

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO

DENISE DE ASSIS POLICARPO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE *E-LEARNING*:  
UM ESTUDO DE REALIDADE DE UM NÚCLEO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS DE PORTO ALEGRE**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Maria Martins Giraffa**

Porto Alegre – 2014

DENISE DE ASSIS POLICARPO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE *E-LEARNING*:  
UM ESTUDO DE REALIDADE DE UM NÚCLEO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS DE PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Maria Martins Giraffa**

Porto Alegre – 2014

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P766f Policarpo, Denise de Assis  
Formação continuada de professores na modalidade e-learning: um estudo de realidade de um núcleo estadual de educação de jovens e adultos de Porto Alegre / Denise de Assis Policarpo. – Porto Alegre, 2014.  
105 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.  
Orientação: Profª. Drª. Lúcia Maria Martins Giraffa.

1. Professores – Formação profissional. 2. Educação continuada. 3. E-learning. 4. NEEJA. I. Giraffa, Lúcia Maria Martins. II. Título.

CDD 370.71

**Aline M. Debastiani**  
**Bibliotecária - CRB 10/2199**

DENISE DE ASSIS POLICARPO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE *E-LEARNING*:  
UM ESTUDO DE REALIDADE DE UM NÚCLEO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS DE PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 20 de janeiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lúcia Maria Martins Giraffa  
(Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosana Maria Gessinger

Dedico esta dissertação de mestrado a meus amados filhos,  
Bruno e Pedro Henrique, homens de paz e de bem  
que abrilhantam a minha existência.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, pelo incentivo constante. Eles, amados amigos que sempre caminham ao meu lado, foram fundamentais para que eu me sentisse fortalecida e seguisse firme na jornada de construção desta dissertação de mestrado.

À minha orientadora, Lúcia Maria Martins Giraffa, pelo acolhimento, pela disponibilidade e pelas contribuições relevantes para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

À professora Elaine Turk Faria, minha orientadora no Curso de Especialização em Educação a Distância, por me apontar o caminho a ser trilhado em busca da meta pretendida: pesquisar sobre a formação continuada de professores.

À professora Cleoni Maria Barboza Fernandes, por me acolher sempre com aquele abraço carinhoso e fraterno de quem convida para o diálogo e a reflexão, fazendo-me revisitar os ensinamentos do Mestre Paulo Freire.

À professora Marília Costa Morosini, por me acolher como estagiária, proporcionando-me a oportunidade de realizar o estágio de docência na disciplina TCC do Curso de Pedagogia – período de desafios e ensinamentos que enriqueceram a minha caminhada de crescimento intelectual no Curso de Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da PUCRS responsáveis pelas disciplinas estudadas ao longo do curso, pelos ensinamentos e discussões enriquecedoras em sala de aula que contribuíram para reforçar em mim o desejo de aprimorar-me como pesquisadora.

Aos colegas com quem convivi durante o período de realização do curso, especialmente aos colegas do Grupo de Pesquisa ARGOS, por compartilhar conhecimentos, saberes, angústias em relação ao processo de construção deste trabalho.

Às queridas amigas Mariana Luzia Corrêa e Viviane Guidotti Machado pelos agradáveis bate-papos e risadas, que foram importantes para arejar o pensamento e amenizar as tensões inerentes ao dia a dia.

Aos professores do NEEJA, onde realizei o estudo que resultou nesta dissertação, pela disponibilidade em colaborar com sua participação no trabalho de pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por ter financiado a realização desta pesquisa ao me disponibilizar uma bolsa de estudo e à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul por ofertar o curso de Mestrado em Educação com padrão de excelência.

“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.”

**Paulo Freire**

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo identificar desafios, possibilidades e limitações dos programas relacionados à formação continuada em serviço dos professores que atuam em um Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) de Porto Alegre, vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), na modalidade de Educação a Distância (EAD) desenvolvida por meio da Internet, ou *e-learning*. Buscou-se com este estudo identificar as possibilidades e desafios inerentes à oferta de cursos de extensão que auxiliem a formação contínua dos professores em serviço, por acreditar que esta modalidade tem potencial para facilitar sua formação uma vez que permite que o docente faça seu curso sem afastar-se do local de trabalho. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, com base num estudo de caso. Os instrumentos para coleta de dados e informações foram questionário, documentos da escola e observações registradas no diário de pesquisa da autora, sendo que a análise dos dados coletados foi fundamentada na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007). O estudo mostrou que os desafios para que os programas ofertados pelo governo se efetivem como opção de formação para os professores estão associados à falta de conhecimento sobre a oferta de cursos de formação por parte dos docentes do NEEJA, à inexistência de uma cultura de formação em serviço na modalidade *e-learning* e, por fim, à organização da agenda e espaço para comportar esta formação. A possibilidade de se fazer cursos nessa modalidade permite aos docentes realizar sua formação sem ausentar-se do local de trabalho. Além disso, eles podem compartilhar suas experiências e aprendizado de forma imediata, podendo, ainda, contar com o apoio de colegas para realizar suas tarefas. Isso produz efeito positivo no que tange a disseminação dos conhecimentos construídos. Não basta existir condições físicas para que os cursos de formação se realizem, é necessário que exista, também, divulgação adequada e incentivos no local de trabalho para que os professores queiram engajar-se em programas de formação na modalidade *e-learning*. Espera-se que esta pesquisa contribua para provocar mudanças possíveis e necessárias em prol da formação continuada em serviço dos professores que trabalham no NEEJA para o uso apropriado das tecnologias digitais.

**Palavras-chave:** Formação continuada em serviço. *E-learning*. NEEJA. Políticas públicas.



## ABSTRACT

The purpose of this research was to identify challenges, possibilities and limitations to carry out in-service formation of teachers programs by the means of distance education which is also known as e-learning. The research involved teachers who work at a *Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA)* in Porto Alegre which is subordinate to *Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC)*. The main purpose of this work was to detect possibilities and challenges to offer to the teachers of *NEEJA* courses of professional improvement in their own work environment by the means of e-learning. It is believed that e-learning is a potential way that can permit teachers to do courses of professional improvement without leaving the establishment where they work. The research uses a qualitative approach based on a case study. The instruments used to collect data and information were questionnaire, school papers and observations which were written in the researcher's diary, and the analysis was based on the work of Moraes and Galiuzzi (2007) entitled "*Análise Textual Discursiva*". The study showed that there are some challenges to carry out in-service formation of teachers for those who work at *NEEJA*: first the teachers of *NEEJA* do not know e-learning programs in order to use them for professional improvement, second there is no in-service formation culture at *NEEJA*, and finally there is no action to organize in-service formation of teachers. E-learning permits teachers to study where they work and avoid waste of time in transport. Besides they can immediately share their experiences and learning with others teachers, and they can help each other to do their tasks. It is a positive way to spread knowledge. Although the material conditions can afford to carry out in-service formation of teachers, it is necessary to spread information about it and motivate teachers in order to engage in e-learning programs. It is expected this scientific study ought to cause possible and necessary changes to benefit in-service formation of the teachers who work at *NEEJA* for the proper use of digital technologies.

**Keywords:** In-service formation of teachers. E-learning. *NEEJA*. Public politics.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>21</b>
2.1	CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	23
<b>3</b>	<b>CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>29</b>
3.1	PROFESSORES E CULTURA DIGITAL	31
3.2	PEDAGOGIA DA PARCERIA: ENSINANDO E APRENDENDO DE FORMA COLABORATIVA	34
<b>4</b>	<b>A MODALIDADE E-LEARNING NA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>43</b>
4.1	REDES EDUCATIVAS	49
4.2	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO NA MODALIDADE <i>E-LEARNING</i>	51
<b>5</b>	<b>CONHECENDO A REALIDADE DOS NEEJAs</b>	<b>58</b>
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA</b>	<b>61</b>
6.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	62
6.2	SUJEITOS DA PESQUISA	64
6.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	64
6.4	ANÁLISE DOS DADOS	65
<b>7</b>	<b>RELATO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NO NEEJA</b>	<b>69</b>
<b>8</b>	<b>ANÁLISE DAS CATEGORIAS</b>	<b>78</b>
8.1	ANÁLISE DAS CATEGORIAS INICIAIS	78
8.2	ANÁLISE DAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	82
8.3	ANÁLISE DAS CATEGORIAS FINAIS	86
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>96</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido</b>	<b>100</b>
	<b>APÊNDICE B – Questionário</b>	<b>101</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Diagrama de Venn: formação continuada e formação continuada em serviço .....	<b>28</b>
<b>Figura 2</b> Invenção X Inovação .....	<b>41</b>
<b>Figura 3</b> Ciclo da análise textual discursiva .....	<b>66</b>
<b>Figura 4</b> Unidades de sentido .....	<b>68</b>
<b>Figura 5</b> Unidades e diferentes níveis de categorização .....	<b>68</b>
<b>Figura 6</b> Foto da fachada do prédio principal do NEEJA (outubro/2013).....	<b>71</b>
<b>Figura 7</b> Foto do pátio interno do NEEJA e do prédio anexo ao principal com dez salas de aula (outubro/2013).....	<b>72</b>
<b>Figura 8</b> Foto da sala dos professores com o único computador e a impressora para uso dos professores (outubro/2013).....	<b>73</b>
<b>Figura 9</b> Foto da sala onde funcionará o Laboratório de Informática do NEEJA (outubro/2013).....	<b>74</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Os saberes dos professores .....	<b>24</b>
<b>Quadro 2</b> Habilidades a serem desenvolvidas.....	<b>42</b>
<b>Quadro 3</b> Variação da terminologia da EAD .....	<b>44</b>
<b>Quadro 4</b> Quantidade de professores por área de atuação .....	<b>75</b>
<b>Quadro 5</b> Categorias analisadas .....	<b>78</b>
<b>Quadro 6</b> Perfil dos professores/respondentes .....	<b>79</b>
<b>Quadro 7</b> Carga horária e disciplinas lecionadas pelos professores/respondentes conforme nível de ensino.....	<b>79</b>
<b>Quadro 8</b> Quantidade de professores com pós-graduação.....	<b>82</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> Evolução do número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e do número de matrículas a distância públicas e privadas – Brasil 2001-2010 .....	<b>47</b>
<b>Gráfico 2</b> Distribuição do número de matrículas de graduação por grau acadêmico e modalidade de ensino – Brasil/2010.....	<b>48</b>
<b>Gráfico 3</b> Contexto dos cursos de extensão realizados pelos professores/respondentes .....	<b>82</b>
<b>Gráfico 4</b> Experiência dos professores/respondentes em relação ao uso das TDs .....	<b>84</b>
<b>Gráfico 5</b> Horas de uso do computador/Internet por semana pelos professores/respondentes ....	<b>84</b>
<b>Gráfico 6</b> Quantidade de computadores com acesso à Internet disponíveis para os professores no NEEJA.....	<b>85</b>
<b>Gráfico 7</b> Interesse dos professores em participar de cursos na modalidade <i>e-learning</i> no NEEJA.....	<b>88</b>
<b>Gráfico 8</b> Possibilidade de os professores participarem de cursos de capacitação profissional no horário de trabalho no NEEJA.....	<b>89</b>
<b>Gráfico 9</b> Quantidade de horas por semana em atividades administrativas .....	<b>90</b>
<b>Gráfico 10</b> Cursos que os professores do NEEJA gostariam de fazer na modalidade <i>e-learning</i> .....	<b>91</b>

## LISTA DE SIGLAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEED – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- EAD – Educação a Distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério
- ICDE – *International Council of Open & Distance Education*
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituições de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MOOC – *Massive Open Online Course*
- NEEJA – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos
- NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
- PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PNE – Plano Nacional de Educação

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDs – Tecnologias Digitais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## 1 INTRODUÇÃO

Há dez anos sou professora de Língua Inglesa da SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul) e venho testemunhando ao longo deste período a situação preocupante da educação básica no que se refere à formação continuada de professores em serviço.

Ciente de que a formação continuada repercute significativamente na qualidade do trabalho docente, decidi tornar essa inquietação objeto do meu estudo no curso de Mestrado em Educação. Assim sendo, o objetivo desta pesquisa está relacionado à formação continuada de professores que atuam na rede de ensino público estadual no Estado do Rio Grande do Sul.

Enquanto professora e pesquisadora, considero importante relatar brevemente a minha própria trajetória de formação continuada a partir do momento que comecei a lecionar na rede de ensino público estadual.

Desde 2002, ano em que fui nomeada e tomei posse para exercer o cargo de Professora de Inglês / Ensino Médio na SEDUC, trabalhei nas seguintes escolas: Colégio Estadual Paula Soares, localizado no bairro Centro em Porto Alegre; NEEJA e CP Paulo Freire (Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Paulo Freire), localizado no bairro Auxiliadora em Porto Alegre.

Em 2005, por iniciativa própria, resolvi matricular-me no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, com carga horária de 360 horas, promovido pelo Departamento de Línguas Modernas/Instituto de Letras da UFRGS. A decisão de participar desse curso teve origem nos meus questionamentos sobre a metodologia por mim adotada para o ensino de inglês no contexto do ensino regular da escola pública. Eu percebia que algo não estava funcionando a contento porque, em geral, os resultados obtidos nas avaliações periódicas eram considerados por mim insatisfatórios.

Obtive conceito A (grau máximo) na defesa do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), intitulado “O dilema identitário de uma professora de Inglês”, trabalho acadêmico elaborado sob a orientação do Professor Dr. Pedro de Moraes Garcez. Certamente. Essa conquista surtiu efeito positivo em dois níveis: pessoal (elevou a minha autoestima) e profissional. As interações na minha sala de aula tornaram-se mais interessantes e produtivas, considero isto um resultado positivo oriundo dessa formação complementar que busquei.

Ressalto que na escola onde eu lecionava não ocorriam reuniões periódicas de planejamento das atividades pedagógicas. Os professores tinham liberdade e autonomia para



ensinar os conteúdos de sua disciplina conforme seus próprios critérios, sem acompanhamento de um serviço de supervisão escolar.

Não havia, de fato, na ocasião, a preocupação por parte do setor pedagógico da SEDUC de melhorar a qualidade do ensino através da oferta de cursos de capacitação para os professores com regência de turma e, também, era visível o desinteresse dos professores em buscar aperfeiçoar-se profissionalmente por diversos motivos, tais como: falta de tempo, limitações financeiras e falta de incentivo do governo em termos de promoção e aumento salarial para os professores.

Atualmente, trabalho no NEEJA e CP Paulo Freire, lecionando Língua Inglesa para jovens e adultos. O contexto pedagógico do NEEJA, que lida com o ensino semipresencial e aplicação de exames de certificação, motivou-me a buscar conhecimentos referentes à metodologia de ensino da EAD via Internet, por considerá-la uma proposta de ensino interessante e apropriada para a realidade do século XXI.

Assim sendo, movida novamente por iniciativa própria e não por incentivo da SEDUC, matriculei-me no Curso de Especialização em Educação a Distância com ênfase na Docência e na Tutoria em EAD, promovido pela PUCRS de abril de 2010 a setembro de 2011. Ao concluir esse curso no final do ano de 2011, obtive nota 10 (grau máximo) na defesa do TCC com a Monografia intitulada “Um olhar sobre a proximidade afetiva, relacional e comunicacional entre os participantes de um Curso de Especialização na Educação a Distância via Internet”, trabalho acadêmico elaborado sob a orientação da Professora Dr. Elaine Turk Faria.

Em agosto de 2012, o NEEJA recebeu dezoito computadores para uso dos professores e alunos, os quais ainda estão embalados nas caixas porque o prédio do Núcleo não possui instalações elétricas e espaço apropriados para o funcionamento das máquinas. Mas, por outro lado, será que os professores do NEEJA estão preparados para utilizar pedagogicamente as ferramentas e recursos computacionais em prol dos alunos? Será que os professores entendem o conceito de Objetos de Aprendizagem e sabem como aplicá-los?

Como professora do NEEJA e CP Paulo Freire, observo diversas limitações que afetam negativamente a qualidade do ensino público. Entretanto, diante da experiência construtiva que vivenciei no Curso de Especialização em Educação a Distância, vislumbro que, no contexto da educação pública brasileira, inúmeras são as contribuições que a modalidade de ensino a distância pode oferecer à formação continuada dos professores em larga escala e, conseqüentemente, promover a melhoria da qualidade de ensino.

No contexto da chamada Sociedade do Conhecimento, cada vez mais a EAD se firma como a modalidade de ensino que atende apropriadamente às necessidades e demandas do

mundo contemporâneo. Portanto, se faz necessária “a inserção da cultura tecnológica, digital e virtual nos educandos e nos educadores (FARIA, 2011, p.23) e isto, por sua vez, demanda pesquisas na área da educação sobre como integrar as tecnologias de forma inovadora no cotidiano das escolas. Conseqüentemente, isso envolve estudos relacionados à formação continuada de professores.

Para Freire (1996, p.32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, portanto, ensinar com qualidade exige pesquisa em busca de atualização e aperfeiçoamento profissional permanentes. Freire diz: “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Moran (2001, p.30) afirma que “o professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo.”.

Já André (2010, p.176) menciona que quando se tem “a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para o aluno”, precisa-se “conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente”. A autora acrescenta que

Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação.

Em relação a essa necessidade de reestruturar as práticas de formação, cabe frisar que a cultura do mundo globalizado nos aponta que não é mais possível viver bem informado e/ou estudar e trabalhar sem utilizar ferramentas e recursos digitais, uma vez que estes permeiam nosso dia a dia. As Tecnologias Digitais (TDs)<sup>1</sup> estão incorporadas nas diferentes práticas cotidianas, e se apresentam de diversos formatos e opções: computadores de mesa (desktops), notebooks, smartphones, tablets, e outros tantos artefatos tecnológicos, circulando naturalmente no nosso dia a dia para facilitar e agilizar a comunicação e a execução de inúmeras tarefas.

Entretanto, quando analisamos o ambiente da maioria das escolas públicas brasileiras, percebemos que as práticas que nelas acontecem estão descontextualizadas, já que, em geral, o processo de ensino envolve metodologias que se distanciam de um paradigma educacional que atenda às demandas da chamada cultura digital.

---

<sup>1</sup> As Tecnologias Digitais (TDs) são entendidas neste estudo como Tecnologias da Comunicação e da Informação associadas à Internet.

Talvez, tal situação ocorra em virtude das dificuldades dos professores para utilizar de maneira adequada as TDs nas atividades de ensino devido a carências na sua formação de base. Essas lacunas podem ser preenchidas pela formação continuada. No entanto, os professores em serviço possuem dificuldades em adaptar suas agendas às ofertas de formação continuada presenciais. Assim sendo, buscar-se-á com a Educação a Distância apoiada por tecnologias associadas à rede Internet (doravante referenciada por EAD ou *e-learning*) propor alternativas para que essa formação possa ser viabilizada no local de trabalho ou a partir da casa do professor sem a necessidade de ele se afastar das suas atividades profissionais. Logo, emerge a necessidade de promover discussões sobre várias questões que envolvem o despreparo dos professores, bem como investigar caminhos possíveis para auxiliá-los a se apropriar criticamente de novas competências metodológicas para desenvolver atividades de ensino mais enriquecedoras e interessantes para os alunos. Acredita-se que a formação apoiada na virtualidade consolida-se cada vez mais como uma alternativa promissora para formação continuada de professores em serviço – a minha trajetória de formação é um exemplo desta nova possibilidade que se estabelece.

Assim, dando continuidade a minha trajetória de formação, como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS, decidi investigar questões referentes à formação continuada de professores.

É certo que, desde o início do século XXI, as escolas públicas vêm enfrentando grandes desafios para se adaptar à cultura digital, a começar pela necessidade de propiciar formação continuada aos professores imigrantes digitais<sup>2</sup> que estão interagindo com os alunos nativos digitais<sup>3</sup> nas salas de aula.

Freire (1996, p.31) nos ensina que é “tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”, portanto, para que as ações educativas na sala de aula tenham sentido para os alunos, o professor precisa ler, estudar, refletir, aprender continuamente.

Não há como negar que a prática pedagógica com o auxílio do computador favorece o ensinar e o aprender no mundo contemporâneo. Todavia, apesar dos avanços provocados pela revolução tecnológica, a *e-learning* não é devidamente utilizada para propiciar a formação continuada de professores em larga escala.

---

<sup>2</sup> Prensky (2001) instituiu a categoria imigrantes digitais para se referir às pessoas que nasceram e cresceram no mundo sem computadores, ou seja, as que fazem parte da geração pré-digital.

<sup>3</sup> Prensky (2001) define como nativos digitais aqueles que nasceram no mundo com computadores/ internet e utilizam com desenvoltura os artefatos digitais produzidos pelo avanço tecnológico.

Desse modo, o presente trabalho de pesquisa busca responder às seguintes questões norteadoras:

- 1) Como se realiza a formação continuada dos professores em serviço no NEEJA, considerando as ofertas presenciais e na modalidade a distância?
- 2) Quais são os desafios, possibilidades e limitações para se fazer a formação continuada desses professores na modalidade *e-learning*?

Cabe destacar que o presente estudo limita-se a investigar a formação continuada em serviço dos professores que atuam no contexto de um NEEJA do sistema aberto, ou NEEJA comunitário, localizado na cidade de Porto Alegre. Os NEEJAs são estabelecimentos de ensino que lidam com aplicação de exames por disciplina aos candidatos que desejam obter certificado de conclusão de estudos referentes ao ensino fundamental e ensino médio. Portanto, torna-se necessário esclarecer que esta pesquisa não abrange a formação continuada dos professores que atuam nas escolas públicas estaduais de ensino regular.

O estudo teve como objetivo geral:

*Investigar os desafios, as limitações e as possibilidades para propiciar formação continuada apoiada por TDs aos professores da educação básica que trabalham em um NEEJA.*

Além disso, são considerados como objetivos específicos:

- Analisar as políticas da SEDUC relacionadas à formação continuada dos professores para o uso das TDs.
- Identificar os programas relacionados à formação continuada dos professores para uso de TDs que preparem os docentes para poderem estudar na modalidade *e-learning*.
- Investigar como os professores que trabalham no NEEJA estão tratando da questão relacionada a sua formação continuada para o uso de TDs.

Para tanto, realizou-se um estudo de caso em um NEEJA comunitário localizado em Porto Alegre, utilizando a abordagem metodológica de natureza qualitativa. Buscou-se como referenciais teóricos os seguintes autores: Gatti e Barreto (2009), Lévy (2010), Lüdke e André (1986), Moraes e Galiazzi (2007), Moran (2001, 2003), Nóvoa (1999, 2007), Santos (1998), Scheibe (2010), Tardif (2003), Veen e Vrakking (2011), dentre outros.

## 2 REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Tendo em vista que o objeto desta pesquisa é a formação continuada de professores da educação básica, faz-se necessário, primeiramente, analisar entendimentos relevantes sobre formação continuada no contexto educacional brasileiro do século XXI.

De acordo com os estudos de Gatti e Barreto (2009, p.199), o interesse pelo tema da formação continuada vem crescendo nos últimos anos, envolvendo autoridades políticas da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Percebe-se um significativo interesse e mobilização em torno do assunto, pois, conforme as autoras: “a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Cabe ressaltar que

Os estudos da arte sobre formação docente no Brasil, realizados por André et al. (1999) e André (2004), ilustram o crescente interesse pelo assunto no país. Segundo André (2004), nos anos 1990, a grande maioria das teses e dissertações, 76%, elege como foco a formação inicial no nível médio e superior; 14,8% abordam o tema da formação continuada e 9,2% se debruçam sobre a questão da identidade e da profissionalização docente. Os estudos sobre formação continuada no período cobrem um espectro abrangente de questões referentes a contextos, procedimentos e recursos de ensino utilizados. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 208)

Entretanto, apesar dessa expressiva mobilização, no entendimento de Gatti e Barreto (2009, p. 199), “os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão”, demandando novas pesquisas sobre a formação continuada dos professores da educação básica.

Nóvoa (2007, p.1) afirma que estamos presenciando “o regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade”. Para o autor, há uma nova preocupação social e política que remete às questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais, e, certamente, isto envolve “assegurar o desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem”, acrescenta Nóvoa.

