente se sentir com vinte e poucos anos. É isso que tenho para te dizer.

Apêndice 6 – Transcrição textualizada – Entrevista com o Acadêmico A1 – 36 anos – Licenciatura em Computação – IFSUL

Vou começar falando da experiência. Eu acho que o fato delas 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, então minha experiência com elas a princípio foi quase... Eu não sei o que te dizer, se mais difícil ou menos difícil, porque eu já vinha desde o primeiro projeto.

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.

Quanto ao que essa experiência acarreta na minha formação, eu digo que: com certeza essa oportunidade contribui para a nossa formação porque quando tu não tens experiência ou tem pouca experiência, qualquer experiência é relevante, eu acho que na vida... para a vida eu sempre valorizo ter experiências novas, essa é uma experiência nova, porque nenhuma aula é igual a outra, nenhum momento é igual a outro, nenhum aluno é igual a outro.

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.

Eu tive, digamos assim, três momentos. O primeiro em que eu estava ajudando o pessoal que estava no projeto de extensão, se formando e que foi lá no CETEP. Então lá, talvez tenha sido um pouco diferente, porque eu peguei o processo, ou seja, o projeto já estava em andamento, tinha mais pessoas, mais

alunos, era bem diferente. Os colegas com os quais eu estava trabalhando, eram de semestres bem mais avançados, eles tinham mais experiência do que eu, e aquela foi uma experiência diferente.

Quando a gente chegou ao estágio, foi de outra forma, com outras características, porque a gente teve que montar o nosso curso e a nossa turma em si, esse processo de “várias cabeças” pensando num planejamento, para mim foi complicado, complicado no sentido de foi difícil, não que eu não quisesse fazer, mas é que foi difícil colocar as “várias cabeças” que tinham ali para pensar e chegar num consenso, então essa experiência de planejar talvez tenha sido um pouco complicado. Mas, eu acho que foi tão importante quanto à experiência de estar na sala de aula porque esse planejamento com os colegas, foi uma negociação bem difícil, até para perder as minhas ideias e fazer com que as ideias que eu gostaria de defender fossem prevaletidas, não sei se prevaletidas é a palavra, mas que tivessem também inseridas.

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.

Eu lamento o tempo que a gente teve porque eu acho que o tempo que a gente tinha disponível para estar com as professoras e para ministrar o curso foi insuficiente. Porque quando elas estavam engrenando, compreendendo, o tempo de aula chegava ao teto. Isso foi ruim, porque elas levam tempo para fazer, parece que quando está “caindo a ficha” do que elas tinham para fazer naquela aula, elas interrompiam e voltavam só na semana que vem. Nós passávamos atividades para elas fazerem em casa, para treinarem, mas eu não sei se todas faziam, então, por isso, eu acho que foi pouco tempo de aula por dia. Penso que o tempo de curso poderia ser estendido, então o fator tempo também foi complicado, no sentido que eu acho que tem que ter mais tempo para desenvolver isso.

Mas, de modo geral a experiência é muito boa. Para mim, a experiência de trabalhar no PIBID com jovens alunos é diferente, para eles é super rápido, eles tão sempre rápidos, eles tão sempre perguntando, eles tão tentando fazer, tentando terminar a tarefa que tu preparou para chegar na outra e às vezes te desafiar, com um: “ah terminei e é muito fácil”.

As professoras não! 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.

Apêndice 7 – Transcrição Textualizada – Entrevista com o Acadêmico A2 – 22 anos – Licenciatura em Computação – IFSUL

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.

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, mas 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.

E eu achei muito importante para nossa formação, pois eu fazia perguntas para elas, como é que elas aplicavam provas, como que elas preparavam atividades, etc. E penso que talvez a gente teve muito a oferecer para elas, acho que elas conseguiram ter esse retorno e se fazia necessário.

Acho que o ensino, ele mudou, ele tem diferentes formas de tu aprender e não é questão de ser retrógrada, de elas estarem para trás, mas é questão de que se fazia necessário um novo conhecimento para elas.

