

Pesquisa colaborativa: uma alternativa na formação do professor para as mídias*

Sheila Denize Guimarães

Professora da Faculdade de Pedagogia da Unaes/ Sidrolândia-MS e aluna do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande-MS.

E-mail: sheilag@pop.com.br

sheila.denize@bol.com.br

Resumo

O presente artigo propõe discutir a relação entre o professor e as novas tecnologias. Abordam-se questões relacionadas à resistência ou a formas inadequadas do uso de tecnologias pelos professores. As reflexões apresentadas ressaltam a necessidade de investimento na formação inicial e contínua que pode contribuir para a implementação de projetos que visem à utilização das novas tecnologias na escola. Apresentamos a pesquisa colaborativa como uma possível solução para efetivar mudanças significativas na utilização das tecnologias, contribuindo para a formação do educador.

Palavras-chave

Professor; Formação; Pesquisa colaborativa; Inovação conservadora; Novas tecnologias.

Collaborative research: an alternative training of teacher for media

Abstract

This present article propose to discuss the relationship between the teacher and the new technologies, listing questions about iredistences due to the use and conservative innovation. The discussions pass by the need of investment in the initial and continuous formation, that can contribute to the implementation of the projects that seek the use of the new technologies. We present the colaborative research as a possible solution to execute significant changes through of the use of technologies, contributing to the formation of the educocomunicator.

Keywords

Teacher; Formation; Colaborative research; Conservative innovation; New technologies.

INTRODUÇÃO

Nos últimos 10 anos, acompanhamos grandes debates em torno do uso do computador nas escolas. Revistas especializadas em educação sempre trazem essas discussões em suas edições e, algumas vezes, chegam a afirmar que “hoje os professores sabem que os computadores possibilitam a criação de um ambiente de aprendizagem” (Nova Escola, 2003, p. 11). Mas será que é dessa forma que os professores encaram o uso do computador na escola?

Quando Chaib (2002, p.48) comparou o computador com o monstro Frankenstein, ilustrou claramente a perplexidade do professor perante a máquina, misturando uma sensação de admiração, surpresa, crítica e cepticismo. Acrescentamos a estas reações a frustração, a inferioridade e a resistência em usar o computador, reafirmadas pela “idéia de que qualquer criança lida melhor com computador do que os adultos” (Carneiro, 2002, p. 57).

Abrindo um parêntese, podemos dizer que isso não deixa de ser verdade, afinal a criança já nasceu envolta pela tecnologia. Contudo, o jargão reforça a recusa do professor em usar o computador como forma de impedir que as pessoas percebam sua limitação ao lidar com a tecnologia, não deixando margem para questionamentos sobre sua competência em ensinar: Como pode o professor não saber lidar com o computador? Afinal, o professor não deve saber mais do que os alunos? Então ele não é competente? A competência é um pressuposto desconsiderado ao se analisar o uso das novas tecnologias em educação, visto que não é o uso de um instrumento mais sofisticado que irá atribuir maior ou menor competência ao professor, como não é “um bisturi a laser que transforma um médico em bom cirurgião, embora um bom cirurgião possa fazer muito mais se dispuser da melhor tecnologia médica, em contextos apropriados” (Cysneiros, 1998, p. 208).

Continuando a discussão a respeito da questão da resistência, podemos inferir que esta seja decorrente dos

* Este artigo é resultado das discussões realizadas na disciplina Novas Tecnologias do Mestrado em Educação/UCDB, sob orientação da professora Cláudia Maria de Lima.

paradigmas pedagógicos tradicionais que orientam o professor, que acredita que a introdução do computador na sala de aula poderia dispensar sua presença. Carneiro (2002, p.70) coletou depoimentos de vários professores que mostram o “medo de perder o poder do ensino para as máquinas”. Contudo, todo esse medo não é em vão, afinal existe um despreparo evidente do professor ao utilizar a tecnologia, e a propaganda divulgada pela mídia reforça ainda mais suas concepções.

Em se tratando de sua formação, existem estudos que apontam a necessidade da formação do professor capaz de utilizar as novas tecnologias em seu trabalho cotidiano – o ‘educador’, encarado não como “um professor especializado encarregado do curso de educação para as mídias, e sim um professor do século XXI, que integra as diferentes mídias em suas práticas pedagógicas” (Belloni, 2002, p. 40).