Para Fernandes e Cunha (2013, p.51), “os questionamentos sobre a formação de professores provocam inquietações para a produção de sentidos que permita uma compreensão e intervenção nos processos formativos. São processos impregnados de ideologias e valores, nem sempre percebidos, mas revelados nas práticas e nos discursos.”.

Enricone (2005, p.96) menciona que a aprendizagem dos professores é também produto de um processo complexo que depende de pesquisa docente, de cultura experiencial, da introdução de inovações no fazer pedagógico, aprender a aprender para aprender a ensinar.

Nesse sentido, é possível inferir que o professor tem de estar motivado para aprender a fim de ensinar melhor. De acordo com o ponto de vista de autores como Freire (1996), Enricone (2007), Nóvoa (2007), Gatti e Barreto (2009) e Faria (2011), o professor comprometido com o exercício consciente de sua profissão aprende de forma contínua.

Para Freire (1996, p.102), ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. O autor cita que

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

As competências que se esperam dos professores são redefinidas a todo instante na medida em que os conteúdos e métodos de ensino mudam em função de mudanças da demanda social e cultural, ou seja, é algo construído historicamente. Em relação a essa questão, destaca-se o seguinte pensamento de Freire (1996, p.31),

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Nóvoa (2007, p.7) observa que hoje, num tempo repleto de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. No ponto de vista do autor, esses movimentos, muitas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores.

Uma questão importante relacionada ao desenvolvimento profissional dos professores, apontada nos estudos de Gatti e Barreto (2009, p.220), refere-se à formação a distância. Segundo a autora, “o uso da educação a distância nos processos de formação continuada vem se expandindo como uma modalidade capaz de responder ao desafio de propiciar desenvolvimento profissional a um grande contingente de profissionais em localidades distantes dos locais onde se encontram as instâncias formadoras”. Ainda conforme os estudos das autoras, da produção acadêmica localizada, pode-se concluir que: a maioria dos professores avaliam a modalidade de

ensino a distância como positiva especialmente porque possibilita investir em capacitação sem sair do ambiente de trabalho. (grifo da autora da dissertação)

Gatti e Barreto (2009, p.222) considera que os estudos e pesquisas recentes, em geral, analisam a questão da formação continuada tendo como referência o contexto político-social no qual ela se desenvolve. A autora explica que

Os que partem de uma perspectiva mais crítica acentuam o interesse de controle do Estado, aliado a um descompromisso em oferecer condições efetivas ao desenvolvimento profissional dos docentes. Nesses casos, as dificuldades detectadas acerca dos programas de formação continuada quanto a alcançarem seus objetivos são percebidas como decorrência de um poder regulador que coloca limites ao exercício da autonomia e da reflexão crítica dos docentes, provocando reações de rejeição.

Considerando que é importante conhecer as concepções relacionadas à formação continuada dos professores que atuam nas escolas do século XXI, como também as principais políticas públicas atreladas a esta formação, o subcapítulo 2.1 apresenta reflexões sobre estes temas.

## 2.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada “tem assumido diversas concepções, conforme acena o contexto histórico da época em que esse processo se desenvolve, além disso, esta está condicionada às perspectivas do sujeito, de conhecimento, de sociedade, da concepção que se tenha sobre a relação entre sociedade e educação” (VERDUM, 2010, p.101).

Alarcão (1998, p. 100) define a formação continuada como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Portanto, nessa definição está implícita a noção de aperfeiçoamento crescente.

Para Santos (1998, p. 124), o conceito de formação continuada ou formação contínua ou formação em serviço, em sentido mais estrito, abarca “todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas”. Desse modo, segundo Santos, a formação continuada “consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho”. A autora acrescenta que

Esses conteúdos trabalhados nas diferentes modalidades de educação contínua, podem estar: (a) relacionados com a superação de problemas ou de lacunas na prática docente, ou (b) promovendo a introdução de um novo repertório de conhecimentos de natureza

teórica ou prática, decorrentes da produção de novos saberes nas diferentes áreas de conhecimento. Enquanto no primeiro caso, o objetivo principal é sanar diferentes tipos de deficiências diagnosticadas na prática docente, no segundo caso, trata-se, sobretudo, de atualizar o professor. (p.125)

Atualmente, muito se discute sobre “os chamados saberes práticos ou saberes da experiência, que dizem respeito àqueles conhecimentos e àquelas habilidades que o professor vai adquirindo com o exercício de sua atividade” (SANTOS, 1998, p.126).

Ao tratar da experiência de trabalho enquanto fundamento do saber dos professores, Tardif (2003, p.21) menciona que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Para ele, a experiência de trabalho, portanto, é um espaço de “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.”.

Considerando que a formação continuada está atrelada ao campo de trabalho e aos saberes dos professores, apresenta-se o Quadro 1 a fim de evidenciar a importância do entendimento de Tardif (2003) em relação a estes saberes.

**Quadro 1:** Os saberes dos professores.

<b>Saberes dos Professores e sua proveniência</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2003, p. 63).

É importante que os processos de formação continuada considerem os elementos que constituem o saber docente e o contexto em que o professor atua profissionalmente a fim de que possam produzir os resultados esperados.

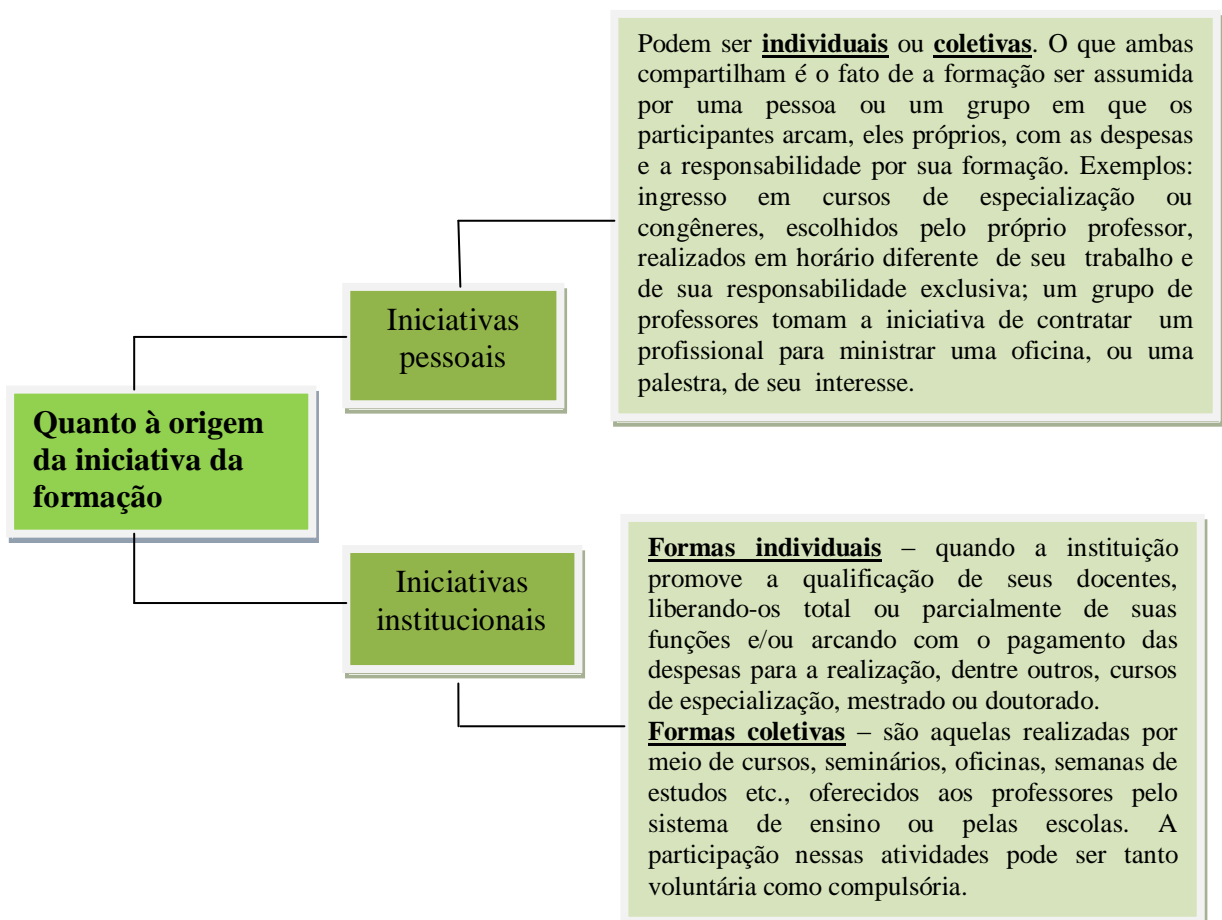
Para Alarcão (1998, p. 115), o professor constrói a sua própria maneira de ser e de agir profissionalmente e tem “um passado de experiência não descartável, mas capitalizável”, logo, “qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido”.

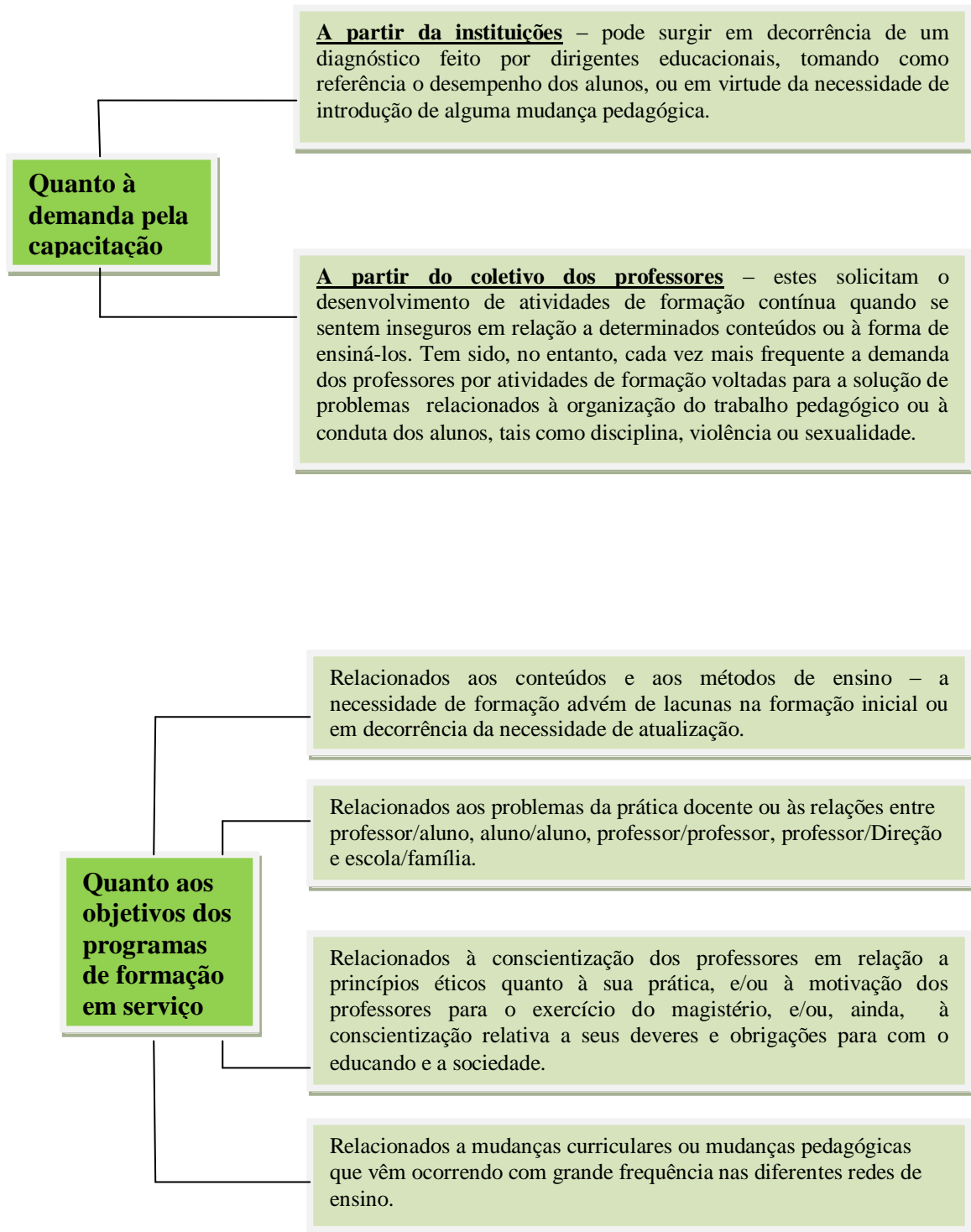


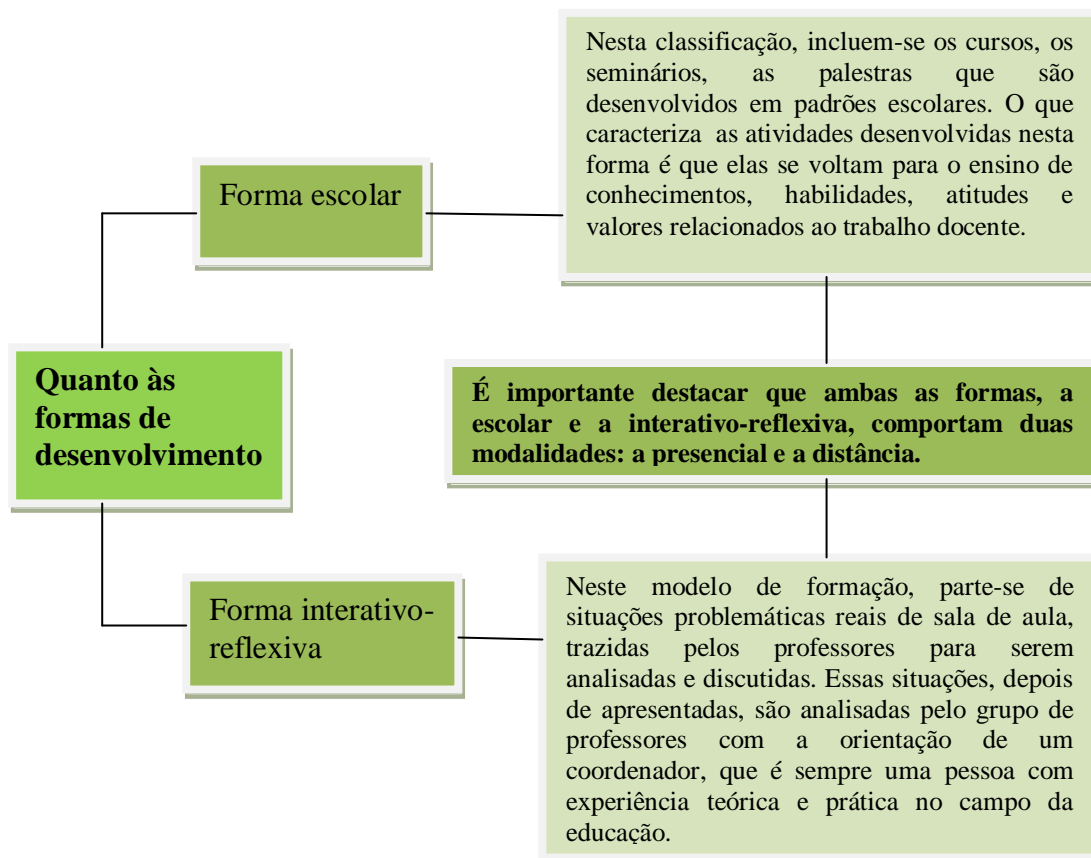
Nessa perspectiva, Nóvoa (2007, p.5) afirma que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, este entendimento reforça a tese de que é preciso investir em ações que concretizem a formação continuada em serviço.

Então, é lançada a seguinte pergunta: Qual é a diferença entre formação continuada e formação continuada em serviço?

Santos (1998, p.127-131) ensina que “a formação em serviço assume objetivos, conteúdos e formas bastante distintos”, assim, a autora busca estabelecer as seguintes classificações que permitem identificar as diferentes propostas no campo da formação continuada: quanto à origem da iniciativa da formação; quanto à demanda pela capacitação; quanto aos objetivos dos programas de formação em serviço; e quanto às formas de desenvolvimento. Os seguintes esquemas abrangem informações sobre essas classificações.







O Diagrama de Venn foi criado pela autora para sintetizar a sua percepção de como a formação docente continuada pode ser considerada. A Figura 1 apresenta a interdependência a partir do conceito de formação continuada em serviço, o qual é mais restrito e está contido no conceito de formação continuada, o conceito mais amplo. Ambos os conceitos envolvem processos de aperfeiçoamento profissional, que visam à qualificação, à capacitação ou à atualização, desenvolvidos através de diversas formas tais como: cursos; seminários; oficinas; palestras e etc.



**Figura 1:** Diagrama de Venn: formação continuada e formação continuada em serviço.  
Fonte: Autora da dissertação.

A formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, sem descartar o desenvolvimento de si próprios como pessoas (ALARCÃO, 1998; NÓVOA, 2007; SANTOS, 1998; TARDIF, 2003).

No entendimento de Nóvoa (1999, p.28), a formação de professores deve ser vista como um processo permanente, que faz parte do cotidiano deles e das escolas. A formação continuada em serviço abarca essa noção e deve tornar-se, segundo Nóvoa, uma nova cultura da escola onde a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Para o autor, é necessário que ações de formação de professores articuladas com a prática pedagógica sejam implementadas, estabelecendo a relação teoria e reflexão sobre a prática.

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. E esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1999, p. 28)

Alarcão (1998), Nóvoa (2007), Santos (1998) e Tardif (2003) defendem o posicionamento de que a formação continuada, enquanto processo de desenvolvimento profissional dos professores que ocorre na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

Como as práticas cotidianas da chamada cultura digital, ou cibercultura, repercutem na prática educativa desenvolvida nas escolas do século XXI, o capítulo 3 abordará questões referentes à cultura digital na formação continuada.

### 3 CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Inicialmente, é necessário entender o conceito de cultura e, para fins desta pesquisa, destacam-se dois significados da palavra cultura apresentados no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, conforme a seguir:

- 1) O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade.
- 2) Atividade e desenvolvimento intelectuais; saber, ilustração, instrução.

Entende-se brevemente por cultura digital um complexo de padrões comportamentais que caracterizam a sociedade contemporânea, na qual os indivíduos estão a maior parte do tempo interconectados na Internet e utilizando diferentes artefatos digitais para se comunicar, se divertir, se informar e aprender.

Friedman (2009) defende a tese de que “por volta do ano 2000 adentramos uma nova era: a Globalização 3.0, que está não só encolhendo o tamanho do mundo de pequeno para minúsculo, como também, ao mesmo tempo, aplainando o terreno”.

A Internet encurtou a distância entre as pessoas que vivem em diferentes partes do planeta, provocando mudanças significativas não somente nas relações comunicacionais entre os indivíduos, mas também no modo como pensam e agem. Friedman (2009, p. 21) afirma que

a plataforma do mundo plano é produto de uma convergência entre o computador pessoal (que subitamente permitiu a cada indivíduo tornar-se autor de seu próprio conteúdo em forma digital), o cabo de fibra ótica (que de repente permitiu a todos aqueles indivíduos acessar cada vez mais conteúdo digital no mundo por quase nada) e o aumento dos softwares de fluxo de trabalho (que permitiu aos indivíduos de todo o mundo colaborar com aquele mesmo conteúdo digital estando em qualquer lugar, independentemente da distância entre eles).

Nessa nova realidade, temos os recursos multimídia, os blogs, a Wikipédia, o Twitter, o Facebook, Instagram, Flirck, são maneiras diferentes e interessantes de acessar e de trocar prazerosamente milhares de informações em questão de minutos, bem como novas possibilidades de acesso ao conhecimento. Em outras palavras,

[...] a cultura contemporânea passou a caracterizar-se pelo uso crescente de tecnologias digitais, criando uma nova relação entre a tecnologia e a vida social e, ao mesmo tempo, proporcionando o surgimento de novas formas de agregação social, com práticas culturais específicas, constituindo a chamada cibercultura, marcada pelas comunidades virtuais. (Pimentel, 2010, p.23)

É importante destacar que os aparatos tecnológicos por si só não criam cultura alguma (Tornaghi, 2010, p.10). A cultura surge da interação entre os sujeitos e destes com o meio ambiente.

Thomas e Brown (2011, p.36) mencionam que os indivíduos podem escolher inserir-se em diferentes culturas, mas nenhum indivíduo isolado pode criar uma cultura. Os autores apontam dois aspectos relevantes no conceito tradicional de cultura, ou seja: o processo de inclusão dos indivíduos na cultura e a transformação que acontece como resultado deste processo. Eles explicam que quando os indivíduos se inserem numa nova cultura, são estes que, normalmente, se transformam. E citam como exemplo a situação de um estudante fazendo intercâmbio cultural que acabou de chegar ao país estrangeiro. Por estar imerso na nova cultura, ou ele se submete ao processo de transformação e se adapta aos costumes e convenções da nova cultura a fim de inserir-se nesta, ou não consegue adaptar-se e decide deixar o país.

Diante desse entendimento, é possível inferir que os professores que se recusam a experimentar metodologias de ensino inovadoras são aqueles que, por serem resistentes à transformação, não conseguem promover interações pedagógicas apropriadas para o contexto da cultura digital.

Ao se constatar essa evidência, há de se refletir sobre a formação dos professores, pois, conforme cita Berry (2011, p. 40), hoje em dia a maioria dos alunos desistem de frequentar a escola não porque têm dificuldade para aprender, mas porque as aulas são entediantes.

Berry (2011), Perrenoud (2000) e Tornaghi (2010) afirmam com unanimidade que a formação qualificada do professor no século XXI exige uma formação bem ampla e diversificada que contemple a análise crítica do uso das diferentes tecnologias digitais. No entendimento de Perrenoud (2000), para se apropriar de competências, visando à utilização pedagógica das tecnologias, o professor não precisa ser especialista em informática ou programação. Todavia, o professor deve “ser usuário alerta, crítico, seletivo do que propõem os especialistas educativos e ser um conhecedor dos softwares que facilitam o trabalho intelectual em geral, e uma disciplina, em particular” (Perrenoud, 2000, p.134). O autor sugere, ainda, que o professor tenha “uma cultura informática básica”, ou seja, conhecimentos básicos sobre como utilizar os artefatos tecnológicos, para que, a partir disto, possa escolher entre os softwares educativos disponíveis, o que melhor se adapta à sua disciplina.

Tornaghi (2010, p.10) considera importante convidar os participantes da comunidade escolar a refletir “sobre o que fazer para trazer para a escola o que chamamos de cultura digital ou cibercultura, desenvolvendo práticas pedagógicas em que o produzir caminha junto com o reproduzir”. O autor afirma que se faz necessário criar junto com os aparatos tecnológicos uma nova escola que ajude os educadores a serem aprendizes no espaço em que ensinam.

Na cibercultura, a noção de sala de aula mudou. Hoje a dimensão da sala de aula ampliou-se, não se limita mais ao espaço físico construído com tijolos num local fixo, onde se

visualizam mesas, cadeiras, armários, quadro de giz e cartazes fixados nas paredes. Graças aos avanços tecnológicos, hoje temos as chamadas salas de aula virtuais que podem ser acessadas de qualquer lugar do planeta onde seja possível ter acesso à Internet.

Nessa perspectiva, a formação de professores que atuam na educação básica nas escolas localizadas nas diferentes cidades e regiões brasileiras pode ser amplamente beneficiada pela EAD, pois esta modalidade de ensino é a que melhor atende às expectativas e necessidades da sociedade contemporânea.

De acordo com Carvalho Jr. (2009, p.11),

O barateamento do computador pessoal e do telefone celular, aliado à rápida evolução das aplicações em software livre e dos serviços gratuitos na rede, promoveu uma radical democratização no acesso a novos meios de produção e de acesso ao conhecimento. A digitalização da cultura, somada à corrida global para conectar todos a tudo, o tempo todo, torna o fato histórico das redes abertas algo demasiadamente importante, o que demanda uma reflexão específica.

Essa reflexão específica inclui o desafio da mudança de paradigmas metodológicos nas escolas e nas universidades. Em geral, o processo de mudança gera desconforto, pois substituir o conhecido pelo desconhecido causa insegurança e assusta. Friedman (2009, p.33) aponta que

Quantas cidades que viviam de moinhos não viram seus moinhos fecharem as portas; quantas cidades que viviam de sapatos não viram os fabricantes de sapatos irem embora; quantas cidades que outrora foram potências têxteis não compram, agora, tecidos chineses? Toda mudança é dura, e é pior para aqueles que são pegos de surpresa. Também é pior para quem tem dificuldade de mudar junto. Mas a mudança é algo natural, que sempre aconteceu, e é indispensável.

