FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROUCA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES

CONTINUING EDUCATION FOR PROUCA: AN ANALYSIS OF DIGITAL TECHNOLOGIES OWNERSHIP PROCESS IN TEACHERS' NARRATIVES

Albina Pereira de Pinho Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
(UNEMAT)
Juara, MT, Brasil
albina@unemat.br

Marie Jane Soares Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS)
Porto Alegre, RS, Brasil
marie.jane@ufrgs.br

Resumo. Neste texto, discutimos parte das ações formativas propostas e vivenciadas pelos professores de uma escola da rede municipal de ensino situada em Mato Grosso contemplada com o Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA), uma política pública educacional formulada pelo governo federal, para trezentas escolas brasileiras. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, aliada aos pressupostos do método narrativo realizado em conjunto com entrevistas focais, entrevistas narrativas e sessões de observação participante, como também registros em diário de campo. O conjunto de dados em análise aponta que as ações formuladas pelo Ministério da Educação (MEC) não corresponderam às expectativas de aprendizagem nem as necessidades dos professores da escola pesquisada, por estas razões as ações propostas não ecoaram nas práticas pedagógicas da sala de aula como propuseram e desejavam os formuladores do projeto de formação de professores para o PROUCA.

Palavras-chave: Formação de Professores; Laptops Educacionais; Cultura Digital.

Abstract. In this paper, we discuss part of training actions proposed and experienced by teachers in a municipal school system located in Mato Grosso State awarded by the One Computer For Student Project (PROUCA), an educational public policy formulated by the federal government for three hundred Brazilian schools. The research is characterized as a case study of qualitative nature, associated with narrative method held in conjunction with focal interviews, narrative interviews and participant observation sessions, as well as records on diary. The set of data analysis shows that the actions formulated by the Ministry of Education (MEC) failed to meet learning and teachers needs from the researched school, for these reasons the proposed actions not echoed in the pedagogical practices in classroom as proposed and wished the makers of the teachers training project for PROUCA.

Keywords: Teacher Training; Educational Laptops; Digital Culture.

INTRODUÇÃO

A proposta de Formação Continuada de Professores para o Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para trezentas escolas brasileiras urbanas e rurais no contexto de implantação da sua versão piloto. Neste processo de implantação, a formação continuada para aprendizagem e utilização pedagógica dos laptops educacionais foi uma das ações promovidas às escolas contempladas com o Projeto. Destas, nove instituições escolares do estado de Mato Grosso foram contempladas pela política pública educacional.

Com a implantação do PROUCA nas escolas, o MEC propôs, em âmbito nacional, o "Projeto UCA: Formação Brasil", com as diretrizes que orientaram as ações de formação continuada dos professores das escolas afiliadas ao Projeto. A formulação das ações formativas deste Projeto foi de responsabilidade de uma equipe de pesquisadores que vêm, há anos, desenvolvendo pesquisas e experiências inerentes à utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas práticas pedagógicas e curriculares.

A partir do "Projeto UCA: Formação Brasil", as Instituições de Ensino Superior (IES) Locais responsáveis pela Formação na Escola, com base nos princípios balizadores da proposta de

formação estabelecida pelo MEC, fizeram as devidas "adequações" para o contexto da formação nos Estados e municípios. Em Mato Grosso, a formação continuada proposta pela IES, na modalidade de Projeto de Extensão, denominou-se "UCA – O uso pedagógico do laptop educacional", promovido aos professores e gestores das nove escolas de Mato Grosso envolvidas na fase piloto do PROUCA.

O relatório da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), elaborado a partir da Reunião de Trabalho: utilização pedagógica intensiva das TIC nas escolas aponta que o PROUCA provocará modificações no que se refere à dinâmica do uso das TIC na educação, quando aproximado ao modelo que parte da comunidade educacional brasileira conhece, que é a configuração baseada em uso de desktop ou de computadores em ambiente informatizado, denominado de laboratório de informática. A inserção de laptops nas escolas brasileiras produzirá muitos efeitos e modificações no sistema educacional e na sociedade brasileira, "alunos e professores brasileiros de diferentes estratos sociais, regiões e localidades, etnias, gênero e habilidades cognitivas terão acesso a recursos de informática nunca antes propiciados" (BRASIL, 2005, p.08). Esse documento aponta ainda que, na configuração baseada no modelo 1:1, os professores e alunos terão a possibilidade de formar "uma rede interativa e colaborativa, abrindo-se um fluxo de ideias e conhecimentos nunca antes partilhados ao ensino e a aprendizagem, à criatividade e à cultura" (BRASIL, 2005, p. 8).

Dado esse viés de formação, a pesquisou visou compreender a seguinte questão de investigação: como o processo de formação continuada para o Projeto UCA, em sua fase piloto, emerge nas narrativas de professores de uma escola da rede municipal de ensino situada em Mato Grosso? Essa indagação de pesquisa suscitou perguntar, ainda: (i) o que os professores esperavam aprender/ver no processo de formação continuada? (ii) as ações de formação continuada vivenciadas no processo formativo constituíram-se referências para incluir os professores na cultura digital?

Diante desses questionamentos, a centralidade do texto consiste em compartilhar parte das ações formativas propostas e vivenciadas pelos professores de uma escola da rede municipal de ensino situada em Mato Grosso beneficiada com o PROUCA[1], em 2010, no que diz respeito às suas expectativas de aprendizagem, como também o processo de apropriação das tecnologias da informação e comunicação (TIC)[2] e dos recursos da Web 2.0, especialmente, as ações formativas que envolveram o uso dos blogs nos itinerários formativos[3].

Para isso, organizamos o texto em três seções. Nesta primeira seção, caracterizamos brevemente o PROUCA, uma iniciativa da política educacional do MEC; apresentamos o método, os instrumentos de produção dos dados, os sujeitos, o universo e a técnica de análise dos dados qualitativos da pesquisa na segunda seção; na terceira, fazemos uma discussão teórica sobre a formação continuada para a imersão na cultura digital, bem como os desafios advindos a partir da inserção dos laptops educacionais na escola; as narrativas dos professores sobre as expectativas de aprendizagens e apropriação do uso dos blogs nos itinerários formativos serão apresentadas e analisadas na quarta seção; e, por fim, apresentamos algumas ponderações a respeito do conjunto de dados apresentados neste texto.