Como é que eu vou te dizer? Para que elas possam, aplicar o que aprenderam, e, não só aplicar, mas para que elas possam utilizar para vida, sabe? Isso na sala de aula se fazia necessário, talvez na sala de aula delas se fazia necessário terem aquele conhecimento, então para nós foi transformador dar aulas para professores, já, 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.

Elas já tinham carregado aquilo de dar aula por muito tempo, mas passava aquela transparência para nós e nós podíamos fazer diferentes métodos de aula e elas também. Podíamos construir junto com elas, e aquilo ali foi interessante.

Muitas vezes, ficamos inseguros frente a elas, porque não sabíamos como elas iriam reagir. Porém, se fazia necessário, esta troca de aprendizagem. Acredito que é preciso que os professores, já formados, com uma longa carreira, façam um curso de aprendizagem diferente ou se especializem de outra forma.

Durante o curso, se fazia necessário, pois precisamos estar atualizados frente as novas tecnologias, a gente tem que saber se movimentar nos meios tecnológicos, no uso das TICs.

Hoje em dia a tecnologia está aí, está presente em sala de aula. Partindo do princípio de que o aluno, ele tem esse conhecimento e o professor ele não pode ficar para trás, então eu vi o interesse delas de não ficar para trás.

Pois, acredito que elas pensavam: “somos professoras formadas há tantos anos, precisamos estar atualizadas, hoje em dia precisamos estar inseridas no meio das tecnologias.” E, foi esse pensamento que elas nos transmitiam que nos motivava, isso foi muito legal. E ao mesmo tempo em que elas aprenderam a utilizar a tecnologia, a gente aprendeu um pouco do que é ser professor com elas, isto contribuiu muito para a nossa formação.

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.

Eu só achei falta de mais pessoas, ter mais professoras interessadas no curso. Eu penso que seja qual for o curso ele contribui para a nossa vida, pode ser um curso de corte e costura, se a gente fizer, já acrescenta na nossa vida, de uma forma ou de outra.

O curso ali se fazia necessário, acho que cada vez mais o professor tem que estar atualizado, eu na minha graduação e elas na formação continuada.

Vale ressaltar que aprendemos com elas e elas aprenderam com a gente e isso foi primordial. O curso de uma forma geral foi bem tranquilo para mim, nunca tive dificuldade em trabalhar com elas, o fato de elas já serem professoras não fez com que eu tivesse dificuldade, acho que por conviver com professores de mestrado e doutorado, mas um fator que me deixou mais tenso foi a questão da idade delas, eu tinha receio da forma como elas iam aprender a utilizar as ferramentas. Como é que seria aprender ali, elas assimilariam muito bem as coisas? Ou não? Teriam dificuldades? Claro, a gente tem limitações, como eu tenho limitações em programação ou qualquer outro tipo de conteúdo. E elas têm na área das tecnologias, mas, no entanto, elas se esforçaram e fizeram, superaram as

limitações, assim como nós, alguns alunos ali da Licenciatura, superaram as limitações de dar uma aula.

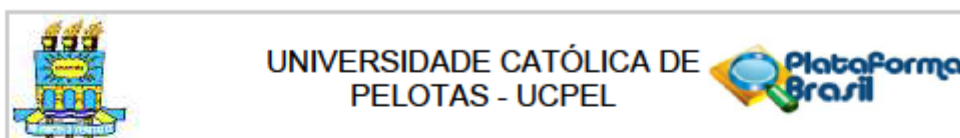
A gente sabe muito bem, que não é todos que sentem seguros com a prática docente, em dar uma aula, de falar em público, e ali, eu acho que elas passaram a tranquilidade e eles puderam assim dar a aula tranquilamente, acabando com a timidez. Por exemplo, a minha colega M.S. é uma pessoa muito tímida e ela soube muito bem lidar com as professoras já de anos de carreira e passar o conteúdo de forma correta, de passar aquilo que elas deviam aprender, que elas queriam aprender. E assim como ela, outros também acabaram conseguindo ministrar as aulas. A gente tinha o Y.N., ele é bem “tranquilão”, na dele, fechado e ele pode se abrir e dava orientações para as professoras.