O professor nascido na era pré-digital deve fazer por onde ser aceito na cultura digital porque esta introduziu no meio social maneiras diferentes de aprender e, conseqüentemente, isto demanda maneiras inovadoras de ensinar. As limitações dos professores imigrantes digitais inibem a adoção de metodologias de ensino inovadoras, logo, é importante refletir sobre esta questão.

### 3.1 PROFESSORES E CULTURA DIGITAL

Neste início do século XXI, a escola vem sendo questionada intensamente sobre o papel que ela desempenha na educação dos nascidos na era digital, em razão das demandas do mundo globalizado imerso na cultura tecnológica, digital e virtual que adentrou o ambiente escolar sem este estar preparado para recebê-la.

A escola passa por um momento de transição que requer mudanças cruciais na sua infraestrutura organizacional e no fazer pedagógico para adaptar-se aos parâmetros comportamentais da cultura digital. Enquanto agente de transformação social, a escola tem de

estar comprometida com a formação adequada dos futuros cidadãos tendo em vista o panorama atual do mercado de trabalho.

Para Veen e Vrakking (2009, p.14), a sociedade do futuro exige que seus cidadãos sejam capazes de lidar com a complexidade, tanto na vida particular quanto na profissional. Os autores afirmam que as redes sociais dos indivíduos cresceram e ficaram mais complexas, da mesma forma que as redes econômicas, que passaram a uma escala global, resultando em economias multinacionais ou globais.

Ainda de acordo com Veen e Vrakking (2009, p.13), o significado que atribuímos à informação é, em geral, comunicado e negociado em nossa comunidade ou sociedade. Assim, dizem eles, poderemos chegar à conclusão que as crianças de hoje de fato possuem estratégias e habilidades de aprendizagem que são cruciais para dar significado às informações, e que essas habilidades e estratégias são vitais para a aprendizagem futura em uma economia intensamente baseada no conhecimento.

Podemos questionar se tais habilidades são suficientemente reconhecidas ou valorizadas pelas escolas. O problema é que as escolas ainda tentam transferir o conhecimento como se fazia há 100 anos. Isso não seria um problema se toda a estrutura econômica de nossa sociedade ainda fosse a mesma, mas esse não é o caso.

Portanto, está claro que as instituições de ensino precisam ajustar-se aos mecanismos de funcionamento desse novo modelo de sociedade para fazer sentido na educação de nossas crianças e adolescentes, pois, caso contrário, estarão fadadas à extinção.

Entretanto, para formar adequadamente os cidadãos do futuro, os professores imigrantes digitais, aqueles que nasceram num mundo sem computadores e internet, precisam apropriar-se de competências necessárias para se adaptarem ao contexto da cibercultura.

Lévy (2010, p.160) afirma que devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos, logo, reformas são necessárias nos sistemas de educação e formação. Para o autor, uma dessas reformas é

a aclimação dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia a dia da educação. A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

É necessário lançarmos um olhar atento sobre a formação continuada desses professores na intenção de buscar caminhos possíveis para ajudá-los a enfrentar o desafio de utilizar as TDs no desenvolvimento das atividades pedagógicas, o que implica a adoção de novas concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem.



Em geral, utilizar as TDs em sala de aula provoca desconforto para a maioria dos professores porque lidar com o novo assusta na medida em que o desconhecido gera insegurança. E essa insegurança é reforçada pelo fato de que os alunos nativos digitais utilizam as TDs com maior desenvoltura do que os professores imigrantes digitais; para alguns professores, isto é perturbador porque acham que estão perdendo o controle sobre o processo de ensino.

Palfrey e Gasser (2011, p.17) consideram que o medo é a maior ameaça que atualmente enfrentamos para fazermos escolhas inteligentes e nos encaminharmos para um futuro brilhante em uma era digital, quando se trata de entender o potencial da tecnologia digital e a maneira em que os nativos digitais a estão usando.

As limitações para o uso pedagógico das TDs por parte dos professores têm diferentes origens, conforme se segue:

- **Limitações de ordem pessoal** - estão relacionadas com a personalidade do indivíduo, tais como: pessoas resistentes a mudanças por medo de enfrentar novos desafios; são acomodadas e preferem manter-se na zona de conforto; ausência de dinamismo e curiosidade para fazer novas descobertas; em geral, são indivíduos que têm dificuldade de pedir ajuda.
- **Limitações em função da trajetória de formação profissional** - referem-se a questões de comprometimento com o ensinar com competência que têm raízes na formação inicial, isto é, têm a ver com os motivos que levaram o indivíduo a enveredar o caminho do magistério e como o curso de graduação se desenvolveu no sentido de formar um profissional comprometido com a sua carreira. Além disso, essas limitações têm a ver com a tendência, ou não, dos professores a refletirem continuamente sobre a sua prática de ensino, pois o hábito da reflexão gera automaticamente o interesse por buscar novos conhecimentos para o aperfeiçoamento profissional.
- **Limitações do espaço profissional** - estas dizem respeito a infraestrutura do ambiente de trabalho dos professores e de questões relacionadas com o projeto político e pedagógico da instituição de ensino. Se a instituição oferece aos professores condições mínimas para trabalhar com os alunos em laboratórios de informática, onde se pode acessar adequadamente a internet a fim de planejar atividades pedagógicas com a utilização de TDs, certamente os professores, devidamente preparados e dispostos a melhorar a prática de ensino, irão empregar os recursos digitais no desenvolvimento do processo de ensino. Ao contrário, os

professores que não contam com tais recursos nas escolas ficam limitados às metodologias de ensino com o uso de tecnologias ultrapassadas.

Portanto, os professores precisam envidar esforços para superar as limitações de ordem pessoal e as que dizem respeito à trajetória de formação, pois, professores comprometidos eticamente com o exercício de sua profissão, mesmo diante das vicissitudes do caminho, buscam enfrentar os desafios de modo coerente, ou seja: estudam e se atualizam continuamente.

No entendimento de Azevedo (2011), “professores tendem a reproduzir aquilo que vivenciam nas suas experiências como alunos”. Para o autor, “se, como alunos, eles participam de uma experiência rica para a aprendizagem utilizando outras tecnologias que não apenas o giz e o quadro, eles tenderão a procurar reproduzir estas experiências como professores...”

É fundamental que os professores reflitam sobre o seu papel no contexto da cultura digital a fim de reformular suas concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, adotar metodologias de ensino inovadoras em prol da aprendizagem significativa. Nesse sentido faz-se necessário refletir sobre as relevantes contribuições das teorias cooperativas de ensino e de aprendizagem e das teorias da aprendizagem contextualizada, vertentes das teorias sociocognitivas, as quais enfatizam a pedagogia da parceria preconizada por Prensky (2012) no cenário educacional do século XXI – tema a ser abordado a seguir.

### 3.2 PEDAGOGIA DA PARCERIA: ENSINANDO E APRENDENDO DE FORMA COLABORATIVA

Em tempos de cibercultura, cada vez mais os professores devem recorrer a metodologias de ensino que envolvam a construção colaborativa do conhecimento, estimulando a criatividade e a parceria, pois as mesmas são mais interessantes em razão das práticas cotidianas típicas da cultura digital como o uso das redes sociais.

Autores como Berry (2011) e Prensky (2001, 2012) têm descrito o comportamento dos alunos ditos “digitais” (nascidos neste contexto de ampla utilização de tecnologia digital) como diferente dos que nasceram e cresceram na era pré-digital. Os autores enfatizam a necessidade de se considerar que a aprendizagem e o processamento da informação ocorre de maneira diversa do que ocorria tradicionalmente quando usamos recursos não digitais. Os alunos interagem com seus pares e fazem novos relacionamentos através das suas redes estabelecidas nos diferentes espaços disponibilizados na Internet. Conectividade, interatividade, troca, parceria, proatividade, trabalho em grupo já fazem parte do cotidiano e do perfil destes alunos fora do ambiente escolar.

Cabe, então, indagar como podemos trazer estes hábitos para dentro da escola. Como os professores devem ser preparados/formados nos cursos de licenciatura e pedagogia para atender às necessidades dos alunos no mundo contemporâneo?

É certo que hoje ensinar e aprender exigem muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicações em que os participantes da ação educativa colaboram uns com os outros (MORAN, 2001; LÉVY, 2010; VEEN e VRAKING, 2009; PRENSKY, 2012; PALFREY e GASSER, 2011 ).

Constata-se que “com a educação on-line os papéis do professor se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades” (MORAN, 2001), e neste cenário o professor deve trabalhar em parceria com seus alunos na construção do conhecimento.

Para Moran (2001, p. 30 e 31), o papel do professor é fundamentalmente o de um orientador/mediador. O autor afirma que o professor, com acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. Moran define o perfil desse novo professor da seguinte maneira:

- **Orientador/mediador intelectual** – informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, trabalha para que elas se tornem significativas para os alunos, permitindo que ele as compreendam, avaliem – conceitual e eticamente – , reelaborem-nas e adaptem-nas aos seus contextos pessoais. Ajuda a ampliar o grau de compreensão de tudo, a integrá-lo em novas sínteses provisórias.
- **Orientador/mediador emocional** – motiva, incentiva, estimula, organiza os limites, com equilíbrio, credibilidade, autenticidade, empatia.
- **Orientador/mediador gerencial e comunicacional** – organiza grupos, atividades de pesquisa, ritmos, interações. Organiza o processo de avaliação. É a ponte principal entre a instituição, os alunos e os demais grupos envolvidos (a comunidade). Organiza o equilíbrio entre o planejamento e a criatividade. O professor atua como orientador comunicacional e tecnológico, ajuda a desenvolver todas as formas de expressão, de interação, de sinergia, de troca de linguagens, conteúdos e tecnologias.
- **Orientador ético** – ensina a assumir e vivenciar valor construtivos, individual e socialmente. Cada um dos professores colabora com um pequeno espaço, uma pedra na construção dinâmica do “mosaico” sensorial-intelectual-emocional-ético

de cada aluno. Este vai organizando continuamente seu quadro referencial de valores, ideias, atitudes, tendo por base alguns eixos fundamentais comuns como a liberdade, a cooperação, a integração pessoal. Um bom educador faz a diferença.

Os professores precisam ser preparados nos cursos de formação para assumir esse novo papel de orientador/mediador no processo educativo que ocorre em diferentes espaços de ensino e de aprendizagem, presenciais ou virtuais.

Freire (1993, p.9) ensina que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. É possível, então, concluir que a realidade é apreendida por meio de uma rede de colaboração em que cada indivíduo ajuda o outro a desenvolver-se de forma recíproca. Esse é o fundamento da construção colaborativa do conhecimento em que “todos aprendem juntos e em colaboração” (LOPES, 2012, p.5).

No que tange ao processo formativo de professores e alunos, já que a formação daqueles se reflete na formação destes, o presente estudo defende os princípios das teorias cooperativas de ensino e de aprendizagem bem como os princípios das teorias da aprendizagem contextualizada, vertentes das teorias sociocognitivas, conforme Bertrand (2001).

Bertrand (2001, p.141), aponta que grandes autores franceses escreveram sobre o ensino cooperativo a partir do século XX, e que a pedagogia cooperativa francesa inspira-se, sobretudo, em Freinet. A pedagogia de Freinet baseava-se na cooperação entre os alunos e os educadores, e os tempos e espaços escolares deveriam ser estabelecidos em função do interesse dos alunos. Sua pedagogia se fundamenta em quatro eixos:

- 1) A cooperação – para construir o conhecimento comunitariamente.
- 2) A comunicação – para formalizar o conhecimento, transmiti-lo e divulgá-lo.
- 3) A documentação (livro da vida) – para registro diário dos fatos históricos.
- 4) A afetividade – como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento.

É importante lembrar que “o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com o seu objeto de trabalho, são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo” (TARDIF, 2003, p.128). Por isso, é fundamental que a cooperação, a comunicação e a afetividade prevaleçam nos ambientes de ensino e aprendizagem.

Uma boa parte do trabalho decorre de sua dimensão afetiva. Um componente emocional manifesta-se, inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não

somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2003, p.130)

Bertrand (2001) afirma que o que se dizia a respeito das teorias cooperativas de ensino e aprendizagem há muitos anos ainda é válido. O autor acrescenta que as mudanças conceituais se devem, principalmente, à “nova complexidade social e cultural gerada pela urbanização, pela imigração e pelos meios de comunicação de massa”, porém, estas mudanças representam uma adaptação das teorias de outrora. Bertrand destaca os seguintes princípios dessas teorias:

- **Parceria** – a parceria deve substituir a competição, há que se instalar estruturas de ensino que facilitem a sinergia do trabalho em grupo em torno de um projeto comum.
- **Flexibilidade** – existem inúmeras maneiras de se realizar as atividades no ensino cooperativo, devido ao fato de que estas teorias caracterizam-se pela sua enorme flexibilidade. Há de se adaptar as estratégias de ensino de acordo com as circunstâncias, os grupos de alunos, as culturas, as regiões, etc. Não há um modelo único válido para todas as circunstâncias.
- **Colaboração** – a aprendizagem cooperativa tem por base o princípio de que todos devem ajudar-se uns aos outros num trabalho coletivo. Nas formas cooperativas de trabalho, há um certo prazer, crescente, em ajudar o grupo; o que reforça o sentimento de pertença.
- **Desafios cognitivos** – o indivíduo vivencia uma situação cognitiva, psicológica e social que impõe um grande número de desafios. Por isso, aprende a “evoluir” num contexto mais estimulante.
- **Multiplicidade de situações sociais** – o ensino cooperativo aposta na aquisição de comportamentos sociais mais interessantes, como a tolerância. Paralelamente, verifica-se uma diminuição de comportamentos como o racismo e a competição. Augustine, Gruber e Hanson (1990, apud BERTRAND, 2001, p.143) observaram que o ensino cooperativo produzia os seguintes efeitos: uma mudança radical da percepção da aprendizagem e do ensino nos docentes, a aquisição de competências sociais tais como: o compartilhamento de ideias, a aceitação dos outros, bem-estar psicológico e uma melhor reação ao grupo, etc. (grifo da autora desta dissertação).

Ressalta-se que a construção colaborativa do conhecimento pressupõe a ênfase no diálogo entre as pessoas envolvidas neste processo, o que remete aos fundamentos das teorias de Paulo

Freire. O autor propõe uma educação enquanto prática democrática da liberdade que se baseia na utilização de um método ativo, fundamentada no diálogo, na crítica e na formação do julgamento (BERTRAND, 2001, p.160).

O primeiro elemento do método de Freire, explica Bertrand, é o diálogo entendido como relação não hierárquica entre as pessoas. O diálogo, frisa o autor, favorece a comunicação, ao contrário do antidiálogo, em que um dos polos domina o outro, o que cria seres passivos. Ainda conforme Bertrand, Freire defende uma pedagogia da comunicação para vencer o antidiálogo, privado de afeto e de juízo crítico. No entendimento de Freire, aquele que dialoga dirige-se a alguém para trocar algo com ele. É este algo que deveria ser o novo conteúdo dos programas da nossa educação, afirma Bertrand. Convém citar o que diz Bertrand (2001, p.160)

Num debate com Shor (Shor e Freire, 1987), Freire acrescenta que o diálogo é um momento de reflexão que as pessoas têm acerca da elaboração do real. Shor comenta o seguinte: o diálogo é uma comunicação democrática que combate a dominação e afirma a liberdade dos participantes no fabrico da sua cultura; e Freire acrescentará: “o diálogo é um desafio ao domínio”. Desse modo, em educação, o professor compromete-se a construir o conhecimento com o estudante num diálogo permanente. Ele não pode transferir o conhecimento a partir de uma posição dominante na sua relação com o estudante.

Nas palavras de Cardoso (2010, p.27), “cada um de nós gerencia sua aprendizagem de formas diferenciadas, daí a relevância de se trabalhar com uma educação dialógica e libertadora (Freire, 1996) onde alunos e professores aprendem em uma troca constante, imbuída de análise e críticas sobre a realidade.”.

O diálogo entendido como relação não hierárquica entre as pessoas, conforme o pensamento de Freire, representa a essência da pedagogia da parceria. Para Freire (1996, p.25), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”.

Prensky (2012) defende a pedagogia da parceria como caminho possível para promover a interação construtiva entre professores e alunos, propiciando a troca de saberes entre as diferentes gerações. Na pedagogia da parceria, os professores precisam aprender a ouvir o que seus alunos têm a dizer sobre suas experiências cotidianas, o que demanda abordagens metodológicas que enfatizem a construção colaborativa do conhecimento. Conseqüentemente, isso impõe uma formação continuada adequada dos profissionais da educação que estão atuando nas salas de aula.

Berry (2011, p. 2), quando se refere aos alunos de hoje e do futuro, aponta que na virada do século XX para o XXI, Prensky sugeriu que estes não somente pensam sobre coisas diferentes, mas, de fato, pensam diferentemente. Berry (2011) afirma que os pesquisadores têm

documentado como os indivíduos que nasceram há 10 e 15 anos atrás e cresceram na era das tecnologias móveis e dos jogos virtuais aprendem de forma bem diferente – e não apenas diferentemente de seus pais e professores, mas de pessoas ligeiramente mais velhas da chamada “geração Net”, que na infância deram passos mais largos do que aqueles que nasceram na era pré e pós-Internet.

Tornaghi (2010, p.8) destaca que Seymour Papert verificou que a construção de conceitos, conhecimentos e estruturas de pensamento (a inteligência) se dá de forma ainda mais significativa quando o aprendiz atua sobre o entorno, modificando-o e criando produtos seus. Assim, Papert introduz o conceito de “construcionismo”, indo além do que apregoa o construtivismo de Piaget e Vygotsky e seus seguidores.

Ainda de acordo com Tornaghi (2010), “ao enfrentar as dificuldades e os problemas que surgem ao desenvolver seus produtos, os aprendizes aprenderão tudo o que a sua maturidade biológica permita. Desenvolvem, assim, a inteligência, criam e internalizam novos conhecimentos e desenvolvem autonomia intelectual.”

Depreende-se, então, que tais afirmações estão relacionadas aos princípios preconizados pelas teorias da aprendizagem contextualizada, vertentes da corrente sociocognitiva<sup>4</sup> da educação. Conforme ensina Bertrand (2001, p.136), os princípios básicos dessas teorias são:

- **O conhecimento é uma ferramenta que depende essencialmente da ação e da cultura** – o conhecimento é basicamente o produto de atividades sociais e culturais, por isso é necessário abandonar a ideia de que os conceitos são entidades autônomas e abstratas (Brown, Collins, Duguid, 1989, 1993; Chaiklin e Lave, 1995; Clancey, 1992 e Lave, 1991, apud Bertrand 2001). Esses teóricos propõem uma teoria da formação baseada no princípio fundamental da determinação do conhecimento pela cultura cotidiana.
- **A aquisição dos saberes decorre da participação** – a aquisição de saberes, o pensamento e o conhecimento são relações entre pessoas empenhadas numa atividade “dentro de” e “com” um mundo socioculturalmente estruturado. A participação em práticas sociais é a forma fundamental da aprendizagem (Lave e Wenger, 1991, apud Bertrand, 2001). Uma ferramenta só tem sentido se existir uma situação que permita o seu uso e apoia-se na história das suas utilizações, por exemplo: pode parecer fácil compreender a utilização de um computador. Pode-se explicá-la no quadro, mostrar diversos *softwares*, etc.,

---

<sup>4</sup> Esta corrente da educação preconiza que as condições sociais e culturais determinam a construção do conhecimento (Bertrand, 2001, p.17).

mas a sua utilização é que dará um verdadeiro conhecimento desta ferramenta. Em suma, só se aprenderá a utilizar um computador em situações concretas. Aprender-se-á, também, a recorrer à experiência dos outros usuários, a consultar manuais, a trocar informações. Resumindo, um conceito está sempre ligado a uma atividade e a uma cultura (Collins e Duguid, 1989, apud Bertrand, 2001). Por conseguinte, a aprendizagem de um conceito é a aprendizagem de uma ferramenta que tem uma história decorrente das práticas, afirma Bertrand.

- **O contexto natural define o meio de utilização do conhecimento** – entende-se a noção de contexto natural como característica do meio em que o conhecimento será utilizado no cotidiano.

Para Thomas e Brown (2011, p. 31), a nova cultura de aprendizagem nos oferece a liberdade de tomar aquilo que é geral como pessoal e, então, compartilhar nossa experiência pessoal de modo que, por sua vez, isto contribua para o fluxo geral do conhecimento.

Aprendemos observando, fazendo, experimentando e, simplesmente, absorvendo o conhecimento das coisas, dos fenômenos, das ações no nosso entorno (Thomas e Brown, 2011, p. 78). Assim sendo, o modelo de ensino que privilegia a autoridade do professor como detentor e transmissor do conhecimento, onde os alunos são meros receptores passivos, não se encaixa no modelo da nova cultura de aprendizagem.

Os alunos aprendem melhor quando podem fazer o que lhes dá mais satisfação e agir num ambiente que lhes desafie, este é o princípio fundamental da nova cultura de aprendizagem (Thomas e Brown, 2011, p. 79). Daí a importância dos jogos, dos Objetos de Aprendizagem (OAs)<sup>5</sup>, da interatividade nos ambientes virtuais, das redes sociais como formas inovadoras para ensinar e aprender.

De acordo com os resultados da pesquisa Inovação Tecnoeducativa – Um olhar para Projetos Brasileiros, realizada pela Fundação Telefônica e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI), no período de 2010 e 2011, os professores devem promover ações inovadoras que envolvam os alunos com a ajuda dos jogos, pois recorrer a *games* é falar a linguagem dos jovens, e isto proporciona uma aproximação significativa entre eles e os conteúdos curriculares. Esta pesquisa foi coordenada pela educadora Marcia Padilha e teve por objeto de estudo as escolas públicas de todo o Brasil. A educadora frisa que a inovação

---

<sup>5</sup> Objetos de Aprendizagem: qualquer recurso digital que possa ser reutilizado e que esteja voltado à aprendizagem do aluno. Qualquer mídia pode ser considerada um recurso digital, ou seja: uma imagem, um texto em pdf, uma animação, um hipertexto, um software educacional.



tecnoeducativa é um processo de mudança estimulado por oportunidades ou dificuldades, e explica que

a nova geração de alunos precisa estar preparada para atuar na cultura da informação e do conhecimento. Ser um nativo digital não significa que o aluno fará uso criativo e competente das mídias. A escola deve favorecer essa aprendizagem.

A pesquisa destaca a diferença entre o conceito de invenção e inovação, conforme a Figura 2.



**Figura 2:** Invenção X Inovação

Fonte: Inovação a favor da Educação. / [www.fundacaotelefonica.org.br](http://www.fundacaotelefonica.org.br)

Acredita-se que para alavancar a inovação na educação mudanças significativas devem ser realizadas em relação à formação de professores. Os currículos dos cursos de formação de professores precisam ser repensados e reformulados de maneira a fazer com que estes profissionais desenvolvam as competências necessárias para atender às necessidades dos alunos no mundo contemporâneo. Nesse sentido, é necessário que nos cursos de formação os professores aprendam a ser usuários atentos, críticos, seletivos do que propõem os especialistas da educação e conhecer os softwares educacionais que facilitam o trabalho intelectual (Perrenoud, 2000, p.134). Além disso, os professores precisam desenvolver competências comunicativas e sociais que favoreçam o compartilhamento de ideias, a aceitação dos outros, a construção colaborativa do conhecimento em prol de um projeto coletivo.

O Quadro 2 apresenta as principais habilidades que os alunos devem desenvolver ao integrar processos inovadores na Educação, com foco na qualidade educacional e no uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de seus potenciais.