PROUCA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO

A iniciativa do PROUCA não surgiu do contexto brasileiro. A ideia de cada aluno ter seu próprio laptop educacional surgiu em 1989 na Austrália. Em 2001, nos Estados Unidos, em várias escolas estaduais, alunos da 7ª e 8ª séries foram contemplados com um laptop. No Texas foi adotado um

[1] A escola ao se filiar ao Projeto UCA, recebeu do MEC *laptops* educacionais para todos os alunos e professores do Ensino Fundamental. Ao todo foram setecentos e vinte e um *laptops* educacionais. Estes dispositivos móveis foram entregues à escola em maio de 2010.

[2] Referenciamos a denominação TIC proposta por Machado Spence e Carvalho (2013, p. 87) ao considerar que as TIC, notadamente, são "as tecnologias digitais que alteram as práticas de comunicação e acesso à informação, bem como os suportes de escrita, como no caso do uso de computadores (teclado, mouse, tela), de internet (World Wide *Web*), da telefonia móvel celular (mobilidade, mensagens de texto, envio de imagens) e da TV a cabo ou via antena parabólica, dentre outras surgidas desde meados da década de 1970".

[3] Este artigo integra parte da Tese de Doutorado em Educação defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2014.

laptop para cada aluno de vinte e duas escolas como projeto piloto; na Califórnia foram implantados laptops em todas as escolas. Na América do Sul, no Uruguai, em 2007, iniciou-se a implantação dos laptops educacionais nas escolas do interior e, em 2009, terminou a implantação nas escolas de Montevideo, contemplando todos os alunos do ensino fundamental daquele país (ALMEIDA e VALENTE, 2011).

O início oficial da proposta da OLPC deu-se em janeiro de 2005, ocasião em que Nicholas Negroponte, no Fórum Econômico Mundial de Davos na Suíça, apresentou a líderes governamentais, inclusive, a representantes brasileiros a proposta de distribuição dos laptops a alunos dos países em desenvolvimento. Esse evento foi o marco histórico, pois desde essa data, as ações do Projeto têm se estendido para a avaliação e implantação em diversos países do mundo todo (SANTOS e BORGES, 2009).

Essa ONG Americana, situada no estado de Delaware nos Estados Unidos, foi fundada pelos pesquisadores do Masschussets Institute of Tecnologic (MIT) sob a coordenação e orientação do pesquisador Nicholas Negroponte, com o objetivo de criar um computador de baixo custo para utilização das crianças de países em desenvolvimento (KIST, 2008).

A missão da referida ONG consistiu em desenvolver um laptop de baixo custo, "o laptop de U$100", com o propósito de revolucionar a educação das crianças do mundo. O objetivo consistiu em promover oportunidades educacionais para o mundo mais isolado e crianças de contextos mais pobres, propiciando a cada uma delas novas possibilidades de aprendizagem, colaboração e comunicação (Wiki da OLPC[4]).

A principal justificativa apresentada pela OLPC à introdução do laptop no âmbito educacional é a de que o uso dos laptops em larga escala poderia revolucionar a educação das crianças, pois, ao mesmo tempo em que abre uma janela para o mundo digital, é uma ferramenta que potencializa as oportunidades de exploração, experimentação e comunicação (BRASIL, 2008).

O projeto Laptop XO nasceu da ideologia dos fundadores da OLPC em atender às necessidades e realidades de estudantes carentes que vivem nos países em desenvolvimento. O projeto de criação do XO tem sua justificativa baseada em resultados de pesquisas realizadas há mais de 40 anos, por pesquisadores do mundo inteiro, inclusive do Brasil, sobre os expressivos resultados da utilização dos computadores nos processos de desenvolvimento da cognição dos alunos (KIST, 2008). A OLPC, segundo David Cavallo (2011), apoia em três princípios basilares:

1. Aprendizagem e educação de qualidade para todos são essenciais para alcançarmos uma sociedade justa, equitativa e econômica e socialmente viável;
2. Acesso a laptops móveis em escala suficiente oferecerá reais benefícios para o aprendizado e proporcionará extraordinárias melhorias em escala nacional;
3. Enquanto os computadores continuarem sendo desnecessariamente caros, esses benefícios continuarão sendo um privilégio para poucas pessoas[5].

Esses princípios sinalizam que a inserção dos laptops educacionais nas escolas brasileiras pressupõe que os atores e protagonistas dos sistemas escolares beneficiários do Programa possam ter suas aprendizagens potencializadas em suas dimensões cognitivas, sociais e culturais, com vistas à melhoria da qualidade social da educação em escala nacional.

A transição do modelo de Laboratório de Informática (LI) para o modelo Um Computador por Aluno (1:1) sustenta-se sob o discurso de que o acesso dos alunos às máquinas na estrutura de LI ficou limitado. Nas considerações de Cavallo (2011), ao evidenciar que embora se tenha observado significativos ganhos educacionais promovidos pela utilização dos LI nas escolas, as limitações inerentes ao pouco tempo e limitados materiais disponíveis, a teoria, a prática e a própria organização escolar são alguns dos impeditivos da efetividade do uso das TIC para potencializar a aprendizagem dos alunos na escola.

Cavallo (2011) destaca ainda que, ao invés de os alunos e professores terem poucos minutos por semana para utilizar o computador no LI, havendo os laptops à disposição, estes teriam a possibilidade de realizar modificações das práticas de sala de aula para potencializar a utilização dessa ferramenta presente no contexto educacional.

[4] Disponível em:< http://wiki.laptop.org>.
[5] Princípios basilares disponíveis em: <http://wiki.laptop.org/go/Learning_Vision_PT>.

A proposta sustentada no modelo um computador por aluno facilitará efetivamente o uso dos laptops educacionais nos processos de aprendizagem e imersão dos professores e alunos na cultura digital, conforme pondera Schäfer (2009, p.06):

> A proposta de aprendizagem sustentada na relação de um computador por aluno, conhecida por modalidade 1:1, desencadeia o princípio da transição do modelo de laboratório, com máquinas compartilhadas por tempo determinado e geralmente restrito a poucas horas semanais, para a lógica da inclusão e da mobilidade, fundamentada na experiência de apropriação da tecnologia informática e verdadeira imersão do estudante em uma cultura digital.

Com isso, Schäfer evidencia que a aprendizagem sustentada na relação um computador por aluno pressupõe intensivos usos das tecnologias da informática para promover a aproximação do aluno com as significativas vivências de apropriação e imersão tecnológica. Esse pressuposto nos convida a pensar que a transição do modelo sustentado em LI para os laptops educacionais provocará questionamentos, inquietações, implicações ao exercício profissional do professor e, sobretudo, a necessidade de busca de novos conhecimentos, saberes e experiências docentes para mobilização de usos contextualizados e enriquecidos destes laptops no processo de aprendizagem dos alunos.