Completando essa idéia, Fusari (2001, p. 215) sugere que haja uma articulação entre a formação inicial e a formação de professores em serviço por intermédio da pesquisa, tendo como eixo central a prática docente em comunicação multimídia, afirmando “que a formação inicial de professores precisa estar ‘de olho’ no que está acontecendo no exercício da docência, mas o docente em exercício tem de estar ‘de olho’ nos cursos de formação inicial de professores”. Fusari amplia o entendimento de formação inicial ou contínua de professores, englobando os três itens da teoria de Schön – reflexão na ação docente (pensar enquanto pratica), reflexão sobre a ação docente (pensar depois que pratica) e reflexão sobre o que foi refletido (pensar sobre o que foi pensado) –, não desconsiderando os quatro pilares da educação apresentados pela Unesco e os saberes da experiência dos professores em questão, instigando a uma atitude de formação contínua.

Destacamos que a proposta de formação apresentada acima se aplica a todo âmbito da educação, mas, em relação às mídias, podemos inferir que o professor com atitude de formação contínua consegue, ou ao menos procura, saber o porquê de usar o computador em suas aulas e não o faz somente por exigência do MEC.

“O que se deseja salientar aqui é que a presença de novas tecnologias de ensino na sala de aula coloca o professor diante de um processo de reflexão, de redimensionamento em termos de sua função e papel sociais, e que muitas vezes, esse profissional se acha sozinho com essas complexas e sofridas reflexões (...), criticado, com aspereza por vezes, por pesquisadores e estudiosos de educação e comunicação, mas sem que esses mesmos

acadêmicos ofereçam alternativas, pistas que orientem e sustentem formas de operacionalização, de construção desse novo papel de professor que integre e utilize de maneira otimizada os recursos tecnológicos disponíveis” (Rosado, 1998, p.229).

Com intuito de minimizar o sofrimento do profissional que se acha sozinho com as complexas reflexões sobre o uso da comunicação multimídia, estudiosos propõem a pesquisa colaborativa, integrando professores em formação inicial, professores em serviço, docentes e pesquisadores de universidades, para que não busquem culpados diante do uso inadequado, mas encontrem soluções, de modo que a única beneficiada seja a educação. Tudo isso, tendo em vista “uma concepção de educação para a autonomia que supere a velha ‘educação bancária’ e se volte para a formação que leve à apropriação criativa dessas tecnologias, sem a qual estaremos arriscando a ampliar ainda mais a legião de **ciberecluídos**” (Belloni, 2002, p. 43).

Em se tratando desta modalidade de pesquisa, citamos a de Porto (2001), que proporcionou ao grupo de professores de uma escola estadual de Pelotas estudos sobre a relação dos alunos e professores com as mídias. Porto (*op. cit.*) acredita que esta modalidade de pesquisa possa realmente contribuir para a reconstrução da prática pedagógica devido ao seu caráter participativo e colaborativo. Além disso, essa modalidade tem como objetivo não somente informar, mas intervir sobre a situação, considerada problema. A escola, ao buscar um trabalho cooperativo ou uma parceria colaborativa com a universidade, está contribuindo “para a produção de conhecimentos no contexto escolar pelo e para o profissional que os usa” (p.219).

Ao estruturar uma pesquisa colaborativa segundo os moldes apresentados, contemplamos a formação contínua, como sugeria Fusari (2001), sem perder de vista a formação inicial. O professor não precisa voltar à universidade para buscar conhecimentos voltados às novas tecnologias. O próprio local de trabalho propiciará sua formação, e as discussões orientadas dentro do grupo contribuirão para uma mudança efetiva em sua prática e para o sucesso dos programas direcionados para o uso das tecnologias.

Contudo, o que temos presenciado na implantação de programas voltados às novas tecnologias mostra uma história de insucessos, como aponta Larry Cuban (*apud* Cysneiros, 1998, p.201), caracterizada por um ciclo que se repete a cada implantação de uma nova tecnologia, que tem início com pesquisas mostrando as vantagens

educacionais do seu uso, complementadas por um discurso salientando a desatualização da escola, reforçadas pelo lançamento de políticas públicas que visam à introdução da nova tecnologia nos sistemas escolares, culminando com a adoção limitada por professores. Esses insucessos são resultados de certa inexistência de políticas que considerem a formação de professores no momento de implantar projetos de tecnologia educativa e que façam articulação com os demais programas existentes.

Reafirmando essas proposições, Rosado (1998, p.229) declara que “a maioria dos cursos de atualização, de capacitação, das ações que buscam implementar projetos marcados pela inserção da tecnologia no ensino, pouco levam em conta esse universo do professor (...)”

Valente (1999, p.11) complementa esta idéia afirmando que

“A possibilidade de sucesso dos projetos está em considerar os professores não apenas como executores, responsáveis pela utilização dos computadores e consumidores dos programas escolhidos pelos idealizadores do projeto, mas principalmente como parceiros na concepção de todo o trabalho. Além disso, os docentes devem ser formados adequadamente para poder desenvolver e avaliar os resultados desses projetos”.