**Quadro 2:** Habilidades a serem desenvolvidas.

<b>CRIATIVIDADE</b>	Conceber trabalhos originais, gerar novas ideias, prever mudanças e desenvolver produtos e processos inovadores utilizando recursos tecnológicos.
<b>COLABORAÇÃO</b>	Utilizar mídias e ambientes digitais para se comunicar e para trabalhar, para apoiar sua aprendizagem individual e para contribuir com o aprendizado dos outros. Com base nessas interações, ter consciência e compreensão de valores de outras culturas.
<b>ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES</b>	Planejar estratégias para suas pesquisas. Localizar, analisar, avaliar, sintetizar e utilizar as informações obtidas em uma variedade de fontes e meios de comunicação de forma ética e eficiente.
<b>RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS</b>	Identificar e resolver situações complicadas, bem como tomar decisões, usando as ferramentas adequadas. Planejar e gerenciar projetos, para chegar às soluções necessárias.
<b>CIDADANIA DIGITAL</b>	Compreender as questões humanas, culturais e sociais e ter um comportamento ético. Defender e praticar o uso seguro, legal e responsável da informação e da tecnologia.
<b>USO EFETIVO DA TECNOLOGIA</b>	Entender conceitos de tecnologia, sistemas e operações. Selecionar e utilizar aplicativos de uma maneira eficaz e produtiva.

Fonte: *International Society for Technology in Education (ISTE)*.

É importante destacar que os professores precisam estar aptos para auxiliar os alunos a desenvolver tais habilidades, o que impõe a necessidade de preparar apropriadamente os professores nos cursos de formação continuada em serviço. Nesse sentido, o Capítulo 4 aborda questões referentes às contribuições da EAD, ou modalidade *e-learning*, no processo formativo de professores.

#### 4 A MODALIDADE E-LEARNING NA FORMAÇÃO DOCENTE

A Educação a Distância (EAD) surgiu e “se desenvolveu como uma alternativa a um conjunto de necessidades educacionais acumuladas na sociedade e na aspiração de promover a inclusão de setores não atendidos pelo sistema convencional” (GONÇALVES, 2012, p.294).

Dentre essas necessidades educacionais, a autora cita:

- a superação do analfabetismo;
- a incorporação cada vez mais precoce ao mundo do trabalho;
- a necessidade de reinserção profissional;
- as demandas educativas de populações isoladas dos centros urbanos ou impossibilitadas de ter acesso, por diversos motivos, aos recursos educacionais presenciais;
- as defasagens educacionais graves e amplas.

Além disso, Gonçalves (2012) explica que se somou “a esses objetivos o interesse – por parte de vários grupos de acadêmicos educadores – de estudar e experimentar novas formas de aprendizagem, apoiadas nas novas tecnologias da informação e comunicação”, considerando que as TDs estavam inserindo-se, com grande eficácia, no cotidiano das pessoas e, especialmente, dos mais jovens.

Não há como negar os benefícios proporcionados pela EAD em contextos educacionais onde seja possível utilizar pedagogicamente as TDs, já que a mesma pode atender às expectativas das pessoas que se comunicam e acessam informações e conhecimentos na web a qualquer hora e de qualquer lugar do planeta.

O significativo contingente de docentes envolvidos em EAD, “os resultados obtidos pelos alunos nos cursos ofertados, o acelerado desenvolvimento das TDs, e sua fácil e inesperada absorção pela população em geral propiciaram a validação social e a legitimação acadêmica desta modalidade” (GONÇALVES, 2012).

A EAD, entendida neste estudo como modalidade de educação realizada através do uso intenso das TDs onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e no tempo, vem sendo cada vez mais utilizada na educação básica, educação superior e em cursos online abertos massivos (conhecidos como MOOC), entre outros (ALVES, 2011; LITTO e FORMIGA, 2012).

Alves (2011, p.85) destaca em seus estudos o seguinte conceito sobre EAD:

A Educação a Distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela

seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador.

No Brasil, o conceito de Educação a Distância é definido oficialmente no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Cabe frisar que a separação física entre os participantes da ação educativa e o uso de tecnologias de telecomunicação são características comuns entre os vários conceitos que existem na literatura sobre a EAD praticada no século XXI.

De acordo com os estudos de Azevedo (2012, p. 47), a EAD envolve “processos pedagógicos bastante variados e que podem ser definidos como de primeira geração (ensino por correspondência), de segunda geração (mídia impressa associada à teleducação ou ensino por computador), de terceira geração (*e-learning* ou aprendizagem virtual)”. A autora explica que as chamadas “gerações” correspondem à incorporação sucessiva de novos meios de comunicação: televisão, computador, satélites, Internet. As variações da terminologia da EAD podem ser observadas no Quadro 3.

**Quadro 3:** Variação da terminologia da EAD.

<b>Terminologia mais usual</b>	<b>Período aproximado de domínio</b>
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as três primeiras décadas do século XX
Ensino a distância; educação a distância; educação permanente ou continuada	Década de 1930 e 1940
Teleducação (rádio e televisão em <i>broadcasting</i> )	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960 (ICDE e <i>Open University</i> , Reino Unido)
Aprendizagem a distância; aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
<i>E-learning</i> ; aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX e primeira década do século XXI

Fonte: Formiga (2009, Apud AZEVEDO, 2012, p. 47).

Embora a terminologia aprendizagem flexível seja mais atualizada para se referir à EAD, conforme aponta o Quadro 3, adotou-se, neste estudo, a terminologia *e-learning*<sup>6</sup> por considerá-

<sup>6</sup> *E-learning*: “e” do inglês “*electronics*”, “eletrônica” em português; “*learning*”, palavra de origem inglesa que significa “aprendizagem” em português, conforme o dicionário LONGMAN.

la mais adequada ao processo de formação continuada em serviço que ocorre em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), já que o significado do termo *e-learning* contém em si o conceito de aprendizagem virtual.

O uso de plataformas de *e-learning*, ou AVA, vem sendo adotado por muitas escolas, principalmente as que são disponibilizadas gratuitamente (ASSUMPÇÃO, 2012, p.159). Hoje, muitas instituições de ensino fazem uso do Moodle para apoio a aulas e atividades extracurriculares, bem como outras plataformas gratuitas como Teleduc e Aulanet; as mais usadas no contexto educacional brasileiro. Nos AVA, “os alunos podem fazer reuniões virtualmente (usando ferramentas de bate-papo, correio e fóruns de discussão), tendo oportunidade de aprender a colaborar e criar coletivamente” (ASSUMPÇÃO, 2012), conforme os princípios preconizados pelas teorias cooperativas de ensino e aprendizagem (abordadas no Capítulo 3 desta dissertação).

Nota-se que o uso adequado da modalidade *e-learning* pode viabilizar, também, a formação continuada em massa dos professores que atuam nas escolas públicas para utilizarem pedagogicamente os recursos dos AVA.

Entretanto, Litto (2012, p.367) menciona que “embora a aprendizagem a distância continue ganhando cada vez mais adeptos no Brasil, entre instituições de ensino, empresas, entidades governamentais, instrutores e aprendizes, é difícil ignorar os bolsões de resistência à modalidade”. Litto aponta os seguintes fatores que justificam essa resistência que ainda prevalece dentro e fora da comunidade de profissionais da educação:

- A inexistência nas bibliotecas brasileiras (universitárias e públicas), de exemplares de aproximadamente duas dezenas de revistas científicas (quase todas do exterior e em língua estrangeira) dedicadas a pesquisas sobre EAD, fenômeno crescente que inclui relativa ausência de citações a essa literatura e outras obras produzidas no país (ABED, 2011; OLIVEIRA NETO; SANTOS, 2010, apud LITTO, 2010);
- A falta de tradição nas pesquisas brasileiras na abordagem à educação e aprendizagem usando métodos quantitativos ou experimentais para mensurar os efeitos de fenômenos importantes no processo de ensino e de aprendizagem a distância;
- A falta de conhecimento de línguas estrangeiras por parte da grande massa de educadores e dirigentes educacionais, facilmente evidenciada na má tradução dos *abstracts* que acompanham os trabalhos apresentados por pesquisadores brasileiros (em conferências ou publicação em periódicos acadêmicos),

normalmente elaborados por programas que traduzem on-line, resultando em textos incompreensíveis e, por isso, inúteis.

Já Scheibe (2010, p.993) argumenta que “o crescimento de cursos na modalidade EAD ocorrido na última década causa preocupação não só entre os estudiosos da educação, particularmente aqueles de formação de professores, mas também em toda comunidade vinculada à escolarização.”. A autora explica que “a tardia regulação da oferta da EAD facilitou a abertura desmesurada desses cursos, a ponto de ter-se estabelecido, em muitas situações, uma clara e danosa concorrência em relação aos cursos presenciais.”. A falta de controle adequado em relação ao credenciamento desses cursos compromete tanto a qualidade dos mesmos como a credibilidade da EAD – uma questão que cabe ser investigada mais detalhadamente em outra pesquisa.

Em contrapartida, apesar de ao longo da história a modalidade de ensino a distância ter sofrido grande preconceito devido a vários motivos, atualmente, o contexto educacional brasileiro está mais favorável a essa modalidade de educação.

Segundo Mill (2012, p.280), diferentes iniciativas foram tomadas nos últimos dez anos que acarretaram um conjunto de ações em prol da modalidade *e-learning*, tais como:

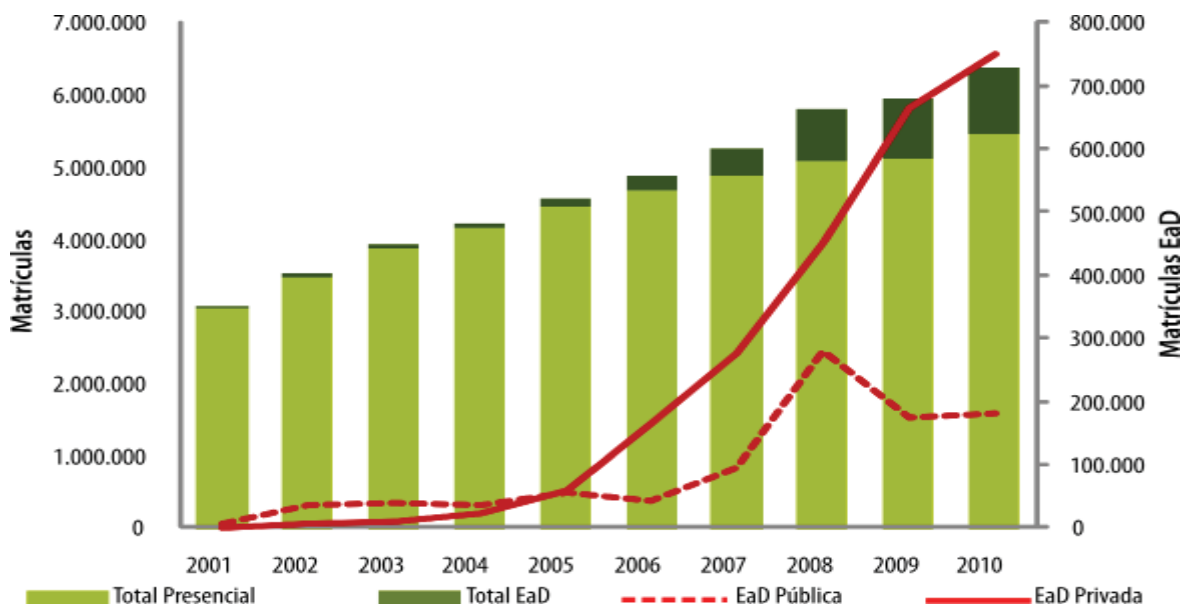
- Políticas públicas de formação pela modalidade, como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- Evolução da legislação a partir da EAD na LDB;
- Maior preocupação com a superação da cultura/mentalidade de EAD como educação de segunda categoria;
- Iniciativas mais robustas e mais bem estruturadas.

Nota-se que, apesar das correntes contra a EAD, é inegável o fato que a modalidade *e-learning* vem ganhando força no atual cenário educacional brasileiro já que corresponde às expectativas do mundo conectado na Internet. Cabe citar o que diz Formiga (2012, p.377),

A globalização da educação traz como consequência uma série de acontecimentos marcantes e revolucionários na área da aprendizagem: inicialmente, as Universidades Abertas, seguidas das Megauniversidades; depois, as universidades virtuais, os portais educativos e as universidades corporativas nas empresas; e, mais recentemente, a universalização do sistema dual, misto, de presencial/virtual disponível à livre escolha do aluno/aprendiz.

Muito embora o presente estudo tenha por objeto a formação continuada de professores da educação básica, a título de ilustração para evidenciar a significativa expansão da EAD no cenário da educação brasileira, apresenta-se o Gráfico 1 que aponta a evolução do número

matrículas nos cursos de graduação de 2001 a 2010, considerando as modalidades de ensino presencial e a distância.



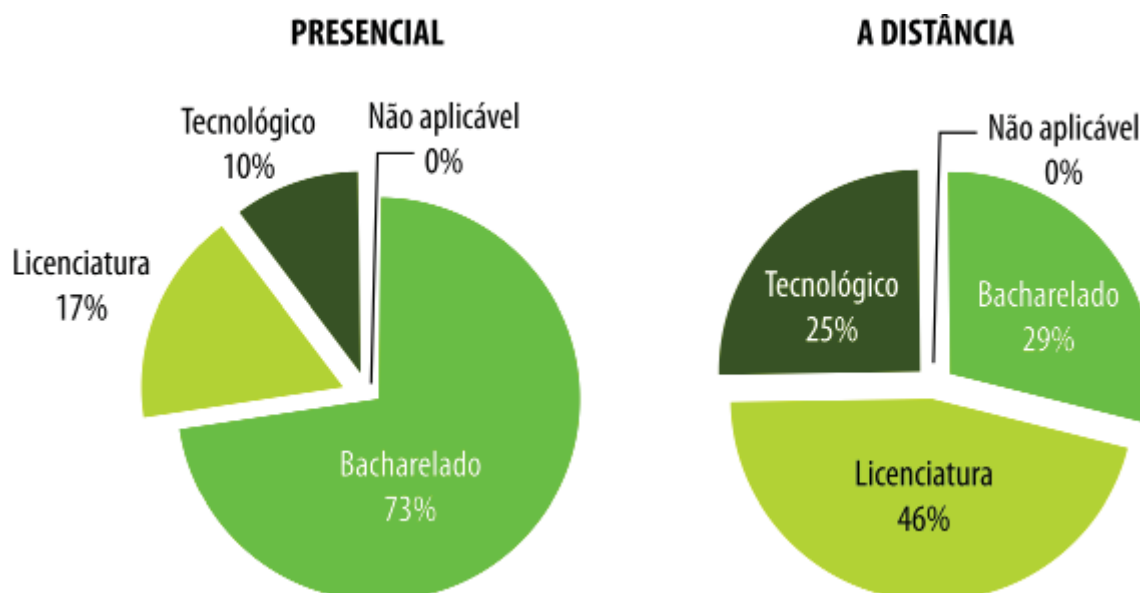
**Gráfico 1:** Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas – Brasil 2001-2010

Fonte: Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2010 – MEC/Inep

Ao analisar os dados apresentados no Gráfico 1, nota-se a forte tendência de crescimento do número de matrículas nos cursos de graduação na modalidade de ensino a distância, principalmente, dos cursos ofertados pelas IES privadas. Em outras palavras, é possível constatar que a EAD vem ocupando, cada vez mais, espaço no cenário educacional brasileiro por possibilitar a formação profissional em larga escala.

Por outro lado, cabe lembrar que grande parte dos cursos de graduação ofertados no período de 2001 a 2010 por meio da EAD foram cursos de licenciatura, conforme se constata no Gráfico 2<sup>7</sup> após este parágrafo. Esses cursos entregam para o mercado de trabalho a cada ano mais profissionais da educação que, como os profissionais de outras áreas, necessitam aperfeiçoar-se continuamente, e a modalidade *e-learning* pode atender adequadamente a esta demanda.

<sup>7</sup> Esse Gráfico 2 consta, também, no Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2012 – MEC/Inep, ou seja, documento mais recente. Entretanto, como os índices sofreram alterações ínfimas entre 2010 e 2012, optou-se por apresentar o gráfico que consta no documento de 2010, pois, o padrão de visualização dos dados está mais nítido.



**Gráfico 2** – Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil/2010  
 Nota: A categoria “Não Aplicável” corresponde à Área Básica de Curso  
 Fonte: Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2010 – MEC/Inep

No que tange à formação continuada de professores, Buarque (2012, p. 145) menciona que dois movimentos do mundo atual forçam o professor a uma adaptação, uma transformação, uma reinvenção: por um lado, as novas ferramentas e recursos digitais; por outro, a dinâmica de evolução no conteúdo. O autor afirma que há pouco tempo, o saber de um professor tinha valor atualizado até sua aposentadoria, o conhecimento que ele detinha também durava, e as tecnologias eram as mesmas (quadro-negro, retroprojeter, etc.). Porém, hoje, o conhecimento fica obsoleto muito rapidamente, e novos recursos surgem a cada dia, “antes, o conhecimento e os equipamentos eram estoques adquiridos, mas agora são fluxos a serem dominados constantemente, por meio de uma formação pedagógica permanente”, acrescenta Buarque. Para o autor, a formação do professor enfrenta atualmente cinco desafios:

- o uso dos novos equipamentos;
- a dinâmica do conhecimento;
- a presença da mídia;
- a ausência da família; e
- o conhecimento precoce e *a priori* dos alunos.

Por isso, afirma Buarque (2012, p.146), “a formação do professor nunca foi tão fundamental, mas, mais do que formado, ele precisa ser reformado, reinventado, para servir ao processo de aprendizagem do futuro”.

Scheibe (2010) conclui que cabe ao novo PNE, relativo ao período de 2011 a 2020, estabelecer prioridades para que continue o trabalho que hoje amplia a valorização e a formação



dos professores que se deseja, corrigindo percursos, introduzindo novas ações e formulações legislativas e abrindo, cada vez mais, as possibilidades de participação do coletivo educacional para a formulação dos encaminhamentos necessários. No ponto de vista da autora,

É desejável a inserção cada vez maior das novas tecnologias da informação e do seu conhecimento nos processos formativos de docentes como ação integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, para contribuir com a democratização do acesso a novos espaços e ações de formação, proporcionando mais flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos. Assim, requerem-se locais formativos dotados de equipamentos de informática, sem descuidar, no entanto, da ampliação das suas bibliotecas, laboratórios e salas de aula (SCHEIBE, 2010, p.994)

Nesse sentido, destaca-se o papel das redes educativas na formação continuada em serviço como uma possibilidade de alavancar o processo formativo dos professores das escolas públicas e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de ensino; assunto a ser abordado a seguir.

#### 4.1 REDES EDUCATIVAS

Nóvoa (2013, p.13) afirma que “é necessário que as escolas se libertem das estruturas físicas em que têm vivido desde o final do século XIX”. Hoje, diz o autor, é preciso criar ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade. Esses novos espaços referem-se a redes sociais que podem contribuir, também, para alavancar o processo formativo de professores em serviço.

Tornaghi (2010, p.6) explica que as chamadas redes sociotécnicas congregam seres humanos (parte sócio) e aparatos tecnológicos (parte técnica), ambas as partes são necessárias para estabelecer as conexões que viabilizam a produção e a comunicação de bens.

Areladas ao conceito de redes sociais, as redes educativas são entendidas como conexões entre um grupo de pessoas mediadas por recursos tecnológicos associados à Internet com a finalidade de criar Comunidades de Prática (CP). As CP são espaços de troca de experiências entre profissionais que atuam na mesma área ou realizam trabalhos semelhantes e podem ser usados como elementos de apoio ao desenvolvimento profissional docente.

Schlemmer (2012, p.271) explica que “segundo Wenger (2006), a origem do termo ‘comunidade de prática’ está na teoria de aprendizagem desenvolvida pelo antropólogo Jean Lave, que cunhou o termo ao estudar a aprendizagem como um modelo de aprendizagem.” Schlemmer menciona que “as pessoas costumam pensar em aprendizagem como uma relação entre estudante e professor, mas os estudos revelam um conjunto mais complexo de relações sociais por meio das quais a aprendizagem ocorre.” O termo comunidade de prática foi criado

para se referir à comunidade que atua como um currículo de vida para o aprendiz, assim, uma comunidade de prática é dinâmica e envolve a aprendizagem por parte de todos, afirma a autora.

Lopes (2012, p.4) menciona que para Wenger uma CP não é tão somente um agregado de pessoas definidas por algumas características, são pessoas que aprendem, constroem e fazem a gestão do conhecimento. O autor pontua três estágios na formação de uma CP:

- 1º) os membros agregam pessoas com interesses similares;
- 2º) os membros buscam um “lugar” para se encontrar, interagir, discutir, partilhar leituras, teorias, práticas, experiências; e
- 3º) preocupam-se com o engajamento dos membros do grupo, no sentido de expandir e fortalecer a pretensa “comunidade”.

Nóvoa (2007, p.7) cita que “Pat Hutchings e Mary Taylor Huber têm razão quando referem a importância de reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação”. Nesse espaço, discutem-se ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos, diz o autor.

Ainda de acordo com Nóvoa (2007, p.8), “através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.”.

Entretanto, cabe ressaltar que nada será realizado em prol da formação dessas comunidades se não forem alteradas as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores, afirma Nóvoa (2007, p.8). O autor cita que

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em ações e compromissos políticos.

É certo que as ações governamentais voltadas para a formação continuada de professores em serviço nas escolas públicas brasileiras, quando bem administradas, podem contar com os serviços da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de portais educativos para viabilizar cursos de formação na modalidade *e-learning*. Portanto, é preciso que essa nova cultura de formação de professores seja cada vez mais fortalecida nas escolas públicas.

Santos (1998, p.132) menciona que “sabemos que a educação a distância poderá cumprir um papel importante em determinados programas que envolvem um grande número de capacitandos, desde que não haja prejuízo dos objetivos a serem alcançados”. Desse modo, a

seguir apresenta-se uma abordagem sobre os principais programas de formação continuada em serviço de professores da educação básica na modalidade *e-learning*.

#### 4.2 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO NA MODALIDADE *E-LEARNING*

De antemão, é preciso entender que “o princípio da descentralização no Brasil faz com que o campo educacional e todas as ações que dizem respeito aos docentes da educação básica dependam, cada vez mais, da organização dos diversos entes federativos em regime de colaboração” (Scheibe, 2010, p.986). Entretanto, no entendimento de Scheibe (2010), em virtude desse regime não estar suficientemente estabelecido e regulamentado no país, “permite demasiada descentralização em determinadas responsabilizações, e ao mesmo tempo, centralizações excessivas em outras”. A autora acrescenta que

[...] a reestruturação da participação da União na área da educação e da valorização e formação dos profissionais docentes tem sido de caráter sobretudo centralizado, o que foi sendo explicitado a partir da aprovação da própria LDB/96 e de outras legislações, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Lei nº 9.424/96, posteriormente transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (FUNDEB), pela Lei nº 11.494/07. [...] As leis apontadas dão papel e força ao Executivo federal, que dita, em grande parte, as normas para a redefinição de responsabilidades no que diz respeito à oferta de ensino, controle de qualidade, de avaliação e de definição de padrões curriculares.

Com base nesse entendimento, é possível inferir que a forma como o princípio da descentralização é tratado pelas autoridades políticas e governamentais interfere na formulação das políticas públicas voltadas para a educação e na implementação de ações para concretizar estas políticas, incluindo, no caso, a formação de professores.

Convém destacar que a formação de professores no Brasil ocorre, atualmente, em cinco formatos institucionais (Scheibe, 2010):

- 1) nas escolas normais, que ainda oferecem os cursos de magistério/normal de nível médio;
- 2) nas universidades, que oferecem os cursos de licenciatura;
- 3) nas IES em geral, ou seja, nos centros universitários, faculdades integradas ou faculdades, institutos, centros e escolas que oferecem cursos de licenciatura em geral;
- 4) nos institutos superiores de educação, criados pela LDB, para funcionar no interior das IES e para assumir toda a formação inicial e continuada de professores;

- 5) nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) ou Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), que podem ofertar os atuais cursos de licenciatura, além de licenciaturas para a educação profissional;

É importante frisar que o Resumo Técnico da Educação Básica 2012 publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), menciona que o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE 2011-2020), define em seu diagnóstico que “a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada” (BRASIL, MEC/Inep, 2012, p.38).

Uma outra informação relevante, que se encontra no documento citado no parágrafo anterior, refere-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>8</sup>. No PDE, consta que a melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior está condicionada à qualidade da escolarização que lhes foi oferecida no nível básico, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais.