Além disso, o processo de apropriação dos recursos da informática e a imersão na cultura digital não acontecem simplesmente com a chegada dos laptops nas escolas, mas pressupõe uma proposta de formação continuada de professores que possibilite a esses profissionais a plena vivência com práticas de utilização dessas máquinas no processo formativo que se constitua fonte potencial para usos permanentes e criativos nos processos de aprendizagem dos alunos em sala de aula, até mesmo porque "o Projeto UCA está sendo concebido calcado em três pilares: a melhoria do processo educacional, a ampliação da inclusão digital e a sua inserção na cadeia produtiva brasileira" (BRASIL, 2007, p. 8).

A SEED/MEC organizou e planejou o PROUCA em duas fases distintas. A primeira fase denominada de pré-piloto consistiu na realização dos testes e experimentos dos laptops em sala de aula, em cinco escolas brasileiras selecionadas. "Desde 2007, o governo brasileiro desenvolve investigações em cinco localidades com o objetivo de examinar a viabilidade da adoção de laptops de baixo custo como estratégia de qualificação da educação pública nacional" (SCHÄFER, 2009, p. 6).

Cada uma das cinco escolas teve a orientação e acompanhamento de pesquisadores de diferentes instituições. A Universidade de São Paulo (USP) coordenou as ações do pré-piloto do Projeto UCA na Escola Municipal Ernani Bruno em São Paulo; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Escola Estadual Luciana de Abreu, em Porto Alegre; a Secretaria de Estado de Educação de Tocantins coordenou as ações do Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday, em Palmas; a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) responsabilizou-se pelo Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Municipal Professora Rosa Conceição Guedes em Piraí; a Secretaria de Educação do Distrito Federal, no Centro de Ensino Fundamental nº 1 do Planalto, em Brasília, como sintetiza o quadro 1:

Quadro 1. Escolas com Projeto UCA: fase pré-piloto

Escolas	Localização	Modelos/ Equipamentos	Instituições Responsáveis
Escola Municipal Ernani Bruno	São Paulo/SP	XO	USP
Escola Estadual Luciana de Abreu	Porto Alegre/RS	XO	UFRGS
Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday	Palmas/TO	Classmate	Secretaria de Educação de Palmas
CIEP Municipal Profª Rosa Conceição Guedes	Piraí/RJ	Classmate	UFRJ
Centro de Ensino Fundamental nº 1 do Planalto	Brasília/DF	Mobilis	Secretaria de Educação do Distrito Federal

Fonte: http://www.uca.gov.br/institucional/experimentosFase1.jsp

O Relatório Preparando para Expansão Lições da Experiência Piloto Brasileira na Modalidade Um Computador por Aluno, a partir dos experimentos iniciais da fase pré-piloto do Projeto UCA nas cinco instituições mencionadas, apontou a expansão do Programa para mais trezentas escolas brasileiras, como podemos observar nas ideias que seguem, as quais se referenciam neste documento (BRASIL, 2010b).

Na escola em Piraí, o experimento envolveu professores e alunos do 6º ao 9º ano. Naquela Instituição o uso dos laptops Classmates se deu de forma isolada, não foi possível o diálogo interdisciplinar entre as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento; na Escola em São Paulo, à medida que os professores foram conquistando maior grau de autonomia, ou seja, ao conhecerem os laptops XO e seus recursos, começaram diferentemente a planejar suas propostas, incluindo os projetos integrados, razão pela qual houve a necessidade de modificação nos tempos de duração das aulas (BRASIL, 2010b).

Parece que as experiências do pré-piloto foram bastante promissoras ao ponto de se estabelecer a versão piloto do PROUCA em diversas realidades de escolas brasileiras. Na Escola Estadual Luciana de Abreu, por exemplo, foram desenvolvidos estudos e experiências envolvendo, principalmente, robótica e os projetos de aprendizagem.

Nesse processo, os professores foram desafiados a experimentar ações formativas envolvendo projetos de aprendizagem, o que não caracterizou uma vivência fácil e tranquila, algumas dificuldades se instituíram e houve necessidade de "mudanças nos papéis de professores e alunos e o desconhecimento inicial da proposta" (BRASIL, 2010a, p. 2).

Contudo, as experiências desenvolvidas nessa escola revelam que a proposta curricular organizada por projetos de aprendizagem potencializou e dimensionou a atuação dos professores, instituiu nova ambiência de aprendizagem, promoveu a ruptura dos limites da sala de aula e colaborou para o desenvolvimento do aprendiz no que diz respeito à sua postura investigativa e autônoma no processo da construção do seu próprio conhecimento (BRASIL, 2010a).

Santos e Borges (2009), ao analisarem as mudanças curriculares que a implantação de laptops educacionais promoveu em sala de aula de uma das escolas selecionada para implantação do pré-piloto UCA, fazem as seguintes considerações:

> Ao analisarmos o cotidiano escolar, constatamos enfim, que várias mudanças ocorreram na referida escola, e especialmente, no currículo estabelecido. Destacam-se novas posturas e práticas docentes, diferentes posicionamentos frente ao conhecimento, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, dentre outros aspectos. Ainda que não pretendamos aderir à uma visão antropotécnica e a-crítica de tecnologia (RABARDEL, 1995; FRANCO e SAMPAIO, 1999), constatamos que os indicadores apontam que a implantação de uma metodologia de ensino interdisciplinar, e que se vale de laptops educacionais, pode promover perspectivas interessantes quanto aos requisitos educacionais requeridos pelo atual contexto histórico. Entretanto, vale destacar que a tecnologia por ela mesma não foi a propulsora única destas mudanças. No caso da escola investigada ela se constituiu como um "pretexto" para a promoção destas mesmas (SANTOS e BORGES, 2009, p. 18).

Os argumentos de Santos e Borges instigam-nos a pensar que o simples fato de entregar um laptop educacional nas mãos de cada aluno não modificará o currículo preestabelecido pela escola, mas é um dispositivo móvel que pode potencializar novas posturas e posicionamentos de professores e alunos frente à aquisição da aprendizagem na escola. As modificações necessárias na proposta curricular da escola são oriundas de um processo reflexivo, intencional e, sobretudo, de estatutos pedagógicos que têm sua base fundamentada nas práticas interdisciplinares e na construção do conhecimento.

Nesse cenário, o trabalho do professor é uma das condições que favorece a inovação pedagógica nos currículos escolares. Aliada a essa condição, a formação continuada e a valorização dos professores são de fundamental importância. Além disso, é necessário que o poder público faça investimentos na infraestrutura e na rede lógica das escolas, como bem destaca o relatório da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2008).