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, as 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”.

Então foi importante, é importante que se tenha cada vez mais, essa formação com professores já formados e nós futuros professores e aquela troca de experiência e aquela conversa boa. E isso acho que cada vez mais tem que ter, e teve uma transformação, sim! Didática II, foi importante, porque aqueles que não sabiam, agora eles têm a certeza de que querem ser professores ou querem largar o curso, eles têm a certeza, porque ali eles tiveram experiência de dar aulas, de ver como é que é, de fazer o plano de aula, de construir junto com os colegas e ali eles tiveram a certeza do que eles querem, o curso de inclusão digital foi bem isso aí: revolucionário e transformador.

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**Título da Pesquisa:** CONSTRUÇÃO DE SABERES**Pesquisador:** DANIELI DIAS DA SILVA**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 84828018.0.0000.5339**Instituição Proponente:****Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 2.557.848**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa insere-se na área da Educação, tendo, como foco, a relação entre docentes experientes e docentes iniciantes, no contexto em que os docentes iniciantes ministram aulas para os docentes mais experientes. O tópico das aulas é o uso de recursos tecnológicos. A proposta de estudo envolve alunos de Licenciatura em Computação dando aulas para professoras do Ensino Fundamental que buscam alfabetizar-se digitalmente.

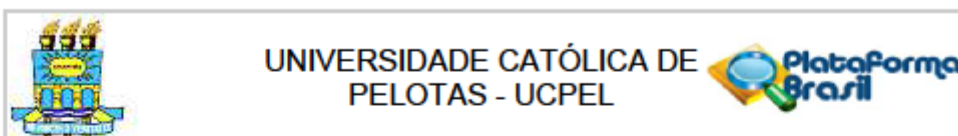
O Projeto teve o ponto de partida em um curso de extensão na área da inclusão digital para professores da Rede Municipal da cidade de Pelotas, registrado na Pró-Reitoria de Extensão do IFSUL, em que alunos do curso de licenciatura, durante as aulas da disciplina de Didática, atendem a docentes do Ensino Fundamental da Rede Básica de Ensino – integra o Programa de Capacitação, que contempla cursos de formação inicial tecnológica, em uma parceria entre o IFSUL e a SMED de Pelotas.

Quanto à metodologia, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, apoiando-se na etnografia.

Os informantes serão 4 professores que participaram do Curso de Extensão na Área da Inclusão Digital: 2 professores atuantes na rede municipal de ensino e 2 acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação da disciplina de Didática.

É proposta a realização de entrevistas com os informantes, buscando relatos de "História Oral", acreditando ser esse um encaminhamento que irá contribuir para a obtenção de depoimentos individuais de cada sujeito, capazes de evidenciar as relações construídas durante o processo de

Endereço: Rua Felix da Cunha, 412		CEP: 96.010-000
Bairro: Centro		
UF: RS	Município: PELOTAS	
Telefone: (53)2128-8404	Fax: (53)2128-8298	E-mail: cep@ucpel.tche.br



Continuação do Parecer: 2.557.846

sua formação digital no Curso de Extensão acima referido. Com base nesses relatos, a proposta é buscar compreender as suas experiências enquanto docentes/discentes, bem como a construção, para eles, da relação entre professores experientes e professores iniciantes, ou seja, como foi visto o fato de "professores com uma vasta experiência docente, com idades entre 38 e 70 anos, ter aulas com jovens professores que ainda estão se constituindo docentes". (p.12 do Projeto)

A questão de pesquisa proposta foi: "Como se constroem as relações com o saber entre o jovem professor em formação e o professor com mais experiência que retorna aos bancos escolares?" (p.13 do Projeto)

A pesquisa está adequadamente proposta e mostra-se apropriadamente justificada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar como as relações entre professores iniciantes (em formação inicial) e professores experientes (em formação continuada) são construídas no âmbito do Campus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas.