Afirma-se que nesse contexto, surgem programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). A criação do PARFOR visa promover a formação continuada dos professores que atuam nas redes públicas de ensino e, conseqüentemente, melhorar os índices do IDEB<sup>9</sup>.

Em relação a políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores da educação básica, destacam-se, para fins deste trabalho de pesquisa, as seguintes iniciativas da União que repercutem nas ações implementadas pelos demais entes federados:

- **Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)** – foi criado visando à introdução das TDs na escola pública como ferramenta de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem. O PROINFO é uma iniciativa do MEC, por meio da

---

<sup>8</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal em 2007, contém um conjunto de 40 medidas, abrangendo todos os eixos, níveis e modalidades de Educação. O PDE apresenta mecanismos para aprofundar o diagnóstico das condições da educação, para a melhoria do ensino em todos os aspectos e para a democratização do acesso. Dentre os pilares de sustentação do PDE, estão a formação de professores e a valorização do magistério.

<sup>9</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o Brasil, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

Secretaria de Educação a Distância (SEED), criado pela Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997, sendo desenvolvido em parceria com os governos estaduais e municipais. A criação do PROINFO imprime a necessidade de formação continuada em serviço dos docentes para o uso apropriado das ferramentas e recursos computacionais. Essa formação pode ser realizada através da utilização da plataforma e-ProInfo. Cabe citar que atrelada à criação do PROINFO, surgem os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs). Os NTEs são núcleos regionais e têm como função capacitar os professores das escolas de sua região que participam do programa, bem como apoiar projetos de incorporação das tecnologias digitais nestas escolas. De acordo com informações que constam no site do MEC/Inep, o e-ProInfo é um ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza os recursos da Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. O e-ProInfo é composto por dois Web Sites: o site do Participante e o site do Administrador. O site do Participante permite que pessoas interessadas se inscrevam e participem dos cursos e diversas outras ações oferecidas por várias Entidades conveniadas. É através dele que os participantes têm acesso a conteúdos, informações e atividades organizadas por módulos e temas, além de poderem interagir com coordenadores, instrutores, orientadores, professores, monitores e com outros colegas participantes. No ambiente colaborativo do e-ProInfo, há um conjunto de recursos disponíveis para apoio às atividades dos participantes, entre eles, tira-dúvidas, notícias, avisos, agenda, diário e biblioteca. Há ainda um conjunto de ferramentas disponíveis para apoio a interação entre os participantes, entre eles, e-mail, chat e fórum de discussões e banco de projetos; e um outro conjunto de ferramentas para avaliação de desempenho, como questionários e estatísticas de atividades. O site do Administrador permite que pessoas credenciadas pelas Entidades conveniadas desenvolvam, ofereçam, administrem e ministrem cursos à distância e diversas outras ações de apoio à distância ao processo ensino-aprendizagem, configurando e utilizando todos os recursos e ferramentas disponíveis no ambiente. Cada Entidade pode estruturar diversos cursos ou outras ações compostas por Módulos, e estes por Atividades. Os participantes se inscrevem em cursos e, sendo aceitos pelo Administrador, podem se vincular a Turmas, através das quais cursam seus respectivos Módulos. O mais interessante de tudo, entretanto, é o fato de que

todos os recursos disponíveis para os participantes e para os administradores são acessados via Internet, isto é, de qualquer lugar, em qualquer dia e a qualquer hora.

- **Rede Nacional de Formação de Continuada de Professores da Educação Básica** – criada em 2005 pelo MEC “em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 207). Com a institucionalização da Rede, diz Gatti e Barreto (2009), houve o credenciamento de vários centros de formação, ligados a universidades, especializados em várias áreas do conhecimento, os quais têm como meta serem o foco de referência para os sistemas e as escolas, que, assim, teriam como apoio para a educação continuada de seus professores uma formação oferecida por universidades, com qualificação mais bem definida do que a oferecida no mercado de oferta desses cursos, em geral. A autora frisa que muitas ações específicas foram desenvolvidas em estados e municípios, a mesma considera que a articulação de educação continuada avança, também, com a expansão do Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>10</sup>.
- **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)** – os estudos de Scheibe (2010) explicam que, mais recentemente, o MEC instituiu, por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse documento, segundo a autora, além de manter a responsabilidade da CAPES pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação (Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009). Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, entre suas principais funções estão: elaborar e acompanhar a

---

<sup>10</sup> O PAR foi instituído em 2007 pelo MEC e é administrado em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É um instrumento criado para auxiliar as secretarias de Educação de estados e municípios no planejamento de ações voltadas para a melhoria da educação pública: os estados e os municípios avaliam seus problemas na rede de ensino, reportam ao MEC e recebem assessoria técnica e recursos para implementar mudanças. A adesão ao PAR foi condicionada ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estipula 28 diretrizes para a melhoria do ensino nacional. No ano passado, começou o segundo ciclo PAR, que se estenderá até 2014. Por isso, estados e municípios estão revisando as ações planejadas com base no Ideb dos últimos anos. (Fonte: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br))

execução de um plano estratégico; definir prioridades e metas do programa em cada Estado; coordenar as ações de formação de professores; e propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores da educação básica.

Na esteira desta política, diz Scheibe, foi constituído, igualmente, o PARFOR (BRASIL/MEC, 2009), com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem. Porém, a autora frisa que “para dar consequência às medidas já tomadas, falta avançar na questão do regime de colaboração entre os entes federados” (grifo da autora da dissertação). O PARFOR é um programa implantado pela CAPES, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), para oferta de cursos na modalidade a distância, por meio da utilização dos recursos da Plataforma Freire e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação. Os tipos de cursos oferecidos são: a) Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; b) Formação pedagógica – para docentes graduados e não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

Entretanto, apesar da implantação por parte da União das políticas públicas descritas anteriormente, que têm muito a contribuir para a formação continuada em serviço dos professores que atuam nas redes de ensino público, observa-se que, em geral, as ações das secretarias estaduais de educação em relação à formação docente não são concretizadas de forma adequada de modo a produzir resultados satisfatórios.

No que tange a essa situação, Schwartzman (2005, p. 30) explica que o Brasil não elaborou um sistema próprio para a formação do professor, como em outros países, e a tentativa de desenvolvê-lo como parte do sistema universitário regular não funcionou a contento. Assim, afirma o autor, a formação de professores permaneceu isolada, relegada aos segmentos de menor prestígio das instituições de ensino superior e à iniciativa privada, sem a elaboração de sólidos programas de pós-graduação e pesquisa, como as existentes para as ciências naturais e as sociais mais acadêmicas (economia, sociologia, antropologia e ciências políticas). Ao mesmo tempo, explica Schwartzman, na medida em que o número de professores aumenta, estes são absorvidos sobretudo pelas secretarias de educação dos estados e municípios, e, como os demais setores da

administração pública, os professores se organizam em sindicatos e associações voltadas para a defesa de seus interesses.

Uma das consequências desta combinação foi que os membros dessa nova profissão do magistério ficaram, ao mesmo tempo, altamente organizados e politicamente motivados, mas com formação limitada em relação às competências e ao conhecimento didático adequado às suas áreas de trabalho. [...] A preocupação com o pensamento crítico não deixa muito espaço, nem muito interesse, para os assuntos de natureza mais técnica e educacional (SCHWARTZMAN, 2005, p. 30).

Contra-pondo-se ao posicionamento elitista de Schwartzman, Gatti e Barreto (2009, p. 201) citam que, “Aguerrondo (2004), em debate sobre os desafios das políticas de formação de professores, examina os vários processos de formação continuada que tiveram lugar ao longo das políticas e práticas adotadas pelos sistemas educativos de diferentes países e considera que nem sempre foram bem-sucedidos.”

Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a **dificuldade da formação em massa**, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 201, grifo da autora da dissertação)

Cabe salientar que essa dificuldade da formação em massa pode ser superada através da utilização da modalidade *e-learning*.

As queixas dos professores que ocorrem em uníssono em relação a programas de formação continuada, apontadas por Gatti e Barreto (2009, p.221), são:

- a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola;
- os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos;
- os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar;
- os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar;
- mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa;



- a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados;
- falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito à formação continuada.

Alarcão (1998, p.115) menciona que é “um lugar-comum afirmar-se que a formação continuada deve centrar-se no professor. Todos sabemos que qualquer formando é sujeito e não objeto de formação e que esta só é efetiva se for significativa para quem se forma”. Portanto, ouvir as vozes dos professores é fundamental para que os programas de formação continuada sejam mais eficazes, pois estes profissionais trazem consigo saberes diferentes, adquiridos de diferentes fontes sociais - conforme aponta o Quadro 1, localizado no subcapítulo 2.1 deste estudo.

No entendimento de Nóvoa (2007, p.9),

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o ‘mercado da formação’ e que alimenta um sentimento de ‘desactualização’ dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Para finalizar, Scheibe (2010, p.987) comenta que “é na formação docente que encontramos hoje o foco central das políticas nacionais ocorridas no cenário da educação brasileira desde a década de 1990. O professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais, como o responsável pela realização do ideário do século XXI.”.

Considerando que os sujeitos desta pesquisa são os professores do NEEJA, o Capítulo 5 discorre sobre as características deste espaço educativo.

## 5 CONHECENDO A REALIDADE DOS NEEJAs

Os Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJAs) foram instituídos pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED) através da Resolução nº 253, de 19 de janeiro de 2000, que transforma os Centros Estaduais de Ensino Supletivo (CEES) em NEEJAs.

O CEED, em sua Resolução nº 313, de 16 de março de 2011, a qual consolida normas relativamente à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>11</sup>, no Sistema Estadual de Ensino, estabelece no art. 9º deste documento que os NEEJAs, mantidos exclusivamente pelo Poder Público, podem oferecer:

- a) exames supletivos, que podem ser fracionados em provas parciais relativas à determinada área do conhecimento ou componente do currículo do ensino fundamental ou médio, de acordo com a base comum nacional estabelecida pela LDB e as matrizes curriculares do ENCEEJA e do ENEM, respectivamente;
- b) programas de apoio para candidatos aos exames supletivos, com metodologia adequada aos jovens e adultos, por meio de atividades presenciais e/ou a distância, conforme cronograma estabelecido pela instituição e aprovado pela mantenedora;
- c) programas correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental; e
- d) programas de alfabetização de jovens e adultos.

De acordo com o art. 11 do documento supracitado, cabe aos NEEJAs certificar a conclusão de componentes curriculares, áreas do conhecimento, ou a conclusão de curso do ensino fundamental ou do ensino médio na modalidade EJA, aos candidatos aprovados nos exames que oferece, conforme o caso.

Os NEEJAs funcionam de forma diferenciada em relação às instituições de ensino regular que trabalham com a EJA. De acordo com informações disponibilizadas no site da SEDUC, as principais características dos NEEJAs são:

- O NEEJA é um estabelecimento de ensino que não se caracteriza como uma “escola”, mas um espaço educativo onde a oferta de exames supletivos fracionados é feita ao jovem e adulto, a partir de uma análise e avaliação de seus

---

<sup>11</sup> A Resolução CEED nº 313, de 16 de março de 2011, menciona que a proposta pedagógica para o ensino fundamental e médio na EJA – modalidade de ensino regular destinada àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, com características adequadas a suas necessidades e disponibilidades – deve observar as Diretrizes Nacionais e as do Sistema Estadual de Ensino, abrangendo todos os componentes de base nacional comum das áreas de conhecimento e visando ao domínio das habilidades e competências, em especial as previstas nas matrizes do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEEJA e do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM.

estudos formais e informais, que realizou ao longo de sua vida pessoal, profissional e escolar.

- O ingresso ao NEEJA é caracterizado como uma inscrição, a exemplo dos exames supletivos da SEDUC, visto que sua opção a esta modalidade de ensino não pode ser confundida como simples “transferência” entre escolas e cursos.
- O NEEJA representa para o candidato oportunidade de certificação de estudos, onde ele organiza seus momentos de aprendizagem e avaliação formais na instituição, sem necessariamente se vincular a ela com a obrigatoriedade da frequência, exigida nos cursos presenciais.
- É caracterizado como estabelecimento que poderá oferecer exames supletivos fracionados, relativamente a determinadas áreas do conhecimento ou componente curricular em provas parciais.
- Ao NEEJA cabe implementar programas de apoio aos candidatos aos exames, fazendo uso de metodologias próprias, como atendimentos individuais, disponibilizando recursos audiovisuais de ensino a distância, de recursos eletrônicos de comunicação, entre outros. (grifo da autora da dissertação)

Os jovens e adultos que se inscrevem nos NEEJAs para fazer os exames trazem em sua trajetória de vida uma bagagem repleta de experiências, esperanças e decepções que devem ser respeitadas, sendo, portanto, necessário desenvolver nos Núcleos atividades de orientação e apoio pedagógico que estimulem a autoestima dos mesmos, propiciando-lhes um ambiente de ensino motivador a fim de que consigam conquistar o certificado de conclusão do ensino fundamental e/ou do ensino médio.

Destaca-se que, atualmente, a certificação de jovens e adultos, por exames nacionais, é oferecida para a conclusão do ensino fundamental ao obter aprovação no ENCCEJA e do ensino médio, aprovação no ENEM. Esses exames avaliam habilidades e competências das áreas do conhecimento, especialmente as de leitura, interpretação e elaboração textual, e capacidade de resolução de problemas, por meio de questões interdisciplinares contextualizadas. Conseqüentemente, devem ser readequados não só os programas preparatórios para os exames, mas também as propostas pedagógicas dos cursos de EJA, presenciais e a distância.

A Justificativa da Resolução CEED nº 313, menciona que é importante buscar alternativas que, reconhecendo no aluno de EJA experiências de vida e conhecimentos adquiridos na informalidade, ofereçam propostas educacionais adequadas, que permitam aos jovens e adultos superar o tempo perdido, não pelo aligeiramento dos antigos supletivos de baixa

qualidade, mas pela possibilidade de qualificação dos cursos de EJA – e isto perpassa pelo aperfeiçoamento profissional permanente dos professores.

Para atender a essa finalidade, cita-se nessa Justificativa que: são necessárias metodologias e estratégias adequadas, que combinem atividades presenciais com educação a distância na perspectiva de possibilitar a conclusão da educação básica em menor tempo e formação inicial e continuada de professores que atuem na EJA, por meio de cursos que os qualifiquem para atender a especificidade e diversidade dessa clientela de alunos (grifo da autora da dissertação). O documento afirma que essa é uma das funções da escola democrática que não se esgota na universalização do acesso, mas que visa à aprendizagem com sucesso no contexto da diversidade e desigualdade de oportunidades em que se assenta a sociedade brasileira.

Cabe frisar que, conforme esse documento, é necessário aliar nos cursos para jovens e adultos interesses de duas ordens: aprendizagem e tempo, ou seja, em cursos que consiga em menor tempo promover aprendizagens fundamentais relativas ao nível de ensino cursado.

Assim sendo, é fundamental que a SEDUC e as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) propiciem aos professores que atuam nos NEEJAs cursos específicos de formação continuada, a fim de que os mesmos tenham a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para orientar os candidatos aos exames a superar suas dificuldades e, assim, conquistar o tão sonhado certificado de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio. Para a maioria dos candidatos inscritos nos NEEJAs, essa conquista representa não somente a possibilidade de dar continuidade aos estudos como também de conquistar uma concorrida vaga no mercado de trabalho, de ampliar as chances de conseguir uma melhoria no emprego, de elevar a autoestima, enfim, de melhorar as condições de vida.

Para atender a esses jovens e adultos que se candidatam aos exames supletivos para obter o certificado de conclusão do ensino fundamental e/ou do ensino médio, existem no Rio Grande do Sul 24 NEEJAs que atendem a comunidade em geral, subordinados a uma CRE da região em que estão localizados. São os chamados NEEJAs comunitários, sendo que cinco estão situados na cidade de Porto Alegre. Há, também, em Porto Alegre, dois NEEJAs do sistema prisional, que atendem a presidiários e menores infratores.

Como o foco da presente pesquisa é a formação continuada em serviço dos professores que atuam nos NEEJAs comunitários, realizou-se uma pesquisa de campo em um dos NEEJAs situado na cidade de Porto Alegre para observar a estrutura física deste estabelecimento, as ações cotidianas desenvolvidas neste espaço educativo, os professores que nele trabalham, e demais aspectos relacionados aos objetivos desta dissertação de mestrado.

## 6 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA

Luna (2002, p. 13) nos ensina que o sentido da palavra metodologia tem variado ao longo dos anos, mas, mais importante, tem variado o *status* atribuído a ela no contexto da pesquisa. O autor afirma que o papel do pesquisador, atualmente, é de um “intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica”. Ainda conforme Luna (2002), hoje não se espera que o pesquisador estabeleça a “veracidade” das suas constatações, entretanto, espera-se que ele seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz seja fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente. Ressalta-se que toda pesquisa não relata a realidade na íntegra, pois a realidade é mutável, cambiada.

Ao tratar da produção do conhecimento científico em educação, Afonso (2005, 21-24) aponta as seguintes compreensões que nortearam o processo de construção metodológica deste trabalho de pesquisa:

- o conhecimento científico resultante do processo de investigação exprime-se num discurso descritivo de situações concretas, articulado numa lógica argumentativa de caráter dedutivo e/ou indutivo que sustenta uma interpretação dessas situações organizada em conceitos e estruturas conceituais;
- enquanto segmento da ação humana organizada, a Educação constitui um campo específico das ciências sociais, pois a natureza multidisciplinar e transdisciplinar da investigação em educação gerou um *corpus* teórico e metodológico específico que não se limita às tradições científicas das diferentes ciências sociais;
- No processo de construção do conhecimento científico, a relação entre a teoria e a pesquisa empírica tem uma natureza circular, de interação recíproca. Por um lado, a construção teórica fundamenta-se nos dados empíricos. Por outro lado, o trabalho empírico pressupõe o questionamento da realidade social observada a partir de um esquema conceitual mais ou menos estruturado em teorias ou modelos consolidados.

Cabe salientar que a metodologia da pesquisa foi organizada em duas etapas: 1) pesquisa bibliográfica: consulta ao banco de dados da ANPED para leitura de artigos; consulta à legislação e à literatura relacionadas ao tema desta dissertação para a sustentação teórica da pesquisa; 2) estudo naturalista descritivo dos dados coletados na pesquisa de campo com base na abordagem qualitativa.

A seguir, serão abordados os seguintes subcapítulos da metodologia da pesquisa: abordagem metodológica, sujeitos de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e análise dos dados.

## 6.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para Afonso (2005, p.43), na investigação naturalista em educação, a abordagem qualitativa se apresenta sobremaneira como forma mais apropriada de interpretação do objeto e dos componentes que dizem respeito a este. O autor menciona que os estudos naturalistas “caracterizam-se pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis.” Assim, conforme afirma Afonso (2005), nos estudos naturalistas descritivos, procede-se a uma narrativa ou descrição de fatos, situações, processos ou fenômenos que ocorrem perante o pesquisador, quer tenham sido diretamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante.

Desse modo, considerando que o objeto desta pesquisa é a formação continuada de professores, adotou-se como método de pesquisa o estudo de caso qualitativo ou naturalístico, que na definição de Lüdke e André (1986, p.18) “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Cabe ressaltar que o estudo de caso permite fazer inferências da realidade estudada no caso, a fim de se poder fazer algum grau de generalização do objeto estudado para o contexto mais geral (AFONSO, 2005; ANDER-EGG, 2003; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

De acordo com Lüdke e André (1986), as características ou princípios associados a estudos de caso qualitativos são:

- **Visam à descoberta.** Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo.
- **Enfatizam a “interpretação em contexto”.** Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

- **Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.** O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a interrelação dos seus componentes.
- **Usam uma variedade de fontes de informação.** Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com variedade de tipos de informantes.
- **Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.** O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. A generalização naturalística, conforme Stake (1983, apud Lüdke e André), ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.
- **Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.** Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios.
- **Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.** Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas, tais como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas, etc. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. A preocupação aqui é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

A preocupação central ao desenvolver um estudo de caso é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. (...) cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21). No caso do presente trabalho, essa instância singular é a formação continuada em serviço dos professores que atuam profissionalmente no NEEJA.

## 6.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Para fins de realização da investigação proposta, foram tomados como sujeitos da pesquisa os professores, que atuam em um dos NEEJAs comunitários localizado na cidade de Porto Alegre, dispostos a colaborar voluntariamente com a pesquisa.

Dentre os 28 (vinte e oito) professores que trabalham no NEEJA onde se realizou a pesquisa de campo, 8 (oito) concordaram em participar da pesquisa.

Conforme Resolução CNS 196, de 10/10/96, que trata da ética na pesquisa, foi providenciado o documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, necessário para solicitar às autoridades competentes e aos sujeitos da pesquisa autorização para a realização do estudo investigativo. O modelo desse documento pode ser consultado no Apêndice.

## 6.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A primeira etapa do percurso de construção de um projeto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador (AFONSO, 2005, p.48). Assim, diante do fato da autora desta dissertação de mestrado vivenciar profissionalmente as situações descritas na pesquisa, adotou-se a observação participante como a principal técnica de coleta de dados, pois, no que se refere ao estudo de caso, a observação participante é a estratégia de investigação por excelência (AFONSO, 2005; ANDER-EGG, 2003; ANDRÉ, 2008; YIN, 2005).

Para André (2008, p.28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.”.

Já Ander-Egg (2003, p.42) considera que, segundo o papel ou modo de participação do observador, a observação participante, ou observação ativa, consiste na participação direta e imediata do observador enquanto assume um ou mais papéis na vida da comunidade, do grupo ou dentro de uma situação determinada. Desse modo, no presente trabalho de pesquisa, realizou-se a observação participante natural, ou seja, aquela em que o observador pertence a mesma comunidade ou grupo que se investiga. As observações foram anotadas no diário de pesquisa da autora.

Em relação à escolha dos instrumentos de pesquisa no estudo de caso, a coleta sistemática de informações pode ser realizada através da utilização de instrumentos mais ou menos



estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha é determinada pelas características próprias do objeto estudado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.22). E, com base no posicionamento de Afonso (2005, p.59), a seleção e/ou produção dos instrumentos de coleta de dados surge associada à “negociação do acesso” e concretiza-se de acordo com o tipo da investigação.

Diante desse entendimento, cabe esclarecer que muito embora o instrumento entrevista seja considerado uma das fontes de dados mais importantes para os estudos de caso (ANDEREGG, 2003; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; YIN, 1989), optou-se por utilizar o instrumento questionário (com respostas fechadas e abertas), pois, ao serem convidados a participar da pesquisa, a maioria dos professores do NEEJA, sujeitos da pesquisa, sentiram-se “desconfortáveis” diante do fato de terem de participar de uma entrevista gravada – foram observadas expressões faciais de dúvida, insegurança e desagrado quando souberam da “entrevista gravada”, e declarações tais como: “eu vou me aposentar, e isso pode prejudicar a minha aposentadoria”; “A entrevista será gravada é? Ah, não sei... vou pensar, depois te dou a resposta”. Com a finalidade de evitar constrangimentos, optou-se pelo questionário ao invés da entrevista.

Além dos registros da observação participante e da aplicação de questionário, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados os seguintes documentos do NEEJA: Plano de Ação da Gestão Escolar 2013 – 2015; atas de reuniões; e-mails e outras formas de comunicação sobre cursos de formação enviados pela 1ª CRE e planilha referente ao censo de professores com título de pós-graduação solicitado pela SEDUC. Além disso, foram consultadas Resoluções, Portarias, Pareceres, dentre outros instrumentos normativos, relacionados ao funcionamento dos NEEJAs e à formação continuada de professores.

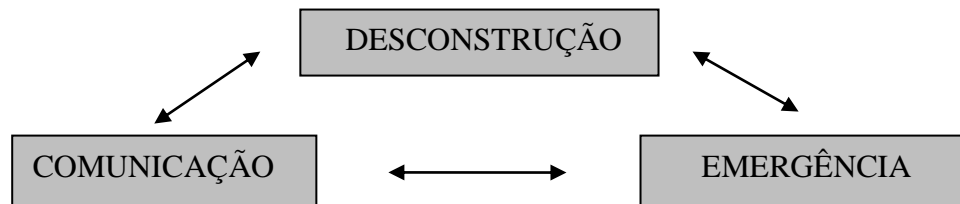
Cabe esclarecer que a equipe diretiva do NEEJA não disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP) do NEEJA para ser analisado, pois, como desde 2010 o NEEJA vem sofrendo um processo de reestruturação iniciado pela atual gestão, o PPP está desatualizado.