O PROUCA teve a sua criação pela Presidência da República a partir da Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010, em seu art. 6º. Esta mesma Lei, em seu artigo 7º, institui que:

> O Projeto UCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, 2010).

Com a aprovação dessa Lei, o governo federal planejou o inicio da segunda fase Piloto para acontecer no começo do ano letivo de 2008, todavia houve problemas na compra, visto que os concorrentes apresentaram no processo licitatório preços mais elevados do que o Ministério da Educação previa em seu orçamento (BRASIL, 2008). Apenas em 2010, o PROUCA entrou em sua segunda fase denominada Piloto. Nessa etapa, trezentos e sessenta e nove escolas da rede pública estadual e municipal distribuídas em todas as unidades da federação foram beneficiadas.

O PROUCA tem sua elevada relevância devido à abrangência e ao potencial de incluir digital e socialmente as camadas menos favorecidas da população. Além disso, o Projeto institui modificações na proposta de inserção dos recursos informáticos nas escolas que se baseia na estrutura de uso de laboratórios de informática, cujas possibilidades de uso da informática, neste ambiente, são reduzidas, porque não atendem às necessidades dos professores e alunos das escolas. Esse paradigma de introdução da informática na educação foi proposto, em 1997, pelo MEC, com a criação do PROINFO (BRASIL, 2008).

É importante que a implantação das propostas do modelo 1:1 seja acompanhada de práticas de formação continuada que favoreçam a reflexão e planejamento de ações pedagógicas, que oportunize aos alunos o aprimoramento de suas aprendizagens a partir da integração dos laptops no sistema educacional.

> [...] as mudanças tão sonhadas e necessárias para promover a integração das TDIC ao currículo ainda não aconteceram em nenhum sistema educacional, mesmo nos sistemas mais desenvolvidos. Temos exemplos pontuais de mudanças em algumas escolas, porém essa mudança não é sistêmica e largamente disseminada. Ela pode estar acontecendo graças ao esforço individual de alguns professores, em algumas disciplinas, porém ela raramente atinge a escola ou o sistema educacional em seu todo. (ALMEIDA e VALENTE, 2011, p. 69).

Almeida e Valente (2011) ponderam, também, que as promessas de mudanças no sistema educacional decorrentes da integração das TIC ao currículo ainda não se concretizaram porque mudanças não acontecem por decretos ou simplesmente por vontade dos gestores, há fatores mais complexos, visto que suscitam uma nova concepção de educação.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO MÉTODO E OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

Privilegiamos no itinerário de pesquisa os pressupostos teórico-metodológicos do método estudo de caso de natureza qualitativa. Yin (2010) assinala que o estudo de caso propõe como unidade central de análise de um determinado fenômeno contemporâneo imbricado com o percurso da vida real, principalmente, quando se intenta compreender os limites que distanciam a realidade pesquisada do contexto mais amplo. A formação continuada formulada aos professores da escola pesquisada decorre de uma propositura elaborada na dimensão nacional pela SEED/MEC para as escolas brasileiras afiliadas ao PROUCA, institucionalizado em 2010, já descrito anteriormente.

Associamos ao estudo o método narrativo, posto que nos últimos anos, tem conquistado notoriedade nas pesquisas educacionais, dada sua expressividade no campo da compreensão das múltiplas experiências da vida cotidiana. Nesta investigação, referenciamo-nos em estudos acerca das narrativas propostas, principalmente por Goodson (2000; 2008), que há mais de trinta anos desenvolve pesquisas com foco nas narrativas.

Conforme Goodson, as pesquisas narrativas evidenciam que as histórias de vida e o ambiente sociocultural dos professores são importantes aspectos para compreender o sentido que eles atribuem a si mesmo, a forma como concebem a educação, o ensino, seus percursos formativos,

suas aprendizagens e desenvolvimento pessoal e profissional, suas experiências e práticas pedagógicas.

Goodson (2000) enfaticamente assevera que as pesquisas em educação têm privilegiado análises sobre as práticas docentes, todavia as vozes dos professores, como um importante ingrediente para compreender o desenvolvimento profissional destes profissionais, estão sendo desprezadas. É necessário valorizar a voz do professor, aquele que pode atribuir o sentido real do que necessita aprender nas dimensões pessoais e profissionais.

> [...] O que afirmo aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal quem vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto 'prático'. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o 'desenvolvimento'. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON, 2000, p. 69, grifos do autor).

Goodson et al (2010) elucidam que o ato de contar histórias sobre nós mesmos, ou sobre diferentes acontecimentos, contextos e situações faz parte da nossa vida cotidiana. Partilhar histórias e experiências constituídas no percurso da vida assume diferentes fins, seja para compartilhar um fato, uma experiência, para comunicar, seja para refletir e/ou avaliar.

O diálogo com as produções de Goodson (2000; 2007; 2008) nos ampara a compreender as memórias do passado contadas no presente pelos professores acerca do processo de formação continuada no contexto do PROUCA na escola. Essas memórias, segundo Goodson (2000), podem revelar reflexões, apreensões, incômodos, percepções e os percursos e ações formativas que vivenciaram no evento de formação e atuação em sala de aula.

As narrativas de professores poderão evidenciar as mudanças desejáveis e/ou provocadas no sistema educacional e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas e curriculares da escola. Uma coisa é prescrever de fora para dentro as mudanças no sistema educacional, outra é ouvir dos professores suas concepções sobre as ações de formação continuada e as "supostas" mudanças que estas provocaram em suas atuações profissionais ao usar os laptops educacionais em sala de aula.

A implantação do PROUCA nas escolas mato-grossenses foi marcada pelo desejo de "mais qualidade no ensino", "os laptops facilitarão a realização dos projetos que a escola desenvolve". Estas expectativas sinalizam que os desafios não são simples, uma vez que a integração dos laptops na escola deve repercutir nas práticas pedagógicas e curriculares dos professores e, concomitante, nos processos de aprendizagem dos alunos. Nesse cenário de desafios do PROUCA estão as escolas da rede pública estadual e municipal de Mato Grosso que foram contempladas com laptops educacionais.