Como vimos, vários estudos apontam para a necessidade de formar professores capazes de fazer um bom uso das tecnologias e de prepará-los para assumir um novo papel na sociedade do conhecimento. Baranauskas, Rocha, Martins & d’Abreu (1999) corroboram com esta perspectiva afirmando que é necessária formação para que o professor consiga avaliar quando deverá usar ou não o computador e principalmente por que usá-lo. Gomes (2002) reforça a necessidade de investimento na formação do professor para que se possa fazer um uso coerente desse recurso tecnológico e acrescenta que sua utilização implicará mudança de atitude do professor.

Entretanto, apesar de os pesquisadores divulgarem veemente esta necessidade, o que presenciamos são iniciativas isoladas que proporcionam a formação inicial ou contínua de professores, tendo em vista as perspectivas apresentadas anteriormente. Grande parte dos projetos que visam à implantação de novas tecnologias demonstra uma inovação conservadora:

[...] “onde uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas de modo satisfatório por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo

lápiz e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências” (Cysneiros, 1998, p. 204).

Um exemplo dessa inovação conservadora é a utilização do *PowerPoint* como um retroprojetor mais sofisticado, fato que não elimina o caráter expositivo da aula, tão pouco desconfigura o professor como transmissor do conhecimento. Poderíamos inferir que a simples presença da tecnologia na escola não induz o professor a repensar seu modo de ensinar nem ao menos estimula os alunos a adotar novos modos de aprender.

Contudo, não é isso que a mídia vem divulgando. O que freqüentemente presenciamos são propagandas e reportagens que apelam para o uso exacerbado da tecnologia como garantia de aprendizagem. Muitas até deixam nas entrelinhas que as tecnologias da informática ampliam os sentidos e amplificam aspectos da capacidade de ação intelectual.

Mas por que será que a mídia vem atuando desta forma?

De um modo geral, sua atuação vem refletindo o desejo da sociedade, que se utiliza dos meios de comunicação para divulgar a necessidade de uma mudança urgente na concepção de ensino-aprendizagem da escola e do professor, forçando-os a repensar seu papel dentro deste contexto tecnológico.

Para que gere mudanças duradouras, essa pressão deverá vir acompanhada de uma política voltada para a formação de professores, que invista na preparação destes não para introduzir um programa específico, mas permitindo-lhes repensar sua prática. Entretanto, temos consciência de que toda mudança implica abandonar modos de pensar e agir que acreditávamos dar certo e às vezes dava, porém em outro contexto. Penteadó (1998, p.16) propõe alimentar o processo de mudança com reflexão, troca de experiências entre os profissionais envolvidos, comunicação intrapessoal e interpessoal. Acreditamos que, mediante uma pesquisa colaborativa, todos esses elementos possam ser contemplados, contribuindo de maneira significativa para efetivação do processo de mudança e para a formação do educador, voltados para esta formação que acreditamos na constituição da sociedade do conhecimento, plena e de direito.

Artigo recebido em 23-10-2003 e aceito para publicação em 24-04-2004.

REFERÊNCIAS

- BARANAUSKAS, M. C. C. *et. al.* Uma taxonomia para ambientes de aprendizado baseados no computador. In: VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas : NIED/UNICAMP, 1999.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: _____. (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo : Loyola, 2002.
- CARNEIRO, R. *Informática na educação: representações sociais do cotidiano*. São Paulo : Cortez, 2002.
- CHAIB, M. Frankstein na sala de aula: as representações sociais docentes sobre informática. *Nuances*, n. 8, set. 2002, p. 47-64.
- CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? In: ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1998, Águas de Lindóia, SP. [S. l. : s. n.], 1998. p. 199-216.
- GOMES, N. G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. In: BELLONI, M. L. (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo : Loyola, 2002.
- NOVA ESCOLA. São Paulo, n. 161, abr. 2003. 66 p.
- PENTEADO, H. D. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In: _____. *Pedagogia da comunicação: teorias práticas*. São Paulo : Cortez, 1998. p. 13-22.
- RESENDE E FUSARI, M. F. Comunicação, meios de comunicação e formação de professores: questões de pesquisa. In: PORTO, T. M. E. (Org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas : Ed. Universitária/UFPel, 2001.
- ROSADO, E. M. S. Contribuições da psicologia para uso da mídia no ensino-aprendizagem. In: ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1998. Águas de Lindóia, SP. [S. l. : s. n.], 1998. p. 217-237.
- PORTO, T. M. E. As mídias na escola: uma pedagogia da comunicação para a formação docente em serviço. In: _____. (Org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas : Ed. Universitária/UFPel, 2001.
- VALENTE, J. A. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In: _____. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas : NIED/UNICAMP, 1999.