#### 6.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados com base nos fundamentos da análise textual discursiva que, conforme os estudos Moraes e Galiazzi (2007, p.7), “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos [...], representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.”

O *corpus* da análise textual é constituído essencialmente de produções textuais, costuma-se denominá-lo de dados, afirmam Moraes e Galiuzzi (2007, p.16-17). Nesta dissertação de mestrado, os textos que compõem o *corpus* da análise foram produzidos especialmente para a pesquisa a partir dos registros da observação participante, das respostas abertas e fechadas do questionário e da análise de documentos.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p.112), em seu encaminhamento metodológico, “a análise textual discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” – processo emergente de compreensão que culmina na produção de metatextos. Os autores explicam que isso “envolve identificar e isolar enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.” A Figura 3 mostra o ciclo da análise textual discursiva, conforme o processo descrito anteriormente:



**Figura 3:** Ciclo da análise textual discursiva.  
Fonte: Moraes e Galiuzzi (2007, p.41).

Em relação ao processo de categorização, Moraes e Galiuzzi (2007, p.23-25) ensinam que as categorias na análise textual podem ser produzidas por intermédio de diferentes metodologias, utilizando um dos seguintes métodos, conforme definição dos autores:

- Método dedutivo – um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus*. São “caixas” (Bardin, 1977, apud Moraes e Galiuzzi, 2007) nas quais as unidades de análise serão colocadas ou organizadas. Esses agrupamentos constituem as categorias “a priori”. A dedução implica, geralmente, a procura de objetividade, verificabilidade e quantificação.
- Método indutivo – implica produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas a partir do *corpus*. O processo indutivo caminha do particular ao geral, resultando no que se denomina de categorias emergentes. A indução traz dentro de si a subjetividade, o foco na qualidade, a ideia de construção, a abertura ao novo.
- Método intuitivo – as categorias produzidas por intuição originam-se de inspirações repentinas, “insights” que se apresentam ao pesquisador a partir de

uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. A intuição, tal qual a indução, traz dentro de si a subjetividade, o foco na qualidade, a ideia de construção, a abertura ao novo.

No presente trabalho de pesquisa, o processo de categorização fundamentou-se na combinação dos métodos indutivo e intuitivo, gerando as chamadas categorias emergentes – são construídas a partir das múltiplas vozes que emergem dos textos analisados. Cabe destacar que os seguintes entendimentos de Moraes e Galiazzi (2007, p.27):

- 1) o que se propõe na análise textual discursiva é utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes;
- 2) as categorias da análise necessitam ser válidas ou pertinentes no que se refere aos objetivos e ao objeto da análise.

Ainda de acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p.32), “a análise textual discursiva visa à construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos num conjunto de textos”. Assim sendo, convém enfatizar que “a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos.”.

É importante esclarecer que, em vários momentos da análise, são citados os discursos proferidos informalmente pelos professores durante as observações realizadas no campo de pesquisa como também nas respostas abertas do questionário, além de registros relevantes dos documentos, pois “uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionadas com critério e perspicácia, é capaz de dar ao leitor uma imagem fiel dos fenômenos que descreve. Essa é uma das formas de sua validação.” (MORAES E GALIAZZI, 2007, p.35)

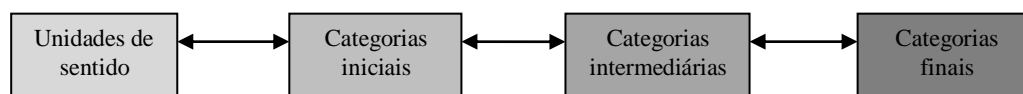
A análise textual discursiva se inicia com o processo de unitarização, também chamado de desconstrução ou desmontagem dos textos: consiste em analisar os textos do *corpus* da pesquisa em seus detalhes, identificando as unidades de sentido, ou enunciados isolados mais relevantes relacionados ao fenômeno estudado. As unidades de sentido são partes de um todo, por isso estão interconectadas.

No processo de unitarização, é preciso que o pesquisador esteja constantemente atento à validade das unidades que produz. São consideradas unidades válidas para uma pesquisa as que afirmem algo em relação ao objeto da investigação, portanto, “somente necessitam ser unitarizadas informações dos textos do ‘corpus’ que sejam válidas ou pertinentes ao objeto da pesquisa” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.115). Assim sendo, a Figura 4 mostra o resultado do processo de unitarização realizado neste trabalho de pesquisa.



**Figura 4:** Unidades de sentido.  
Fonte: Autora da dissertação.

Moraes e Galiuzzi (2007, p.116) explicam que “da classificação das unidades de análise resultam as categorias, cada uma delas destacando um aspecto específico e importante dos fenômenos investigados”. A partir dessas unidades de sentido são construídas as categorias iniciais, intermediárias e finais da análise. Em geral, afirmam os autores, essa construção vai de categorias específicas, restritas e em grande número, denominadas de categorias iniciais, a categorias cada vez mais amplas e em menor número, ou seja, categorias intermediárias e, em seguida, as finais. As unidades de sentido e todas as categorias estão inter-relacionadas, conforme aponta a Figura 5.



**Figura 5:** Unidades e diferentes níveis de categorização.  
Fonte: Moraes e Galiuzzi (2007, p.119)

Convém frisar que as unidades de sentido e as categorias devem ser pertinentes ao objeto e aos objetivos da investigação para que sejam válidas.

## 7 RELATO DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NO NEEJA

As observações no campo de pesquisa focaram a história do NEEJA, o espaço físico, os discursos nas reuniões pedagógicas envolvendo a formação continuada em serviço dos professores, conversas informais relacionadas a este tema e ações desenvolvidas no cotidiano do NEEJA.

O período das observações iniciou-se em agosto de 2012 quando a Direção do NEEJA recebeu da SEDUC 18 computadores, e outros equipamentos de informática, para futura instalação de um Laboratório de Informática no NEEJA.

Os NEEJAs tiveram sua origem nos antigos Núcleos de Orientação para Exames Supletivos (NOES), subordinados aos Centros Estaduais de Ensino Supletivo (CEES).

O Decreto nº 32.180, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) de 20/02/1986, cria o Centro de Estudos Supletivos (CES) de Porto Alegre, com base no Parecer nº 676/85, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED), funcionando no seguinte endereço: Rua Dr. Timóteo, 43, bairro Auxiliadora.

O CES funcionou de maio de 1986 a março de 2002 e oferecia aos jovens e adultos, que não haviam concluído seu processo de escolarização em idade própria, estudos a distância através de módulos (polígrafos), atendimento individual para esclarecimentos e para realização de provas para obter o certificado de conclusão do ensino fundamental e/ou ensino médio.

Em 19/01/2000, a Resolução nº 253 do CEED transforma o CEES (Centros Estaduais de Ensino Supletivo) em NEEJAs.

O Parecer nº 583 do CEED, de 21/05/2003, aprova o regimento do NEEJA onde foi realizada a pesquisa de campo. O ensino fundamental é composto por: a) Etapas 1 e 2 – alfabetização e anos iniciais; b) Etapas 3, 4, 5 e 6 – anos finais. O ensino médio é formado por: Etapas 7, 8 e 9. A organização curricular do Núcleo é constituída pelas seguintes disciplinas:

- Ensino fundamental – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.
- Ensino médio – Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol), Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Ao se inscrever no NEEJA para fazer os exames supletivos fracionados, o candidato recebe orientação na secretaria sobre como funciona a sistemática de ensino a distância no NEEJA e é entregue ao mesmo a lista dos conteúdos da(s) disciplina(s) que deverá estudar para fazer os exames.

O candidato tem a opção de adquirir no próprio NEEJA os polígrafos das diferentes disciplinas, elaborados pelos professores do NEEJA, ou então estudar os conteúdos dos exames em outros materiais didáticos, de acordo com a(s) lista(s) recebida(s).

Na sistemática de funcionamento dos NEEJAs, o candidato aos exames estuda de forma autônoma e a distância, ou seja, ele é protagonista de sua aprendizagem. Entretanto, caso surjam dúvidas pontuais sobre o conteúdo estudado, o candidato pode ter aulas de apoio ministradas pelos professores de diferentes disciplinas conforme o horário informado no mural que está afixado em local de fácil visualização do público. Nesse mural, constam também os horários de funcionamento das bancas de prova por disciplina.

Em todas as disciplinas, as provas são objetivas e contêm 20 questões com cinco alternativas de resposta, sendo apenas uma correta. O candidato deve acertar 50% das questões para ser aprovado. Ao terminar a prova, o professor responsável pela banca corrige imediatamente a mesma e informa o resultado ao candidato. Caso o candidato seja reprovado, ele é orientado a participar das aulas de apoio antes de fazer a segunda prova.

Ao ser aprovado no(s) exame(s) fracionado(s) por disciplina, conforme análise prévia do Histórico Escolar realizada pelo pessoal da secretaria, o candidato pode obter o certificado de conclusão do ensino fundamental e/ou ensino médio.

O espaço físico do NEEJA onde foi realizada a pesquisa de campo não é muito amplo, cada sala de aula comporta no máximo 15 cadeiras com bancada para os candidatos realizarem os exames, uma mesa e cadeira para o professor e um armário. Em cada sala de aula, há um quadro branco e um ventilador de teto.

O prédio principal do NEEJA é bem antigo, conforme mostra a Figura 6; o mesmo foi tombado pelo Patrimônio Histórico. Nesse espaço de aproximadamente 120 m<sup>2</sup>, funcionam a secretaria do NEEJA e a biblioteca, e encontram-se, também, a sala da Direção e Vice-direção, a sala dos professores e uma sala de aula.



**Figura 6:** Foto da fachada do prédio principal do NEEJA (outubro/2013).  
Fonte: Autora da dissertação.

Na parte localizada atrás do prédio principal, há um pátio interno com uma mangueira ao centro, jardins e alguns bancos. Na lateral direita de quem sai do prédio principal em direção a esse pátio, encontram-se: uma sala de aula (bem pequena onde cabem no máximo 10 cadeiras, com bancada, para os alunos); uma cozinha; um banheiro para funcionários; um tanque; um banheiro para os alunos; um banheiro para as alunas e um banheiro para os professores.

Aos fundos, há um prédio anexo de dois andares com dez salas de aula pequenas também: cinco localizadas no térreo e cinco, no andar superior, conforme pode ser observado na Figura 7.



**Figura 7:** Foto do pátio interno do NEEJA e do prédio anexo ao principal com dez salas de aula (outubro/2013).  
Fonte: Autora da dissertação.

O futuro Laboratório de Informática, em fase de instalação, funcionará no andar térreo na quinta sala, no sentido da esquerda para a direita; última porta, conforme mostra a Figura 7.

Foi possível perceber que os professores do NEEJA não demonstram muito interesse em utilizar as ferramentas e recursos computacionais nas atividades pedagógicas inerentes ao contexto do NEEJA. No estabelecimento, só há um único computador, conforme mostra a Figura 8, com uma impressora para uso de todos os professores para elaborar materiais como exercícios, provas e polígrafos. Essas máquinas ficam na sala dos professores e, geralmente, são utilizadas sempre pelos mesmos professores que têm mais competência e interesse quanto ao uso das ferramentas e recursos computacionais.





**Figura 8:** Sala dos professores com o único computador e impressora para uso dos professores (outubro 2013).  
Fonte: Autora da dissertação.

No ano de 2012, a diretora do NEEJA foi surpreendida com o recebimento de dezoito computadores para serem utilizados nas atividades de apoio pedagógico aos candidatos, pois a instalação de um Laboratório de Informática na instituição não estava na pauta de reivindicações da gestão escolar do NEEJA para a SEDUC.

Como o prédio onde o NEEJA funciona é bem antigo, foi necessário providenciar reformas nas instalações elétricas do prédio e na sala onde funcionará o futuro Laboratório de Informática. As obras na infraestrutura do prédio estão sendo realizadas desde abril de 2013, quando houve a liberação da verba autorizada pelo governo estadual para a reforma.

Os equipamentos de informática recebidos em agosto de 2012 encontram-se há mais de 12 meses nas embalagens de fábrica, dentro das caixas cobertas por plásticos no meio da sala, conforme se observa na Figura 9.



**Figura 9:** Foto da sala onde funcionará o Laboratório de Informática do NEEJA (outubro/2013).  
Fonte: Autora da dissertação.

Considerando que existe a expectativa dos professores do NEEJA poderem utilizar em breve as ferramentas e recursos computacionais nas atividades de apoio pedagógico aos jovens e adultos, foram observados os desafios, possibilidades e limitações para a formação continuada em serviço destes docentes.

No NEEJA, não há Serviço de Supervisão Escolar nem Serviço de Orientação Educacional. Os professores têm autonomia para decidirem sobre o planejamento das atividades de apoio, elaboração das provas dos exames referentes a sua disciplina e a confecção de polígrafos. Não há planejamento coletivo das ações pedagógicas desenvolvidas no NEEJA.

As reuniões pedagógicas ocorrem quinzenalmente para os professores com carga horária semanal de 20 horas e, semanalmente para os que têm de cumprir carga horária de 40 horas, ou mais. Porém, foi observado que não há iniciativas para que sejam desenvolvidas ações de formação docente nem mesmo discussões entre os professores relacionadas a esta questão.

Ao consultar as atas das reuniões pedagógicas ocorridas no NEEJA desde agosto de 2012, é possível observar que não há evidências de planejamento de ações significativas para a formação continuada dos professores do NEEJA para o uso pedagógico das TDs tanto por parte da SEDUC quanto da gestão escolar. Nas atas, constam somente informações esparsas sobre o uso futuro do Laboratório de Informática. Destacam-se as seguintes informações: “o uso do

Laboratório de Informática pelos professores está condicionado ao planejamento prévio de oficinas”; “os professores que tenham conhecimentos de Informática poderão ser responsáveis pelo uso do Laboratório de Informática, devendo comunicar à Direção seu interesse em exercer esta função”; “a princípio, serão disponibilizados três turnos por semana (1 turno da manhã, 1 turno da tarde e outro à noite) para a realização de atividades pedagógicas no Laboratório, conforme agendamento antecipado”.

Foi observado que o contexto do NEEJA está pedagogicamente alheio à cultura digital. Quando indagou-se à diretora do NEEJA, na primeira reunião pedagógica do ano de 2013, em 15 de maio, se, devido às obras que estão ocorrendo no NEEJA para a implantação do Laboratório de Informática as quais são de conhecimento da SEDUC, este órgão ofertou aos professores em serviço no NEEJA algum curso de formação para o uso das TDs, a resposta foi: “não”. Nesse momento, um professor fez a seguinte colocação: “pra SEC (entende-se por SEDUC), nós não existimos”.

Atualmente, trabalham no NEEJA 28 professores. O Quadro 4 aponta a quantidade específica de professores por área de atuação e nível de ensino.

**Quadro 4:** Quantidade de professores por área de atuação.

ÁREA DE ATUAÇÃO	QUANTIDADE DE PROFESSORES		
	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
<b>Currículo por Atividades</b>	2	-	-
<b>Biologia</b>	-	-	1
<b>Ciências da Natureza</b>	-	1	-
<b>Filosofia</b>	-	-	2
<b>Física</b>	-	-	1
<b>Geografia</b>	-	1	1
<b>História</b>	-	3	1
<b>Língua Espanhola</b>	-	-	1
<b>Língua Inglesa</b>	-	-	2
<b>Língua Portuguesa</b>	-	2	4
<b>Literatura</b>	-	-	1
<b>Matemática</b>	-	1	2
<b>Química</b>	-	-	1
<b>Sociologia</b>	-	-	1

Fonte: Autora da dissertação.

É importante salientar que a equipe administrativa do NEEJA é formada por uma diretora, três vice-diretoras, uma secretária e uma funcionária, atendente de secretaria, sendo que duas vice-diretoras cumprem parte da carga horária de trabalho com atividades de ensino na área de conhecimento de sua formação acadêmica.

A diretora, uma vice-diretora e a secretária exercem exclusivamente atividades administrativas durante o cumprimento da respectiva carga horária, porém, as três professoras foram incluídas nas informações quantitativas do Quadro 4 dentro da área de atuação anterior ao exercício do cargo administrativo.

Normalmente, as mensagens referentes a cursos de formação docente que são enviadas ao NEEJA são colocadas debaixo do livro-ponto, junto com outros documentos informativos, na intenção de que os professores tomem ciência sobre a realização dos eventos de formação ao assinar sua presença neste livro.

Em julho de 2013, foi observado que na mesa do livro-ponto havia um folder, encaminhado pela SEDUC, contendo informações sobre oficinas de formação ofertadas pela SEDUC especificamente para professores da EJA que seriam realizadas justamente no período das férias escolares. Uma professora teceu o seguinte comentário: “Isso é novidade porque durante todo o tempo que trabalhei aqui nunca a SEC (entende-se SEDUC) fez curso só para os NEEJAs.” (a professora trabalha no NEEJA desde 2001).

O folder informava sobre oficinas destinadas a professores da EJA, ou seja, professores que trabalham com jovens e adultos nas escolas de ensino regular, não nos núcleos de certificação.

Foi observado, através de conversas informais, que os professores do NEEJA, em geral, se sentem desvalorizados pela SEDUC, um professor fez a seguinte colocação: “A SEDUC trata o NEEJA como se fosse um apêndice.”

Em julho de 2013, a diretora do NEEJA declarou que o término das obras referentes à instalação elétrica estava próximo e que brevemente as máquinas seriam instaladas na sala recém-reformada: as bancadas já estavam prontas e seriam adquiridas cadeiras apropriadas para o uso dos equipamentos.

A diretora relatou que, quando o Laboratório de Informática estiver em condições de funcionar, será organizada uma festa de inauguração. Foi possível perceber que ela se sente muito contente diante do fato de, no período de sua gestão, concretizar-se a instalação do Laboratório de Informática no NEEJA.

Entretanto, não foram detectados no período de observação movimentos no sentido de propiciar aos professores a oportunidade de participar de cursos de capacitação para o uso pedagógico dos computadores.

Foi observado que três professores com experiência quanto à utilização das TDs auxiliam a gestão escolar em relação ao uso instrumental dos computadores, tendo sido registrado em ata de reuniões pedagógicas que os professores que têm experiência e conhecimento na área da Informática ficariam responsáveis pelo uso do Laboratório de Informática.

Durante o período das observações, não foi possível acessar o Projeto Político Pedagógico do NEEJA, pois, segundo declaração de uma das vice-diretoras, o documento precisa ser reformulado porque está desatualizado. Mas foi possível analisar o Plano de Ação da Gestão Escolar 2013 – 2015 que não especifica ações voltadas para a capacitação de professores para o uso pedagógico das TDs.

No item Justificativa desse Plano de Ação, é mencionado que a gestão do NEEJA ocorre conforme a Lei de Gestão Democrática do ensino público, sendo que a Direção do NEEJA considera que o uso do computador é um elemento motivador.

Quanto à formação docente, convém mencionar que, no item Metas do Plano de Ação, a diretora afirma que o foco de sua gestão, dentre vários aspectos importantes, é “a valorização do trabalho do professor tanto em caráter individual quanto coletivo”. A diretora acrescenta que para isso será preciso, através da mantenedora, realizar reuniões e cursos constantes específicos para NEEJAs (grifo da autora da dissertação).

## 8 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Considerando que o objetivo desta dissertação é identificar desafios, possibilidades e limitações de se propor programas de formação continuada em serviço dos professores que trabalham em um NEEJA por meio da modalidade *e-learning*, e que o objeto de pesquisa é a formação continuada de professores, emergiram dos “mergulhos discursivos” as categorias apontadas no Quadro 5.

**Quadro 5:** Categorias analisadas.

<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gênero;</li> <li>- idade;</li> <li>- tempo de magistério;</li> <li>- onde atua profissionalmente;</li> <li>- quantidade de horas por semana em atividades administrativas;</li> <li>- carga horária semanal em sala de aula;</li> <li>- quantidade de horas por semana para estudo e preparação de aulas;</li> <li>- nível de ensino em que atua;</li> <li>- área de conhecimento em que atua.</li> </ul>
<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participação em cursos de extensão ao longo da atuação no NEEJA;</li> <li>- contexto de realização de cursos de extensão;</li> <li>- modalidade dos cursos de extensão realizados;</li> <li>- domínio do uso das TDs;</li> <li>- horas de uso do computador/Internet por semana;</li> <li>- laboratório ou sala de aula com computadores com acesso à Internet disponíveis para os professores no NEEJA;</li> </ul>
<b>CATEGORIAS FINAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- possibilidade de fazer cursos de capacitação profissional no horário de trabalho no NEEJA.</li> <li>- oferta de cursos relacionados ao uso das TDs organizados pela gestão do NEEJA;</li> <li>- interesse dos professores do NEEJA para fazer cursos na modalidade <i>e-learning</i>;</li> <li>- conhecimento sobre programas de formação continuada em serviço específicos para os professores dos NEEJAs ofertados pela SEDUC.</li> </ul>

Fonte: Autora da dissertação.

### 8.1 ANÁLISE DAS CATEGORIAS INICIAIS

Ao analisar as categorias gênero, idade, tempo de serviço e local onde atua profissionalmente, construiu-se o Quadro 6 que delinea o perfil dos sujeitos da pesquisa em relação a estas classificações. Como foram ao todo 8 professores que se dispuseram a responder o questionário aplicado, estes são denominados de professores/respondentes e identificados na análise dos dados da seguinte forma: P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7 e P8.

**Quadro 6:** Perfil dos professores/respondentes.

PROFESSOR / IDADE	GÊNERO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	ONDE ATUA PROFISSIONALMENTE
P1 / 46 anos	M	13 anos	Rede de ensino público
P2 / 25 anos	M	1 ano	Rede de ensino público
P3 / 49 anos	F	26 anos	Rede de ensino público
P4 / 60 anos	F	36 anos	Rede de ensino público
P5 / 51 anos	F	33 anos	Rede de ensino público
P6 / 59 anos	F	34 anos	Rede de ensino público
P7 / 28 anos	F	5 anos	Rede de ensino público e outra atuação profissional
P8 / 52 anos	F	13 anos	Rede de ensino público

Fonte: Autora da dissertação.

Dos 28 professores que trabalham no NEEJA, 23 são mulheres e 5, homens, denotando que a presença das mulheres no NEEJA é expressiva. Dentre os professores/respondentes, 25% são do gênero masculino e 75%, do gênero feminino, sendo que a média de idade dos respondentes é de 46 anos e a média do tempo de magistério é de 22 anos.

A maioria dos respondentes trabalham somente nas escolas da rede de ensino público; sendo que o professor **P7**, além de trabalhar no NEEJA, exerce outra atividade profissional na área de promoção de eventos culturais. O professor **P1**, além de trabalhar no NEEJA, é professor de História da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Em seus respectivos horários de trabalho no NEEJA, os professores/respondentes lecionam as seguintes disciplinas, conforme Quadro 7.

**Quadro 7:** Carga horária e disciplinas lecionadas pelos professores/respondentes conforme nível de ensino.

PROFESSOR / RESPONDENTE	DISCIPLINA	NÍVEL DE ENSINO	CARGA HORÁRIA SEMANAL EM SALA DE AULA
P1	Sociologia	ensino médio	20 horas
P2	Filosofia	ensino médio	20 horas
P3	Matemática	ensino fundamental	20 horas
P4	Língua Portuguesa	ensino fundamental	20 horas
P5	História	ensino fundamental	40 horas
P6	(Currículo por atividades, alfabetização)	ensino fundamental	20 horas
P7	Filosofia	ensino médio	20 horas
P8	Língua Portuguesa	ensino fundamental	40 horas

Fonte: Autora da dissertação.

Foi verificado que, dentre os oito professores que concordaram em responder o questionário, quatro atuam na área das Ciências Sociais. É importante relatar que os professores que atuam na área das Ciências Sociais demonstraram maior interesse pela proposta da pesquisa, sendo mais receptivos e se posicionando de forma mais crítica e consistente sobre as questões relacionadas à formação continuada dos professores do NEEJA.