No Estado de Mato Grosso nove unidades escolares, duzentos e oito professores e três mil, trezentos e trinta e um alunos foram beneficiados pelo PROUCA. Destas escolas, cinco são da rede pública estadual e as demais unidades escolares são da rede municipal de ensino. A pesquisa em tela foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino situada na região norte do estado de Mato Grosso. O processo de formação continuada dos professores e gestores da escola pesquisada compreendeu o formato presencial e a distância. Os encontros presenciais para estudos aconteceram no próprio espaço do Projeto Sala de Educadores (PSE)[6]. Dada a negociação da IES formadora com os gestores da escola, nos dias de formação presencial, os alunos foram dispensados e as ações de formação transcorreram nos dois turnos diurnos com uma carga horária de 180 horas, distribuída em cinco módulos de formação semipresenciais[7]. As ações de formação à distância tiveram o suporte da plataforma e-Proinfo: ambiente colaborativo de aprendizagem.

Para a produção dos dados qualitativos da pesquisa realizamos três encontros narrativos com utilização de entrevistas focais e entrevistas narrativas individualmente com os trinta e três participantes da pesquisa. Ao lado das entrevistas, realizamos, também, sessões de observações

[6] O PSE teve sua criação com o propósito de "desenvolver uma cultura formativa coletiva dos profissionais que atuavam nas escolas de educação básica de Mato Grosso. [...]" (MATO GROSSO, 2011, p.4).

[7] O módulo 1 denominou-se Apropriação Tecnológica; o módulo 2 *Web* 2.0; o módulo 3 Elaboração de Projetos e o módulo 5 Sistematização da Formação na Escola.

tanto nos encontros de formação presencial na escola, como também nas aulas de quatro professoras em situações de uso dos laptops educacionais em sala de aula.

A pesquisa contou com a participação direta de vinte e sete profissionais da educação, desses, quatro, na ocasião, eram gestoras, duas técnicas multimeios-didático, cinco professoras da educação infantil, oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e oito professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

A perspectiva de análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (AC) proposto por Bardin (2011). Para composição do quadro de análise, selecionamos narrativas de oito professores[8], os quais serão denominados de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 e de uma gestora, denominada de GE, como medida para preservar suas verdadeiras identidades.

Na seção seguinte, fazemos uma discussão sobre a formação continuada de professores para uso das TIC na educação, apontando, principalmente, que a cultura digital impõe novos desafios à escola e aos professores, o que implica em conceber a educação do ponto de vista das transformações do mundo social.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As TIC representam a agenda dos movimentos próprios da cibercultura. Trata-se de concebê-las como recursos digitais para potencializar novos agenciamentos, novas práticas de apropriação e inclusão digital e social na contemporaneidade. Isso demanda desafios os profissionais da educação no sentido de estar abertos e receptivos para compreender as tecnologias como recursos digitais potencializadores de uma nova cultura na escola, a cultura digital.

A imersão na cultura digital pressupõe mudança de mentalidade, abertura para compreender, discutir e refletir sobre as mutações implicadas no processo educacional, as quais perpassam pela compreensão das transformações sociais e suas implicações no mundo do trabalho, já que os desafios que se apresentam na atuação profissional docente são sempre afetados por mudanças que ocorrem vertiginosamente a cada dia, a cada tempo. Tudo acontece numa velocidade sem precedentes, novas teorizações e práticas são pensadas, discutidas e experimentadas, novos desafios são propostos às escolas, novos paradigmas vão surgindo e novas concepções, cenários e práticas pedagógicas são atuais demandas das escolas contemporâneas.

Vivemos momentos de tensões e complexidade na profissão. Ser professor na sociedade contemporânea adquire novos compromissos e requer outros modos de pensar e fazer a educação. A mudança pressupõe mobilização pessoal e profissional, os professores mudam quando conseguem estabelecer significados para aquilo que propõem em sala de aula. A realização de atividades em cumprimento as exigências de organismos e instituições externas tem se caracterizado uma ação de pouca ressonância no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, uma vez que esses realizam as propostas simplesmente para atender as exigências dos programas e projetos que a escola desenvolve.

Nóvoa (2011) afirma que o paradigma da ilusão de que a chegada das TIC nas escolas foi para compensar e diminuir o papel dos professores, apregoado nos anos 2000, já foi superado, porque nada substitui um bom professor em sua ação relacional, por isso ação humana. O desafio está em inserir as TIC presentes na dinâmica social na cultura pedagógica da escola, bem como nos percursos formativos e aprendizagens dos professores e alunos da contemporaneidade, como Nóvoa (2012, p. 10) destaca, "as tecnologias digitais, os problemas da navegação, da autoformação, do estudo individual e do estudo cooperativo, da conectividade, as redes sociais e o seu potencial formativo, as teorias da comunicação, a transformação da comunicação em aprendizagem".

É esse potencial formativo possibilitado pela conectividade e utilização das TIC, pela interação e comunicação com as redes sociais que os educadores necessitam, ainda, cultivar durante as práticas pedagógicas. É esta compreensão de uso dessas tecnologias como possibilidades de criar os projetos educativos reais que facilita e, ao mesmo tempo, instaura condições favoráveis à imersão e participação dos professores e alunos na dinâmica da cultura digital.

[8] Destes professores, uma atua na educação infantil, quatro em anos iniciais e três em anos finais do ensino fundamental.

Nesse sentido, a formação continuada de professores para compreensão e uso das TIC na dinâmica de incluir professores e alunos na cultura digital suscita outra dimensão formativa, uma vez que a inclusão digital de professores e alunos, segundo Bonilla (2010), não acontecem se estes assumirem tão somente condição de meros "consumidores" de informações, conteúdos e práticas culturais já estabelecidos socialmente.

Quando o assunto é a inserção das TIC nos processos de formação continuada dos professores, Valente (2002) destaca que é importante que os processos formativos viabilizem condições para que os professores tenham o entendimento de que o computador é um recurso digital que favorece novas formas de representar o conhecimento, de modo a provocá-los a redimensionar os conceitos que já conhecem e, simultaneamente, instigá-los a compreensão de novas ideias e valores. O uso do computador, a partir desse entendimento, pressupõe análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, bem como novo modo de inserção do professor nesse novo contexto.

Dentre os aspectos a considerar nos processos de formação continuada para uso das TIC, Valente (2002, p. 3) pontua, ainda, que é importante "propiciar ao professor a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói. É o contexto da escola e a prática dos professores que determinam o que deve ser abordado nas atividades de formação". Essa perspectiva de formação pressupõe efetivamente que o projeto de formação seja ancorado, de acordo com Imbernón (2010), nas necessidades sentidas pelos próprios professores.

Com esse propósito, a utilização das TIC nos processos de formação continuada constitui-se fontes potenciais para instigar os professores a assumirem a dimensão ética com a ruptura dos modelos educacionais centrados na perspectiva fragmentada e estática do conhecimento. É importante, portanto, que a formação continuada seja organizada em torno do próprio contexto educacional no qual o professor desenvolve o trabalho pedagógico. Valente sugere, ainda, que a formação continuada para uso das TIC possibilite vivências formativas contextualizadas que se constituam referências para que o professor possa recontextualizá-las em suas práticas pedagógicas a fim de valorizar as necessidades dos alunos e os objetivos educacionais.