(p.11 da Proposta de Pesquisa)

Objetivos Específicos:

(Não há o registro de objetivos específicos.)

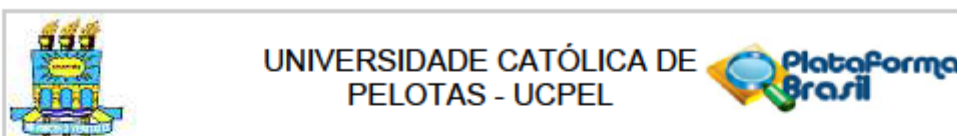
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em consonância com os procedimentos metodológicos propostos, o Projeto não oferece riscos aos participantes.

No entanto, o texto não inclui qualquer referência ao fato de o estudo não apresentar riscos potenciais à integridade física e/ou moral dos estudantes ou quanto a não conter atividades que favoreçam a estigmatização dos participantes e/ou que prejudiquem as pessoas e/ou comunidades, tanto em termos intelectuais, culturais, de autoestima ou prestígio, e/ou quanto a aspectos socioeconômicos.

O "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" apresenta-se muito claro, prestando as informações necessárias, aos participantes do estudo, sobre os objetivos da pesquisa, bem como registrando os direitos que lhes cabem.

Endereço: Rua Felix da Cunha, 412	
Bairro: Centro	CEP: 96.010-000
UF: RS	Município: PELOTAS
Telefone: (53)2128-8404	Fax: (53)2128-8298
	E-mail: cep@ucpel.tche.br



Continuação do Parecer: 2.557.846

Considerando os resultados buscados, a Pesquisa deverá trazer informações para a área da Educação, no tocante à Educação Continuada, oferecida a professores no exercício do magistério, bem como no que tange à relação entre gerações de docentes, no contato estabelecido entre professores experientes assistindo a aulas ministradas por jovens professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema da pesquisa é relevante para o campo da Educação, com foco determinado e com fundamentação e metodologia pertinentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos atendem aos requisitos exigidos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

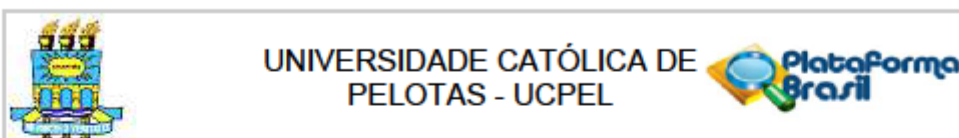
O parecer é favorável à aprovação do Projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1085382.pdf	09/03/2018 11:04:30		Aceito
Outros	conhecimento_resp_do_local_realizacao_pesq_CartaDanieliSilva.pdf	09/03/2018 11:03:59	DANIELI DIAS DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_apresentacao_do_projetoDanieliSilva.pdf	09/03/2018 11:00:52	DANIELI DIAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.doc	09/03/2018 10:58:10	DANIELI DIAS DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumentos_a_ser_utilizados.doc	07/03/2018 19:16:00	DANIELI DIAS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projetedepesquisa.pdf	02/03/2018 10:30:08	DANIELI DIAS DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Felix da Cunha, 412
 Bairro: Centro CEP: 96.010-000
 UF: RS Município: PELOTAS
 Telefone: (53)2128-8404 Fax: (53)2128-8298 E-mail: cep@ucpel.tche.br



Continuação do Parecer: 2.557.846

Investigador	projetodepesquisa.pdf	02/03/2018 10:30:08	DANIELI DIAS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	02/03/2018 10:28:10	DANIELI DIAS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PELOTAS, 22 de Março de 2018

Assinado por:
Luciana de Avila Quevedo
(Coordenador)

Endereço: Rua Felix da Cunha, 412
 Bairro: Centro CEP: 96.010-000
 UF: RS Município: PELOTAS
 Telefone: (53)2128-8404 Fax: (53)2128-8298 E-mail: cep@ucpel.tche.br

Anexo 2 – Formulário inicial de identificação dos participantes do curso

23/10/2017

Instrumento de pesquisa Inclusão Digital

Instrumento de pesquisa Inclusão Digital

Este instrumento nos ajudará a compreender seu perfil.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Nome: *

3. Escola onde trabalha: *

Sobre a tua formação acadêmica...