Em relação a formação continuada em serviço dos docentes que atuam no NEEJA, destacam-se os seguintes discursos dos professores **P1**, **P2** e **P7**, porque estes foram os que responderam por escrito às perguntas abertas do questionário referentes a esta questão:

- **P1** – “Sinceramente, NEEJAs são estabelecimentos certificatórios, não são escolas. Você não tem o desafio de uma sala de aula, mas cumpre um serviço de ‘utilidade’ pública. Eu não vejo como ele possa ser ‘qualificado’, pois quando tentamos fazer isso, o Estado não deixou.”
- **P2** – “Acredito que o trabalho do professor exija sempre um aperfeiçoamento e novos conhecimentos. Um professor não pode ficar acomodado com o conhecimento já obtido, mas isso tem que acontecer em condições ideais de trabalho. Hoje em dia, o trabalho do professor não é valorizado da maneira que se deveria valorizá-lo. Infelizmente as estruturas das escolas públicas, em geral, não são adequadas, a remuneração dos professores é baixa e, no caso dos NEEJAs, muitas vezes, nem se sabe o que acontece na escola. Por essas e muitas outras dificuldades enfrentadas pelos professores, muitos se desiludem e acabam somente fazendo seu trabalho quando estão dando aula e nem pretendem se aperfeiçoar.”
- **P7** – “Ainda nova dentro da modalidade NEEJA, penso haver necessidade de investir (ou reinventar) a atuação do professor. Esta modalidade ‘funciona’ bem na aplicação de provas e atendimento em apoio. Mas deixa a desejar em suas capacidades pedagógicas. Penso que a partir da instalação do Laboratório de Informática deve-se investir em um plano pedagógico (a ser desenvolvido pelos professores de minha unidade) que ofereçam propostas e alternativas atuais e interessantes como propostas de aprendizado aos alunos frequentadores dessa unidade. Para quem olha na linha do horizonte, meu NEEJA é uma realidade triste, cujas metas e objetivos de uma educação contemporânea é apenas uma possibilidade. Aqui, temos demandas de infraestrutura e RH. Uma coisa é certa: nosso público tem suas especificidades e demandas. Promover ações que fortaleçam sua base de conhecimentos e formação escolar é nossa obrigação e



dever maior. Contudo, isso não é feito somente com provas, apoios e papel. Acredito que nossas estratégias podem e devem melhorar, o que significa ir além de nossa obrigação institucional e ir ao encontro de um dever profissional, ético e social.”

Cabe informar que a maioria dos professores afirmam que disponibilizam de 1 a 5 horas semanais para estudo e preparação das atividades pedagógicas no NEEJA. Desse modo, é possível concluir que essas horas poderiam ser utilizadas para a realização de cursos de capacitação no espaço do NEEJA.

Dois fatores indicam que a maioria dos professores encontram-se no final da carreira profissional no magistério: 1) a média de idade dos respondentes ser de 46 anos; e 2) a média do tempo de serviço dos mesmos ser de 22 anos. Tal constatação pode ser considerada como uma limitação à proposta de se fazer formação continuada em serviço, já que, a princípio, a proximidade da aposentadoria pode fazer com que o professor se sinta desmotivado a aperfeiçoar-se profissionalmente.

Convém citar que em respostas dos questionários e em conversas informais mantidas com os professores do NEEJA durante o período da pesquisa de campo foram ouvidos os seguintes discursos, relacionados à aposentadoria:

- “Não vou participar da sua pesquisa porque isso pode prejudicar o processo da minha aposentadoria.” (Fala do professor **P6**, que resolveu participar da pesquisa depois de ler no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que seria preservado o anonimato na coleta de dados.)
- “Já estou aposentado-me.” (Fala do professor **P4**, ao justificar o seu desinteresse em participar de cursos de formação em serviço.)
- “Há vinte anos estou no Estado e durante este tempo fiz muitos cursos de formação que eram oferecidos aos professores, mas agora a situação é diferente, estou para me aposentar...” (Esta professora não quis responder o questionário. Alegou que a pesquisa não vai mudar a realidade das escolas e, também, afirmou: “os alunos não querem estudar, desrespeitam os professores e o governo não está nem aí pra gente”)

A princípio, tais declarações são indícios de que o fato da maioria dos professores do NEEJA estarem prestes a se aposentar faz com que os mesmos não queiram engajar-se em ações em prol da formação continuada em serviço. Entretanto, a maioria dos professores/respondentes quando foram indagados se gostariam de participar de cursos de formação em serviço na modalidade *e-learning* no NEEJA responderam “sim”.

## 8.2 ANÁLISE DAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS

Analisando a planilha relativa ao censo de professores com pós-graduação, constatou-se que 32,14% dos professores do NEEJA possuem título de pós-graduação, conforme o Quadro 8:

**Quadro 8** – Quantidade de professores com pós-graduação.

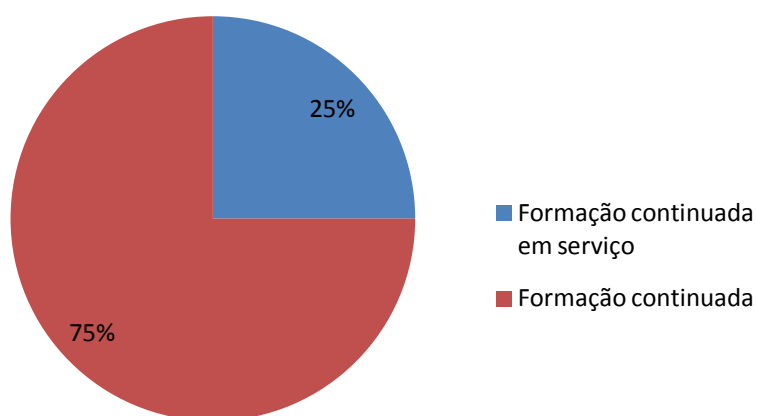
Curso de Pós-Graduação	Quantidade de professores com pós-graduação	%
Especialização	7	25%
Mestrado	2	7,14%
Doutorado	-	-

Fonte: Autora da dissertação.

Conforme relatos provenientes de conversas informais durante o período da pesquisa de campo, verificou-se que os professores fizeram seus respectivos cursos de pós-graduação por iniciativa própria e não por incentivo da SEDUC.

Em relação à participação em cursos de extensão ao longo de sua atuação no NEEJA, quatro professores/respondentes (**P3**, **P5**, **P6** e **P7**) afirmaram que participaram de cursos de extensão tanto no contexto da formação continuada como da formação continuada em serviço.

Ao analisar o Gráfico 3, conclui-se que a maioria desses cursos não foram realizados no contexto da formação continuada em serviço.



**Gráfico 3:** Contexto dos cursos de extensão realizados pelos professores/respondentes.  
Fonte: Autora da dissertação.

Igualmente, verificou-se que a maioria dos cursos realizados por esses professores foram na modalidade presencial. Sendo que o professor **P3** participou de cursos na modalidade a distância e declarou o seguinte:

- **P3** – “Participei (em serviço) de cursos na modalidade a distância. Não foram experiências positivas. Sempre surgiam problemas no envio dos trabalhos, na organização do curso, no recebimento de certificação. Também, quanto ao horário, apesar da liberação para a realização do curso, tínhamos que recuperar as horas destinadas ao curso.”

Diante da declaração anterior, infere-se que a organização adequada dos cursos ofertados na modalidade a distância bem como o planejamento das ações pedagógicas são fundamentais para que os cursos sejam realizados com padrão de excelência. Tais questões perpassam pela gestão administrativa da SEDUC e da 1ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Por outro lado, a recuperação da carga horária dos professores que participam de cursos de formação é algo que compete à gestão escolar administrar.

Considerando que os conhecimentos adquiridos pelos professores que participam de cursos de capacitação e/ou aperfeiçoamento profissional, bem como seus saberes e suas experiências, tendem a beneficiar as ações educativas realizadas no cotidiano escolar, a recuperação da carga horária para os que participam de cursos de formação é uma medida contraproducente e desnecessária, pois pode ser interpretada como uma espécie de “punição” que desmotiva os docentes.

Por outro lado, cabe citar que existe um protocolo burocrático a ser seguido passo a passo com rigor pelo professor da rede estadual de ensino no caso de ele querer solicitar afastamento para capacitação profissional, tais como: participar de palestras, seminários, congressos, cursos de aperfeiçoamento, etc. Conforme o Memo.circ. 004/2012, expedido pela 1ª CRE em 08/05/2012, que trata das orientações sobre o afastamento para capacitação profissional, de acordo com a Ordem de Serviço n. 02/2011, publicada no DOE de 14/04/2011, p.41:

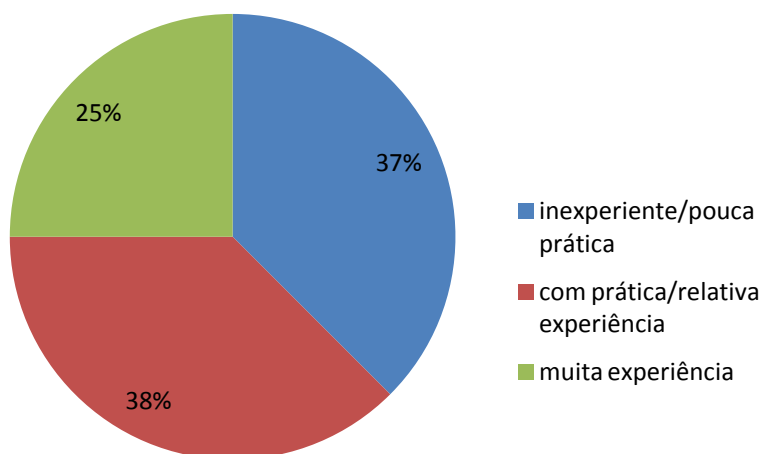
Critérios:

- 1) eventos no Rio Grande do Sul: prévia autorização do Diretor (a) da Escola e/ou da autoridade competente imediata na sede da CRE;
  - 2) eventos fora do Rio Grande do Sul: prévia autorização do Diretor (a) da Escola e/ou da autoridade competente imediata na sede da CRE e a autorização do Secretário.
- Após autorização prévia o (a) interessado (a) deverá instruir expediente administrativo na CRE contendo informações do evento e documento com a concordância do Diretor (a) da Escola e/ou autoridade imediata na sede da CRE, observando a antecedência mínima de 30 (trinta) dias do evento. Após, a CRE encaminhará o expediente para **deliberação do Secretário de Estado da Educação**. (grifo da autora da pesquisa)

Pode-se inferir que o excesso de burocracia da máquina administrativa do Estado parece que contribui mais para emperrar o processo de capacitação profissional dos professores do que para favorecê-lo.

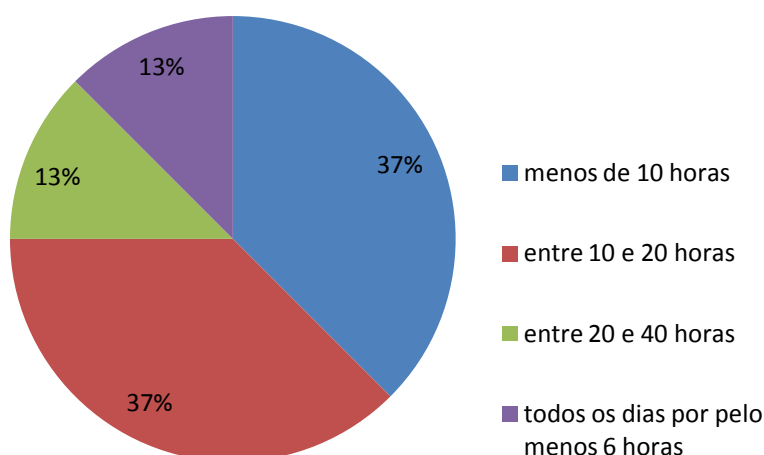
Em relação ao domínio dos professores/respondentes quanto ao uso das TDs, o Gráfico 4 mostra que apenas 25% dos docentes consideram ter muita experiência para utilizar as

tecnologias. O que demonstra a necessidade de se promover cursos de formação em serviço que envolvam a construção de conhecimentos referentes ao uso pedagógico das TDs.



**Gráfico 4:** Experiência dos professores/respondentes em relação ao uso das TDs.  
Fonte: Autora da dissertação.

Ao serem questionados sobre quantas horas por semana faziam uso do computador/Internet, 37% dos professores/respondentes afirmaram menos e 10 horas e 37%, entre 10 e 20 horas, conforme o Gráfico 5. Ou seja, a maioria dos docentes são inexperientes, ou têm relativa experiência, quanto ao uso das TDs porque, em geral, utilizam muito pouco estas tecnologias.

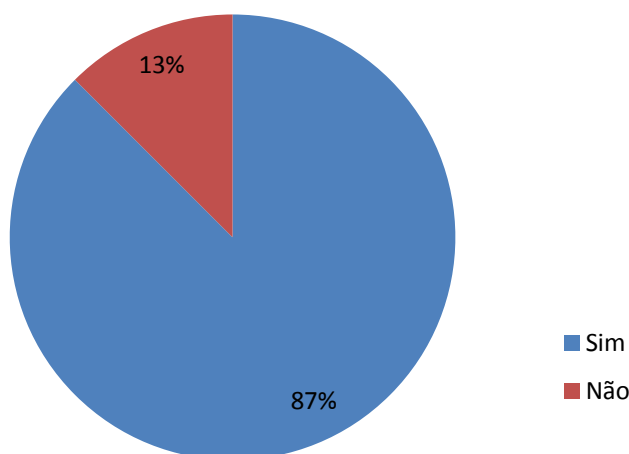


**Gráfico 5:** Horas de uso do computador/Internet por semana pelos professores/respondentes.  
Fonte: Autora da dissertação.

Ressalta-se que no próprio contexto do NEEJA não são disponibilizados aos professores as ferramentas e os recursos computacionais, para que os mesmos possam realizar adequadamente suas tarefas profissionais no NEEJA.

O Gráfico 6 mostra que 87% dos professores/respondentes afirmaram que existe um laboratório ou sala de aula com computadores com acesso à Internet disponível para os professores. O que deve ser considerado é que em agosto de 2012 a Direção do NEEJA recebeu 18 computadores enviados pela SEDUC, além de outros equipamentos de informática, para a instalação de um laboratório que ainda não foi inaugurado.

Na verdade, verificou-se na pesquisa de campo que existe apenas 1 único computador com acesso à Internet disponível para todos os docentes do NEEJA na sala dos professores. Essa constatação representa uma limitação para a realização de cursos de formação continuada em serviço na modalidade *e-learning* no espaço físico do NEEJA.



**Gráfico 6:** Quantidade de computadores com acesso à Internet disponíveis para os professores no NEEJA.  
Fonte: Autora da dissertação.

No ano de 2013, a primeira reunião pedagógica com os professores do NEEJA ocorreu em 15 de maio, sendo que a última reunião do ano de 2012 ocorreu no dia 12 de dezembro, conforme consta nas atas das reuniões pedagógicas. Esse longo período em que a gestão escolar não se reuniu com os professores denota que não se priorizam o planejamento coletivo das atividades pedagógicas nem as discussões sobre questões de interesse do grupo de professores. Isso, certamente, repercute na maneira como as ações em prol da formação continuada em serviço são tratadas.

Observou-se que a dificuldade para se trabalhar em equipe não é somente um problema específico do NEEJA. Essa dificuldade pode ser interpretada, também, como reflexo de falhas administrativas de instâncias superiores. Ressalta-se que nas reuniões pedagógicas ocorridas no NEEJA desde agosto de 2012 a diretora afirmou que a gestão escolar foi surpreendida com a entrega dos dezoito computadores, pois a SEDUC não participou o fato à Direção. A diretora alegou em vários momentos que não solicitou os computadores à SEDUC.

Na reunião pedagógica de 15 de maio de 2013, a diretora do NEEJA relatou que a inauguração do Laboratório de Informática estava prevista para acontecer em setembro de 2013. Porém, devido à falta de verba, as obras para a instalação do laboratório tiveram de ser interrompidas. Como as obras ainda estão paralisadas, acredita-se que o Laboratório de Informática será inaugurado somente em 2014.

Apesar da iminente inauguração do Laboratório de Informática no NEEJA, e das expectativas geradas em torno deste importante evento, não foram observadas ações efetivas para a capacitação dos professores para o uso das TDs. Em outras palavras, constatou-se que a cultura da formação continuada em serviço não está inserida na realidade do NEEJA.

Entretanto, convém relatar que a experiência do professor **P1** quanto ao uso das ferramentas e dos recursos computacionais e o fato de ele ser responsável pelo Laboratório de Informática da escola municipal onde trabalha estão sendo valorizados pela equipe diretiva do NEEJA, no sentido de ele planejar oficinas para auxiliar os professores do NEEJA quanto ao uso das TDs. Cogita-se a possibilidade de **P1** ser, também, responsável pela utilização do futuro Laboratório de Informática do NEEJA.

Tal constatação corrobora com a tese de que a formação continuada em serviço possibilita tanto a valorização das experiências e dos saberes dos professores como pode reforçar o sentimento de pertença ao grupo e, conseqüentemente, motivar a interesse em participar de atividades que promovam a capacitação profissional.

### 8.3 ANÁLISE DAS CATEGORIAS FINAIS

As TDs abrem caminhos que oportunizam a realização de cursos online que, quando administrados conforme padrões de qualidade legitimados, facilitam o acesso ao conhecimento e propagam rapidamente novos conhecimentos e saberes.

Cabe lembrar o entendimento de Gatti e Barreto (2009, p.220), mencionado no Capítulo 2 deste estudo, “o uso da educação a distância nos processos de formação continuada vem se expandindo como uma modalidade capaz de responder ao desafio de propiciar desenvolvimento

profissional a um grande contingente de profissionais em localidades distantes dos locais onde se encontram as instâncias formadoras”. Ainda conforme os estudos das autoras, da produção acadêmica localizada, pode-se concluir que: a maioria dos professores avaliam a modalidade de ensino a distância como positiva especialmente porque possibilita investir em capacitação sem sair do ambiente de trabalho.

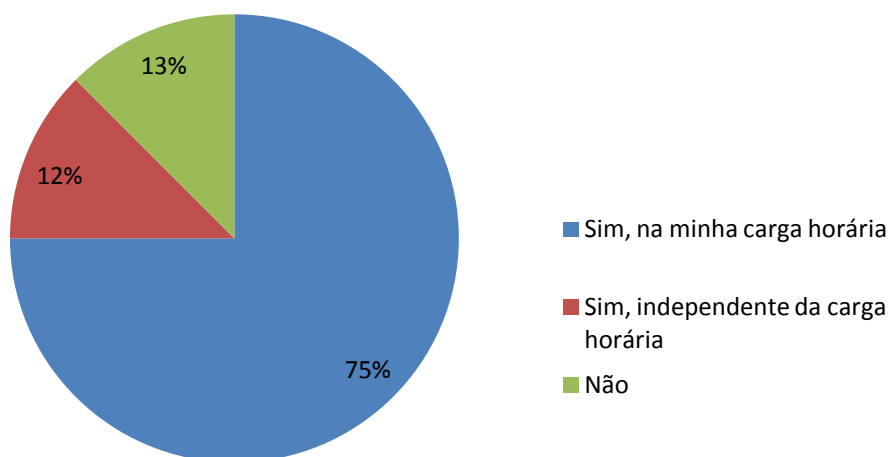
Por isso, perguntou-se aos professores/respondentes se o NEEJA onde atuam oferece cursos relacionados ao uso TDs, todos docentes responderem “não”.

Quanto à formação docente, cabe citar que, no item Metas do Plano de Ação da Gestão Escolar 2013 - 2015, a diretora do NEEJA afirma que o foco de sua gestão, dentre vários aspectos importantes, é “a valorização do trabalho do professor tanto em caráter individual quanto coletivo”. A diretora acrescenta que para isso será preciso, através da mantenedora, realizar reuniões e cursos constantes específicos para NEEJAs (grifo da autora). Contudo, no período da realização da pesquisa de campo, não foram observados movimentos no sentido de concretizar esses cursos.

Por outro lado, quando indagados no questionário aplicado se fariam um curso na modalidade virtual no NEEJA, caso este fosse ofertado, a maioria dos professores respondeu “sim”, mesmo aqueles que estão para se aposentar em breve.

É importante destacar que a proximidade da aposentadoria não é um fator relevante para justificar o desinteresse dos professores em participar de cursos de formação continuada em serviço, conforme a princípio se pensava que fosse.

Observou-se que os professores do NEEJA têm interesse em participar de cursos de capacitação profissional no ambiente de trabalho, contanto que estes cursos se realizem dentro de sua carga horária. O Gráfico 7 mostra que apenas 13% dos professores afirmaram não ter interesse em fazer cursos na modalidade *e-learning* no NEEJA.



**Gráfico 7:** Interesse dos professores em participar de cursos na modalidade *e-learning* no NEEJA.  
Fonte: Autora da dissertação.

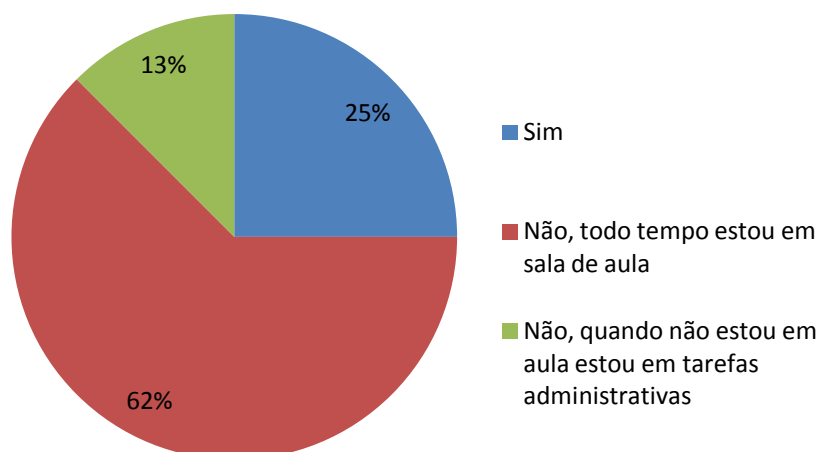
Os professores que responderam que não têm interesse em fazer um curso na modalidade *e-learning* alegam que possuem muitas atividades e não têm tempo. Essa resposta denota que esses professores conhecem como funcionam os cursos realizados nessa modalidade, os quais demandam muito tempo por parte de quem os faz.

Observa-se no Gráfico 8 que 62% dos professores afirmam que não têm possibilidade de fazer cursos de capacitação no horário de trabalho no NEEJA porque estão em sala de aula, dando apoio pedagógico aos candidatos que vão fazer os exames, ou aplicando provas.

Acredita-se que a maioria dos professores desconsideram a possibilidade de participar de cursos de formação durante o período que estão trabalhando no NEEJA, pois a cultura de formação continuada em serviço está longe da realidade destes docentes, ou seja, não é possível detectar ações efetivas que propiciem o aprimoramento profissional dos mesmos enquanto cumprem a sua carga horária de trabalho.

Em contrapartida, o Gráfico 8 aponta que 25% dos professores acreditam que seja possível realizar essa formação no próprio ambiente de trabalho, e isto, talvez, possa ser justificado em virtude da instalação, em andamento, do Laboratório de Informática. Em outras palavras, esses docentes têm a expectativa de participar de cursos de formação no Laboratório de Informática do NEEJA, assim que este espaço estiver em condições de funcionar.





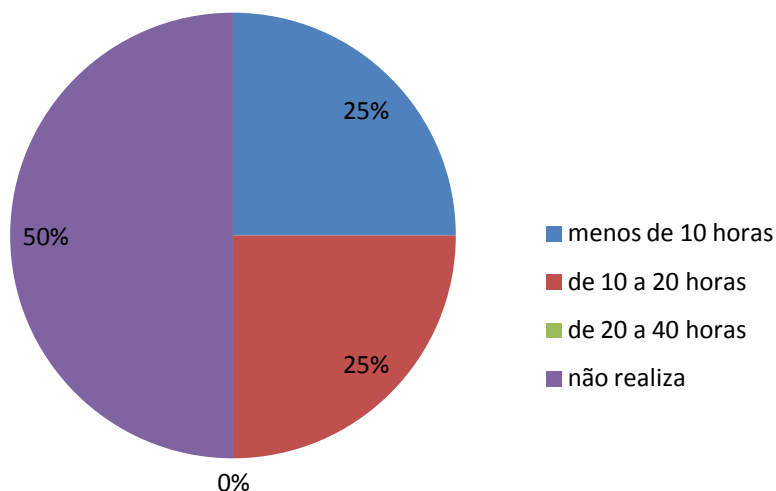
**Gráfico 8:** Possibilidade de os professores participarem de cursos de capacitação profissional no horário de trabalho no NEEJA.