Autores que estudam a questão da formação continuada de professores, Tardif (2008); Tardif e Lessard (2009) e Candau (2003) colocam em relevo a imperiosa necessidade de que todo processo de formação continuada tenha sua referência fundamentada na valorização do saber docente e experiencial adquiridos pelos professores nas diferentes fases do desenvolvimento Profissional.

Atualmente, a formação continuada para uso das TIC na educação assume a dimensão de processo e aprendizagem ao longo da vida (GOODSON, 2007, 2008; NÓVOA, 2011) e não se realiza em cursos de caráter estanques, rápidos e desconectados dos saberes e das experiências da vida cotidiana dos docentes em processos formativos. Faz-se necessário que essa formação seja delineada com base em experiências decorrentes de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional dos professores (TARDIF, 2008).

Nessa perspectiva, a formação continuada é compreendida como uma ação dinâmica que perpassa a dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional do professor assume a característica de processo e se materializa como aprendizagem ao longo da vida, a nossa defesa é de que o processo de formação continuada de professores para uso pedagógico das TIC na educação, especialmente os laptops educacionais, para que tenha sustentação na realidade sociocultural e institucional dos professores, implica em reconhecer a identidade, a cultura, os saberes e as experiências docentes constituídas na carreira profissional.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E APROPRIAÇÃO DAS TIC: AS VOZES DOS PROFESSORES EM ANÁLISE...

O processo de formação de professores constitui-se por desafios que mobilizam o próprio engajamento dos professores no itinerário de aprendizagem e formação. Esse engajamento resulta da motivação interna, do incentivo e valorização dos saberes docentes e experienciais destes professores. É essa motivação que os impulsionam a criar expectativas de aprendizagem quando são desafiados a vivenciar processos e práticas formativas que reafirmem o seu protagonismo na busca da própria aprendizagem e formação.

Com referência às expectativas de aprendizagem no processo de formação continuada para o PROUCA, os excertos das narrativas evidenciam que os professores esperavam aprender novas possibilidades de como usar os laptops educacionais em suas práticas pedagógicas da sala de aula.

> **P1:** A minha expectativa era de que a gente ia poder aprender bastante coisa, conhecer várias coisas. Era de aprender coisas novas [...].

> **P3:** [...] a gente esperava mais, a gente estava esperando mais uma formação sobre a prática em sala do que sobre a própria máquina ou o Linux Educacional, porque a gente já tinha feito formação pelo CEFAPRO e algumas formações sobre o Linux. Daí, quando chegaram com a proposta de estar refazendo algumas coisas, pegou todo mundo meio de surpresa e desanimou alguns professores! Então, a nossa expectativa de formação era: como usar essa ferramenta em sala? E não conhecer a máquina, porque a gente já conhecia!

Por um lado, essas narrativas apontam que as expectativas dos professores eram de uma formação que os desafiassem a aprender coisas novas, porque "explorar" as ferramentas da máquina já se constituía uma prática familiar para grande parte dos professores entrevistados. Esse fato aponta a necessidade de uma arquitetura de formação continuada que ultrapasse a preocupação apenas com o conhecimento técnico.

Nesse processo, um inventário dos saberes docentes acerca do uso das TIC se constituiria importante, uma vez que estudiosos que tratam da formação continuada de professores como Tardif (2008), Nóvoa (2011) e Candau (2003) colocam em relevo a necessidade de que todo processo de formação continuada de professores tenha sua referência fundamentada na valorização do saber docente e no reconhecimento das experiências pedagógicas adquiridas nas diferentes fases do desenvolvimento profissional.

Em se tratando das políticas públicas de disseminação e uso das TIC na educação, há um discurso muito forte que associa o uso dos recursos da informática e telemática com a "melhoria" da qualidade da educação. Desde a implantação da informática na educação nas escolas brasileiras que este discurso personificador das TIC se faz presente tanto nos discursos oficiais, como também nas vozes daqueles pesquisadores que divinizam as tecnologias ao ponto de acreditar que, por si mesmas, elas revolucionariam a educação.

Ao que parece esse discurso incorporou-se na memória da sociedade e, por conseguinte, nas memórias dos professores quando afirmam que esperavam que o fato de dotar cada criança com um laptop educacional, ela se sentiria mais motivada, mais atenta às aulas, teria despertado seu interesse pela aprendizagem, que os laptops educacionais poderiam contribuir para o desenvolvimento da educação ofertada no município e, ao mesmo tempo, maximizaria a qualidade da educação.

É interessante notar que as expectativas dos professores têm relação direta com esse discurso postulado sobre a melhoria da qualidade da educação. Todavia, quando a promessa é essa, a aprendizagem do aluno torna-se o foco, embora em nenhum momento os professores perceberam os laptops como dispositivos móveis que podem favorecer aos alunos a fazerem descobertas e a potencializar suas capacidades de aprendizagem. Muito pelo contrário, as tecnologias são concebidas como uma ferramenta para auxiliar o professor, figura que continua no centro do processo. Quanto a isso, podemos observar nos excertos a seguir:

> **P4:** Eram boas, eram expectativas de melhoras do ensino-aprendizagem dos alunos, que eles se sentissem mais motivados a estar prestando mais atenção, e era mais uma ferramenta, é mais uma ferramenta que vem para auxiliar o professor nas suas metodologias, na sua didática.

> **P5:** Minhas expectativas? De uma nova ferramenta de trabalho em sala de aula, e que isso fosse melhorar muito no dia a dia e no aprendizado das crianças, para que elas tivessem um desenvolvimento maior e um interesse melhor. [...]. Para melhorar a qualidade da educação.

> **P6:** A expectativa era de ser uma coisa boa, uma coisa que vem ajudar o aluno a se interessar mais pela aprendizagem, qualquer coisa que possa despertar o

> interesse do aluno, aprender está valendo. A gente sabia que não seria o salvador da pátria, que não ia fazer uma revolução na escola, mas que poderia ajudar no desenvolvimento da educação do município.
>
> **P7:** [...], eu imaginava que ia fazer uma revolução com as máquinas, cada um ia ter um computador. O secretário, na época, falou que ia adaptar as salas para receber esse computador, para mim seria uma revolução.