4. Qual é a tua área de formação? *

5. Tu atua na tua área?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Por quê? *

Responda apenas se não atuar na sua área.

7. Comente sobre a tua formação acadêmica. *

23/10/2017

Instrumento de pesquisa Inclusão Digital

8. Durante a tua formação tu trabalhaste e estudaste? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

9. Tu estudou em Universidade pública ou particular? **Marcar apenas uma oval.*

- Pública
 Particular

10. Alguém te ajudou a custear os teus estudos? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

11. Quem te ajudou?

Responda apenas se alguém te ajudou a custear os teus estudos.

Sobre o teu uso de tecnologias...**12. Você acredita que a tecnologia auxilia no aprendizado? ****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

13. Por quê? *

Relacionado com a pergunta anterior.

14. O que te motivou a fazer um curso de inclusão digital? *

23/10/2017

Instrumento de pesquisa Inclusão Digital

15. Tu pretendes utilizar os recursos que aprendeste em sala de aula? **Marcar apenas uma oval.* Sim Não**16. Por quê? ****Relacionada com a pergunta anterior.*

17. O que tu entendes por tecnologia? *

18. Qual é a maior dificuldade que tu tens em relação aos recursos tecnológicos? *

19. Tu faz uso das redes sociais com facilidade? **Marcar apenas uma oval.* Sim Não**20. Quais aplicativos tu utiliza? ****Redes sociais e aplicativos de mensagem.**Marque todas que se aplicam.* Facebook WhatsApp Nenhum Outro: _____**21. Tu utiliza as redes sociais em sala de aula? ****Marcar apenas uma oval.* Sim Não

Anexo 3 – Questionário de retomada

23/10/2017

Questionário de retomada

Questionário de retomada

Boa noite!!!

Vamos fazer algumas perguntas para direcionarmos melhor o planejamento das nossas próximas aulas.

Vamos lá!

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Nome *

3. Idade *

Sobre o uso do computador neste período de férias...

4. Você utilizou o computador? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Ir para a pergunta 6.*
- Não *Ir para a pergunta 4.*

Para quem não utilizou o computador...

5. Por que você não utilizou? *

*(Pode marcar mais de uma resposta)**Marque todas que se aplicam.*

- Não possui ou tem acesso a um computador
- Não sentiu-se segura
- Outro: _____

6. Marque em qual situação você gostaria de utilizar o computador *

Marque todas que se aplicam.

- Em casa
- Na escola
- Não gostaria
- Outro: _____

Ir para a pergunta 12.

Para quem utilizou o computador...

23/10/2017

Questionário de retomada

7. Você navegou na internet? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

8. Você utilizou seu e-mail? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

9. Você utilizou a nuvem? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

10. Você utilizou um editor de texto? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

11. Você utilizou para outros fins?*Marque todas que se aplicam.*

- Redes sociais
 Youtube
 Notícias
 Outro: _____

12. Onde você utilizou? **Marque todas que se aplicam.*

- Em casa
 Na escola
 Outro: _____

Para nossas próximas aulas...**13. Qual desses conteúdos você gostaria que fosse revisto?***Marque todas que se aplicam.*

- Hardware e software (Parte física do computador e programas)
 Navegação na internet
 E-mail
 Nuvem
 Outro: _____

23/10/2017

Questionário de retomada

14. Marque qual a importância dos próximos conteúdos para você *

(Vamos planejar o tempo para cada um desses conteúdos com base nas suas respostas)
Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5
Editor de texto (Word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5
Software de apresentação (PowerPoint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5
Editor de planilhas (Excel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Você tem alguma sugestão ou solicitação?

Powered by
 Google Forms