Fonte: Autora da dissertação.

Observou-se que a própria SEDUC não organiza devidamente a oferta de cursos presenciais de formação docente de acordo com o calendário escolar. Em julho de 2013, foi observado que na mesa do livro-ponto do NEEJA havia um folder, encaminhado pela SEDUC, contendo informações sobre oficinas ofertadas pela SEDUC especificamente para professores da EJA que seriam realizados justamente no período de férias escolares – nenhum professor do NEEJA participou das oficinas.

Caso se resolva efetivar a realização de cursos de formação em serviço no NEEJA, a gestão escolar terá de organizar sua agenda em função destes cursos e planejar devidamente os horários dos professores. E isso exige trabalho de equipe e planejamento coletivo.

Os professores **P1**, **P3**, **P4** e **P7** declararam que além de terem de cumprir carga horária em sala de aula, exercem atividades administrativas. **P3** leciona Matemática no ensino fundamental e **P4**, Língua Portuguesa. Além disso, **P3** e **P4** cumprem 20 horas de seus respectivos horários de trabalho no NEEJA com atividades inerentes ao cargo de vice-diretor. Já **P1** e **P7** utilizam menos de 10 horas da carga horária auxiliando a gestão escolar quanto ao uso dos recursos da informática (utilização do Word, Excel, etc.). Os outros professores, que representam os 50% representados no Gráfico 9, exercem somente atividades profissionais em sala de aula.



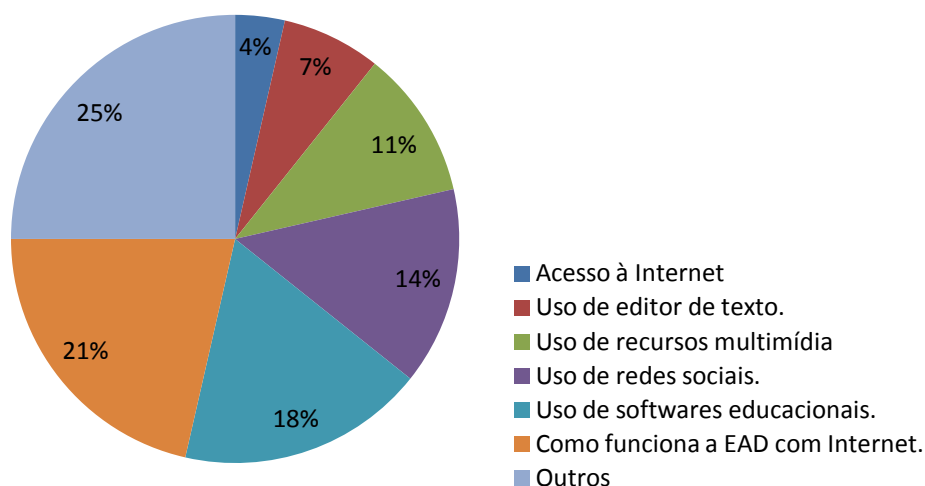
**Gráfico 9:** Quantidade de horas por semana em atividades administrativas.  
Fonte: Autora da dissertação.

É possível concluir que a SEDUC, através da 1ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), não disponibiliza ao NEEJA professores graduados em pedagogia, ou especialistas em gestão escolar, para realizar as atividades administrativas. Além disso, não há no NEEJA funcionários na área administrativa com habilidades e competências necessárias para executar atividades que exigem a utilização de ferramentas e recursos computacionais. Em ambas as situações, faz-se necessário desviar os professores de suas atividades de atendimento aos alunos para exercerem atividades administrativas, denotando que a SEDUC precisa gerir melhor esta questão.

A gestão escolar do NEEJA é exercida por professoras que não fizeram curso de graduação de pedagogia e, também, não possuem curso de especialização em gestão escolar, conforme análise do documento Planilha Censo de Professores com Pós-Graduação. Esse é um dado relevante na medida em que, muito embora a gestão escolar se esforce para realizar um trabalho de qualidade, o fato de a diretora e as vice-diretoras não serem especialistas em administração escolar pode ser considerado uma limitação que inibe o fomento de ações em prol da cultura de formação continuada em serviço dos docentes do NEEJA.

Antes da realização desta pesquisa, pensava-se que os professores do NEEJA não tinham interesse em fazer cursos de capacitação profissional. Entretanto, quando indagados se gostariam de participar de cursos de formação continuada em serviço para o uso das TDs na modalidade *e-learning* a maioria respondeu “sim”.

Então, foi solicitado aos professores que apontassem os cursos que eles desejariam que fossem ofertados no NEEJA para poder auxiliá-los a fazer cursos de formação na modalidade *e-learning*. Analisando o Gráfico 10, conclui-se que, na sequência de preferência, os professores têm mais interesse em aprender como funciona a EAD com Internet, como usar os softwares educacionais, as redes sociais e os recursos multimídia.



**Gráfico 10** : Cursos que os professores do NEEJA gostariam de fazer na modalidade *e-learning*.  
Fonte: Autora da dissertação.

Quando foi perguntado aos professores/respondentes se eles tinham conhecimentos sobre programas de formação continuada em serviço específicos para os professores dos NEEJAs ofertados pela SEDUC, a maioria respondeu “não”. O professor **P1** declarou o seguinte: “Já ouvi falar do PROINFO, mas não sei como funciona.”.

Convém lembrar que o PROINFO e o PARFOR resultam de políticas públicas formuladas pela União com a finalidade de que sejam instituídas ações de formação de professores com o uso dos recursos da informática que, por sua vez, repercutem nas políticas públicas dos estados e municípios.

Ao analisar as ações implementadas pela SEDUC em relação à formação continuada de professores em exercício no NEEJA, tomam-se como programas norteadores destas ações o PROINFO (plataforma e-ProInfo) e o PARFOR (plataforma Freire) por serem considerados mais importantes no atual contexto de formação continuada em serviço de professores das escolas públicas, os quais foram criados com a finalidade de alavancar a qualidade do ensino público.

Cabe lembrar que os Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) são núcleos regionais, fazem parte da estrutura do PROINFO desde 1997 e têm como função capacitar os professores das escolas de sua região que participam do programa, bem como apoiar os projetos de incorporação das tecnologias digitais nestas escolas. Atualmente, funcionam no Estado do Rio Grande do Sul 30 NTEs que atendem às demandas dos estabelecimentos de ensino das 39 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), subordinadas à SEDUC.

Apesar da existência da plataforma e-ProInfo e dos NTEs, não se observou, durante o período da pesquisa de campo, evidências de ações por parte da SEDUC que propusessem aos professores do NEEJA a participação efetiva em atividades e/ou cursos de formação continuada em serviço para o uso das TDs, mesmo considerando que em breve estará funcionando no NEEJA o Laboratório de Informática.

Em relação ao PARFOR, constatou-se que, apesar dos professores saberem da existência do programa, não se interessam em aprofundar as informações a respeito do funcionamento do programa. Cabe ressaltar que até mesmo os professores que se beneficiariam com a participação nos cursos de formação do PARFOR, para obter o título de licenciatura plena na área de formação, não demonstraram interesse pelo programa.

Percebeu-se que a ação da SEDUC limita-se à distribuição de cartazes e e-mails para divulgar a realização de cursos ofertados pelo PARFOR e informações inerentes aos mesmos. Os cartazes de divulgação de informações referentes a cursos de formação continuada são afixados no local onde a maioria dos professores se reúne durante o intervalo para o tradicional café, e os e-mails ficam próximos ao livro-ponto.

Constatou-se, ainda, que a forma utilizada pela gestão do NEEJA para comunicar aos professores a realização de cursos de formação continuada pode contribuir para que os professores não acessem as informações necessárias.

Numa conversa mantida informalmente com o professor **P7** sobre a oferta de cursos de formação aos professores, foi colhido o seguinte relato: “uma vez não pude participar de um curso que era de meu interesse porque o papel que trazia as informações sobre o curso estava escondido debaixo daquele monte de papel que fica no livro-ponto, eu não vi e perdi o prazo”. Nessa conversa, a professora ainda comentou: “acho que cada professor do Estado deveria ter seu e-mail institucional para que a CRE, ou a SEDUC, enviasse diretamente para os e-mails dos professores mensagens sobre cursos de formação, a CRE conhece o meu e-mail pessoal, mas eles não se tocam de usar esse canal de comunicação para transmitir informações importantes para os professores, apesar de vivermos num mundo cheio de tecnologias.”.

Diante da questão apontada no parágrafo anterior, cabe relatar que, durante a pesquisa de campo, dois professores que participaram desta pesquisa, **P5** e **P8**, queixavam-se com frequência da baixa remuneração que recebiam porque só tinham licenciatura curta. Quando lhes foi participado que o NEEJA havia recebido um e-mail da SEDUC orientando os professores que estavam abertas as inscrições para os professores das escolas públicas participarem de cursos de licenciatura plena pelo PARFOR, ambos ficaram interessados. O professor **P8**, ao agradecer pela informação, criticou à Direção do NEEJA por não lhe ter transmitido diretamente tal informação (apesar do e-mail ter permanecido por bastante tempo próximo do livro-ponto) e anotou o conteúdo do e-mail numa folha de papel. Então, o professor **P5** pediu ao professor **P8** para passar-lhe as informações mais tarde, pois também estava interessado em fazer o curso.

Foi verificado, dias depois, que tanto **P5** quanto **P8** desistiram de inscrever-se nos cursos de licenciatura plena ofertados pelo PARFOR: **P5** alegou que não tinha computador em casa e **P8** disse: “acho que perderia tempo à toa porque faltam cinco anos para eu me aposentar”.

Em relação ao desinteresse dos professores em conhecer e participar de programas de formação, Gatti (2003, p.192) explica que “em geral, os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir”. A pesquisadora observa que

As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

Diante da análise dos dados coletados nesta pesquisa, a qual está fundamentada nos estudos de Nóvoa (1999, 2007), Gatti e Barreto (2009) e Scheibe (2010), acredita-se que a implementação de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nas escolas públicas, incluindo os NEEJAs, deve oportunizar aos docentes acesso a programas que contribuam efetivamente para capacitá-los no próprio local de trabalho, fomentando no magistério a cultura de formação continuada em serviço. Tal empreitada demanda a organização de ações integradas entre a SEDUC, a gestão escolar e os professores, bem como o acompanhamento adequado dos resultados destas ações.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, afirma-se com unanimidade que a formação qualificada do professor no século XXI exige uma formação bem ampla e diversificada que contemple a análise crítica do uso das diferentes tecnologias digitais. Entretanto, foi constatado no contexto de realização desta pesquisa que a maioria dos professores não sabem usar pedagogicamente as TDs porque não as utilizam no trabalho e têm pouca experiência quanto ao uso destas no seu dia a dia.

No que tange à formação continuada, a primeira lição aprendida com o presente estudo está relacionada ao interesse por parte dos docentes em participar de cursos de formação. Os professores, sujeitos da pesquisa, demonstraram que estão interessados em participar de cursos de formação continuada na modalidade presencial e/ou virtual desde que: a) sejam realizados dentro da carga horária de trabalho; b) sejam bem organizados; e c) agreguem conhecimentos importantes para a sua área de atuação. Ao contrário do que se pensava, a idade e a proximidade da aposentadoria não são fatores que desestimulam fortemente os docentes a participar de cursos de formação para o uso das TDs.

Portanto, diante do exposto anteriormente, é inegável o fato de que tal situação demanda a organização da agenda e do espaço por parte da SEDUC e da gestão escolar para comportar a formação continuada em serviço.

A segunda lição aprendida refere-se à forma utilizada para comunicar aos docentes a realização de cursos de formação e transmitir-lhes informações sobre os programas de formação, instituídos pelo governo. Os professores alegaram desconhecer os programas de formação continuada ofertados pela SEDUC os quais podem auxiliá-los a usar pedagogicamente os recursos e ferramentas computacionais. Desse modo, tanto a SEDUC como a gestão escolar devem repensar e reformular a forma utilizada para informar os professores sobre programas e cursos de formação continuada.

Sabe-se que os recursos e as ferramentas disponibilizados por meio do PARFOR e do PROINFO ampliam significativamente as chances para qualificar e capacitar os professores da educação básica, que trabalham nas instituições de ensino público. Contudo, os índices do IDEB apontam que a qualidade da educação básica é baixa e preocupante, o que leva a crer que a operacionalização dos atuais programas de formação continuada em serviço de professores, de iniciativa da União em colaboração com os demais entes federados, não está produzindo os resultados esperados.

A terceira lição aprendida evidencia que a modalidade *e-learning* é uma forma inovadora de ensinar e de aprender que pode contribuir para acelerar o processo de capacitação de milhões

de professores que atuam profissionalmente nas escolas públicas. Assim sendo, é preciso divulgação adequada e incentivos no local de trabalho para que os professores queiram engajar-se em programas de formação na modalidade *e-learning*.

Observa-se que o excesso dos discursos em relação à necessidade de se investir na formação dos docentes camufla uma grande pobreza das práticas. Em outras palavras, “temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (Nóvoa, 2007, p.4).

A formação continuada de professores “deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados” (Nóvoa, 2007, p.10).

A quarta lição aponta que é preciso que a nova cultura de formação continuada em serviço, apoiada pelo uso apropriado das TDs, seja amplamente difundida e fortalecida não somente no NEEJA, mas em todas as escolas da rede estadual de ensino.

Espera-se que as lições aprendidas com a investigação possam contribuir para provocar mudanças possíveis e necessárias para favorecer a formação continuada em serviço dos professores que trabalham nos NEEJAs de Porto Alegre/RS e, dessa maneira, suscitar reflexões sobre a nova cultura desta formação na modalidade *e-learning*.

Para finalizar, a grande lição que nós, educadores, aprendemos com o Mestre Paulo Freire é que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 1996, p. 103).

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em Educação**: um guia prático e crítico. Lisboa: ASA, 2005.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.99-122.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Rio de Janeiro, v.10, p.83-92, 2011.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Métodos y técnicas de investigación social**: técnicas para recogida de datos e información. v. IV. Buenos Aires: Lúmen, 2003.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.174-181, set/dez 2010.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ASSUMPCÃO, Cristiana Mattos. O público infantil e juvenil e a EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, p.156-162.

AZEVEDO, Maria Amélia. Psicologia humana e a EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. 2.ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, p.46-60.

BERRY, Barnett. **Teaching 2030**: What we must do for our students and our public schools... Now and in the future. New York: Teachers College Press, 2011.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da Educação**. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: maio/2012.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico – *Censo da Educação Superior 2010*. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (2011-2020). Projeto de lei nº 8.035/2010. Disponível



em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>

BUARQUE, Cristovam. Formação e invenção do professor no século XXI. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, p.145-147.

CARDOSO, Aline de Oliveira da Conceição. **A formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: um diálogo necessário**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

CARVALHO JR., José Murilo. Por uma cultura digital participativa. In: COHN, Rodrigo Savazoni Sergio (Org.). **Cultura digital.br**/Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009, p.9.

ENRICONE, Délcia. A sala de aula universitária como cenário da docência. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p.83-98.

FERNANDES, Cleoni M. Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação de Professores: tensão entre discursos, políticas, teorias**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v.38, n.1, p.51-65, jan./abr.2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, Thomas L. **O mundo é plano: o mundo globalizado no século XXI**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Fundação Carlos Chagas/Cadernos de Pesquisa, n.119, p.191-204, julho/2003.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, Maria Beatriz Ribeiro de O. A inserção da EAD em uma instituição de ensino convencional. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, p.293-302.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. **Formação continuada em comunidade de prática: conectividade e aprendizagem em rede**. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPED / GT16, 2012. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma educação on-line. In: SILVA, Marco (Org.) **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003, p.42-46.

\_\_\_\_\_; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999, p.13-34.

\_\_\_\_\_. **O regresso dos professores**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3027/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Nóvoa%2C+António%2C+1954-> Acesso em: 05 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação 2021: para uma história do futuro**. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bistream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bistream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf) Acesso em: 12 de maio de 2013.

PALFREY, John e GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, Pierre. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTEL, Carmen. **Comunicação e educação em rede: blogs na escola**. In: Cultura digital e escola. Ano XX, boletim 10 – Agosto 2010, p.22-26.  
Disponível e em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/series/13431810-Culturadigitaleescola.pdf>

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: **The Horizon**, MCB University Press, Vol. 9 nº 5, October 2001.

\_\_\_\_\_. **From Digital Natives to Digital wisdom: Hopeful Essays for 21<sup>st</sup> Century Education**. Corwin – A Sage Company, 2012.

SANTOS, Lucíola L. de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p.123–136.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n.112, Sept. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

SCHLEMMER, Eliane. A aprendizagem por meio de comunidades virtuais na prática. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, p. 265-279.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: BRÖCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p.9-51.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

THOMAS, Douglas & BROWN, John Seely. **A new culture of learning: cultivating the imagination for a world of constant change**. New York: Editor Lilith Z. C. Fondulas, 2011.

TORNAGHI, Alberto. Cultura digital e escola. In: **Cultura digital e escola**. Ano XX, boletim 10 – Agosto 2010, p.5-12.

Disponível e em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/series/13431810-Culturadigitaleescola.pdf>

VEEN, Wim e VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SERVIÇO APOIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM ESTUDO DA REALIDADE DOS NEEJAs DE PORTO ALEGRE** tem por objetivo identificar desafios, possibilidades e limitações de se propor programas relacionados à formação continuada em serviço dos professores que atuam nos NEEJAs na modalidade e-learning. O estudo será desenvolvido através da aplicação de questionário estruturado de acordo com o propósito dessa pesquisa.

A professora Denise de Assis Policarpo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da PUCRS, é responsável por essa pesquisa e assegura que os docentes que participarão do estudo não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos, que serão utilizados apenas para fins da pesquisa. O telefone do Comitê de Ética da PUCRS é 3320-3345.

Eu,.....,profes  
sor(a) convidado(a), declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei dessa investigação, sem ser coagido(a) a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado(a) de que, a qualquer momento, posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação ao questionário, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza a pesquisadora a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pela pesquisadora.

Porto Alegre,..... de ..... de 2013.

---

Professor(a) participante

---

Pesquisadora do PPEDU da PUCRS

**APÊNDICE B****QUESTIONÁRIO****Dados de caracterização do respondente:**

1) Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

2) Idade: \_\_\_\_\_.

3) Tempo de magistério: \_\_\_\_\_ anos completos.

4) Onde atua profissionalmente:

( ) rede de ensino público.

( ) rede de ensino privado.

( ) outra atuação, explique:

--

5) Carga horária semanal em sala de aula:

( ) menos de 10 horas.

( ) de 10 a 20 horas.

( ) de 20 a 40 horas.

( ) mais de 40 horas.

6) Quantidade de horas por semana em atividades administrativas:

( ) menos de 10 horas.

( ) de 10 a 20 horas.

( ) de 20 a 40 horas.

( ) não realizo atividades administrativas.

7) Quantidade de horas por semana para estudo e preparação de aula:

( ) de 1 a 5 horas.

( ) de 5 a 10 horas.

( ) de 10 a 15 horas.

( ) de 15 a 20 horas.

( ) mais de 20 horas.

8) Nível de ensino em que atua:

( ) ensino fundamental (anos iniciais).

( ) ensino fundamental (do 5º ao 9º ano).

( ) ensino médio.

9) Área da sua disciplina, caso atue no ensino fundamental (do 5º ao 9º ano) ou no ensino médio:

- ( ) Ciências Exatas (Matemática, Física e Química).  
 ( ) Ciências Humanas (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Literatura).  
 ( ) Ciências Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).  
 ( ) Ciências Biológicas e Saúde (Biologia e Ciências).

**Em relação a sua formação:**

10) Participou de cursos de extensão ao longo de sua atuação no NEEJA em que atua?

- ( ) Sim.  
 ( ) Não.

Se sim, quais e quando:

--

11) Qual o contexto em que realizou esses cursos?

- ( ) Formação continuada em serviço (fiz os cursos no horário de trabalho).  
 ( ) Formação continuada (fiz os cursos fora do horário de trabalho).

12) Qual a modalidade destes cursos?

- ( ) Todos presenciais.  
 ( ) Alguns virtuais.  
 ( ) A maioria virtuais.  
 ( ) Todos virtuais.

13) Em relação ao uso de tecnologias, se considera:

- ( ) usuário inexperiente e com pouca prática.  
 ( ) usuário com prática e relativa experiência.  
 ( ) usuário com muita experiência.

14) Quantas horas por semana faz uso do computador/Internet?

- ( ) Menos de 10 horas.  
 ( ) Entre 10 e 20 horas.  
 ( ) Mais de 20 horas e menos de 40.  
 ( ) Uso todos os dias da semana pelo menos 6 horas por dia, inclusive feriados e finais de semana.

**Quanto à oferta de cursos de formação em serviço, condições para uso da Internet no seu local de trabalho:**

15) No NEEJA onde atua, existe um laboratório ou sala com computadores com acesso à Internet disponível para uso dos professores?

- ( ) Sim.  
 ( ) Não.

Se sim: quantos? \_\_\_\_\_.

16) Você tem possibilidade de fazer cursos de capacitação profissional no horário de trabalho no NEEJA?

- Sim.  
 Não, todo o tempo estou em sala de aula.  
 Não, quando não estou em sala de aula, estou em tarefas administrativas.

17) O NEEJA onde atua oferta cursos relacionados ao uso de tecnologias?

- Sim.  
 Não.

Se sim: quais?

18) Gostaria de fazer um curso na modalidade e-learning (EAD via Internet)?

- Sim.  
 Não

Caso tenha respondido **não** na pergunta 18, escolha as alternativas que melhor descrevem o porquê desta resposta.

- Não possuo prática e conhecimento suficientes para usar o computador e seus recursos.  
 Não possuo acesso fácil à Internet.  
 Não acredito em curso de formação a distância.  
 Desconheço como funciona a EAD.  
 Não consigo organizar-me para realizar as tarefas de um curso em EAD.  
 Possuo muitas atividades e não tenho tempo.  
 Outras:

Caso tenha respondido **sim** na pergunta 18, escolha as alternativas que melhor descrevem o porquê desta resposta.

- Tenho conhecimento de como funcionam os cursos virtuais (EAD) e acredito nesta modalidade como opção de formação continuada.
- Não tenho muito conhecimento sobre EAD, mas acredito nesta modalidade como opção de formação continuada.
- Não fiz curso na modalidade EAD, mas desejo fazer porque facilitará meu acesso à formação continuada.
- Não fiz curso na modalidade EAD, mas desejo fazer porque poderei gerenciar melhor meu tempo e estudos.
- Outras:

19) Se fosse ofertado um curso na modalidade virtual no NEEJA, você faria?

- Sim, se pudesse realizá-lo na minha carga horária.
- Sim, independente de cursá-lo na minha carga horária.
- Não.

Caso a sua resposta seja **não**, explique:

- Acesso à Internet (pesquisa, impressão de informação, navegação).
- Uso de editor de texto.
- Uso de recursos multimídia (programas para áudio, vídeos, animações).
- Uso de redes sociais.
- Uso de softwares (programas) educacionais.
- Como funciona a EAD com Internet.
- Outros:

21) Tem conhecimento sobre programas de formação continuada em serviço específicos para os professores dos NEEJAs ofertados pela SEDUC?

- Sim.
- Não.



Caso tenha respondido **sim**, descreva o(s) programa(s):

22) Utilize este espaço para colocar comentários que acredite poder contribuir para esta pesquisa cujo objetivo é: identificar desafios, possibilidades e limitações de se propor programas relacionados à formação continuada em serviço dos professores que atuam nos NEEJAs na cidade de Porto Alegre na modalidade e-learning.

**Obrigada pela sua colaboração!  
Sua contribuição foi muito importante para esta pesquisa**