Embora os laptops educacionais não se constituam em 'salvador da pátria' como anunciada pelo P6, a expectativa era de que ajudaria o aluno a se interessar mais pela aprendizagem e, simultaneamente, promoveria o desenvolvimento da educação, uma vez que a promessa dos idealizadores do Projeto, como também do secretário municipal de educação do município, da época, era de que a revolução da educação se associava à implantação do PROUCA na escola.

Essa revolução não acontecerá se não estiver na missão da escola e de todos os envolvidos diretamente com a causa da mudança. As tecnologias móveis apresentam suas potencialidades, mas os modelos pedagógicos de utilização estão nas mãos dos professores, são estes profissionais que podem ou não visualizar as potencialidades de as tecnologias móveis serem integradas na docência para humanizar e qualificar os processos educacionais dos alunos que têm direito e aspiram uma educação que os incluam criticamente na cultura da sociedade contemporânea.

Ao se tratar de aprendizagem na formação continuada, a expectativa dos professores é sempre relacionada à aprendizagem de alguma coisa nova que possa contribuir com suas práticas pedagógicas em sala de aula, como retratam as seguintes narrativas:

> **P8:** Eu esperava muito mais, igual eu te falei no começo, que ensinasse a gente a trabalhar com projetos, como desenvolver projetos em sala de aula com o laptop, porque era uma coisa nova pra gente, a gente não sabia.

De fato, o trabalho com projetos foi esperado por parte de alguns professores, porque esta prática não se caracterizava ainda uma vivência dos docentes e alunos da escola. Essa expectativa foi reafirmada quando, em um dos diálogos que tivemos com uma professora formadora responsável pela Formação UCA na Escola, ela mencionou que a dificuldade dos professores não se relacionava com o uso do laptop em si, mas com o trabalho pedagógico organizado por projetos, uma vez que essa prática não fazia parte da realidade da escola.

As expectativas de aprendizagem dos professores relacionam-se com as necessidades que cada um tem em sua trajetória de aprendizagem profissional. Ao mesmo tempo, as necessidades apontadas têm a ver com aquilo que o professor sente que precisa aprender para melhorar sua formação e, simultaneamente, seu desenvolvimento e atuação profissional.

Os extratos das narrativas revelam que o desafio está em promover nos processos de formação ações de uso dos laptops educacionais em que os professores, ao vivenciá-las, são mobilizados a pensar/criar possibilidades de utilização dessas tecnologias móveis no processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Ao que retratam os excertos das narrativas, as expectativas não foram alcançadas!

> **P8:** Bom, acho que a minha e da maioria dos professores, era de que eles trouxessem, vamos colocar assim, conhecimento. E na maneira da gente trabalhar com o UCA. De como a gente ia trabalhar, de como a gente ia aplicar no nosso dia a dia, projetos, atividades diferenciadas e que não ocorreu, foi totalmente ao contrário.

Como retratados nos excertos das narrativas, a expectativa era de que pudessem ter nos processos formativos ações pedagógicas e experiências diferenciadas que os encorajassem a usar os laptops educacionais em suas práticas docentes. O desafio apontado nos excertos das narrativas nos faz pensar que os processos de formação continuada para uso das tecnologias móveis devem desencadear ações formativas em que os professores, protagonistas da formação, sejam instigados a constituir um repertório de conhecimentos profissionais que os ajudem a pensar as ações pedagógicas de uso dos laptops em sala de aula.

Ao que parece ainda não superamos o paradigma educacional que separa o conhecimento técnico do conhecimento científico-cultural, a teoria é divorciada da prática, privilegia-se a linearidade, primeiro aprende os "comandos" e "funcionalidades" do computador e quando o desafio é aprender a usar o computador nas práticas pedagógicas, o curso já terminou. Em outras palavras, as ações de formação são aligeiradas, fragmentadas e descoladas da realidade e necessidades dos professores.

As expectativas eram de que nos processos formativos os professores tivessem vivências articuladoras da teoria com a prática que os ajudassem a pensar alternativas pedagógicas de uso dos laptops nas práticas de sala de aula. A expectativa era de que os professores vivenciassem ações formativas que valorizassem suas capacidades criadoras. Todavia, para isso seria importante que os professores formadores lhes possibilitassem alguns caminhos, segundo as narrativas de uma das gestoras da escola.

> **GE:** A expectativa que se tinha quando falou em formação eles disseram que seriam formas pedagógicas de trabalhar em sala de aula. Essa era a expectativa de todos os professores eu acredito, o meu também como gestora. Por que trabalhar? Como trabalhar? Quais os caminhos? A gente sabe que os professores têm que ser criativo nessa área, mas ele precisa, também, de uma capacitação, de despertar isso. Como é que eu vou trabalhar isso na sala e, às vezes, precisaria de um estudo maior em cima disso. E nós não tivemos essa capacitação assim de como trabalhar em sala de aula não!

Ao observar os excertos das narrativas de modo mais amplo, esses acenam que, de alguma forma, os professores manifestaram a vontade de aprender práticas pedagógicas e metodologias diferenciadas que sustentassem e, ao mesmo tempo, subsidiassem a utilizar os laptops nos processos educacionais dos alunos em sala de aula, o que reafirma que os adultos, segundo Vaillant e Marcelo (2001), têm como interesse aprendizagens que serão úteis em seu fazer pedagógico. Esses argumentos dos autores ecoam nas vozes dos professores ao vivenciar a aprendizagem dos blogs nos itinerários de formação continuada, discussão da seção seguinte.

BLOGS NOS ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A criação de blogs foi uma das vivências de aprendizagem oportunizada aos professores no processo de formação continuada. Dentre as atividades promovidas na Formação UCA, a criação de blog foi uma das ações formativas que os professores gostaram bastante, apesar de que se caracterizou uma atividade repetitiva, uma vez que a maioria dos professores tinha criado seus blogs na formação ofertada pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO)[9], como evidenciam as narrativas:

> **P1:** Olha, eu já tinha uma iniciação, que já fazia muito tempo que eu conhecia o computador, mas o Linux eu conhecia bem pouco, que a gente tinha feito um curso no estado, lá na escola estadual, e já tinha aprendido um pouco a fazer blog, isso a gente já tinha aprendido pelo CEFAPRO, antes da chegada do UCA.

> **P3:** [...]. Esse curso técnico do LINUX, de criar blog, de postar atividade no blog, postar foto, vídeo, a gente já tinha feito na formação das TIC. [...] quando eles chegaram aqui com a proposta de blog, os professores desanimaram, porque todos já tinham feito, todos já tinham blog, e daí começou a rever desde o inicio, daí os professores, isso a gente já fez, posso usar o mesmo?

[9] O CEFAPRO tem a função de executar a política do Estado de Formação Continuada do Ensino Fundamental, Escola Ciclada e Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, tem a função de elaborar o Plano de Ação da Formação Continuada a partir dos projetos das Escolas do Polo em consonância com o Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento do CEFAPRO (MATO GROSSO, 2012).

Como evidenciam as narrativas, antes da implantação do PROUCA na Escola, a maioria dos professores já tinha feito seu blog como uma das ações formativas que integrou a proposta do curso ofertado pelo CEFAPRO:

> **P6:** Explorar as ferramentas, criar slides, criar blog e depois divulgar as atividades desenvolvidas nas aulas.
>
> **P7:** [...] mexer com o programa Linux, depois essa parte mais dos programas atuais que surgiram, fazer blog, postar, se comunicar pra poder já utilizar com os alunos.
>
> **P8:** As atividades que nós desenvolvíamos a distância era observação de blogs. [...] nós criamos o nosso blog, depois tinha que analisar os outros blogs, colocar os comentários.

As narrativas dos professores evidenciam que a realidade da escola nem os saberes dos professores não foram valorizados, tanto que a maioria não fez o seu blog, usou o mesmo que já havia criado na formação que precedeu às ações da Formação UCA na escola.

Os professores, como atores sociais, têm uma história de vida e uma trajetória docente que os constituem como profissionais dotados de um conjunto de saberes docentes que são advindos de diferentes práticas sociais. Por isso, é necessário que as propostas de formação continuada de professores expressem o reconhecimento e o compromisso com a valorização e articulação dos saberes docentes e experiências do mundo da vida cotidiana dos professores (SCHÜTZ e LUCKEMANN, 2009) como pressupostos fundamentais na compreensão de que "o fato de levar em consideração seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais" (TARDIF, 2008, p. 23).

Com essa compreensão, é imprescindível que as propostas de formação continuada tenham como referência os saberes pedagógicos e experienciais dos professores no planejamento das práticas formativas, uma vez que a partir do momento em que estes tiverem a oportunidade de manifestarem suas ideias, suas experiências acerca das práticas curriculares e do seu próprio desempenho e prática profissional, os processos de formação continuada passam a assumir a dimensão de continuidade, aperfeiçoamento e de novas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Nóvoa (2011) argumenta que inúmeros programas de formação continuada se caracterizam como ações inúteis, visto que complicam ainda mais o cotidiano docente que já é, extremamente, exigente. De acordo com o autor, "a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento" (2011, p. 19). Faz-se necessário que os professores recusem as ações que caracterizem o "mercado da formação", aquele que fomenta e se justifica por discursos e sentimentos de "desatualização" dos professores. Uma das alternativas viável é o investimento em ações formativas que privilegiem a criação de rede de trabalho coletivo, o compartilhamento de ideias e o diálogo profissional (NÓVOA, 2011).

Conforme as evidências narradas, principalmente os professores que lecionam na rede municipal e estadual já tinham criado blogs. O fato de os professores terem de fazer blogs novamente tornou-se uma ação repetitiva, o que foi uma das causas da desmotivação no processo de formação continuada, visto que a proposição da criação de blogs teve como uma de suas finalidades a divulgação das atividades realizadas pelos professores com os alunos, preferencialmente com o uso dos laptops em sala de aula.

> **P4:** Não, não usei o meu, fiz outro, criei um outro blog. Nós criamos outro blog para o grupo, porque tinha que ser da área, o tema que o grupo elaboraria o projeto para estar postando o projeto, imagens, enfim.
>
> **P6:** A maneira de montar o blog foi igual ao curso que fizemos pelo CEFAPRO. O objetivo era para divulgar as atividades desenvolvidas com os alunos. As atividades que eu faço com os alunos, eu coloco no blog, foto, texto, eu passo pra eles o endereço do blog, algum deles acessam, não assim

> periodicamente, mas é assim uma vez ou outra eles acessam até porque tem foto deles, interessa pra eles.

A utilização de blog como espaço para divulgação das atividades realizadas pelos professores foi fortemente reafirmada por eles. Ao que parece, a proposta do uso do blog também na formação que precedeu a Formação UCA na escola teve como única finalidade a divulgação dos trabalhos realizados em sala de aula com os alunos.

O uso do blog nessa perspectiva funciona simplesmente como repositório de materiais prontos produzidos pelos professores. Quando os alunos apenas acessam o blog para ver as fotos e os textos, são apenas leitores e receptores de informações, quando se sabe que o blog traz em sua interface a possibilidade de criação de novas formas de comunicação, interação e produção.

Como as vivências com o uso de blog na Formação UCA não apontou possibilidades pedagógicas de utilização com os alunos, isto é, o que se esperava não aconteceu porque os professores não atribuíram sentido nem propuseram os blogs em suas práticas pedagógicas, caracterizou-se, então, numa oportunidade a menos de os alunos serem qualificadamente incluídos na cultura de rede.

Quando o professor propõe o uso do blog como uma nova mídia comunicacional, não somente potencializa os processos de aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também inclui os alunos na cibercultura. Ao optar por esta inclusão, faz-se necessário que os professores compreendam, pelo menos, quatro aspectos importantes da cibercultura, nas prerrogativas de Silva (2005, p. 63-65), quais sejam: (i) que o professor se dê conta de que transitamos da mídia clássica para a mídia on-line; (ii) que o professor se dê conta do hipertexto próprio da tecnologia digital; (iii) que o professor se dê conta da interatividade como mudança fundamental do esquema clássico da comunicação; (iv) que o professor se dê conta de que pode potencializar a comunicação e a aprendizagem utilizando interfaces da internet [grifos nossos].

Silva (2005) nos apóia a asseverar que a concepção que balizou esse modelo de uso do blog caracterizou-se como um espaço digital utilizado como repositórios de materiais prontos, uma atividade que privilegiou a linearidade, visto que não proporcionou nenhuma interação nem colaboração dos alunos com a criação dos conteúdos dispostos no blog, os quais atuaram simplesmente como receptores de dados e informações disponibilizados pelos professores na rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados de pesquisa em análise sinalizam que os projetos e as ações de formação continuada para uso dos laptops educacionais necessitam e, ao mesmo tempo, passam pelo desafio de mobilizar os profissionais docentes para construção de um repertório de conhecimentos profissionais, com vistas a incluir nesse percurso os conhecimentos inerentes ao movimento contemporâneo da cultura digital.

Com referência à expectativa do que os professores esperavam aprender/ver no processo de formação continuada para o PROUCA, a pesquisa evidencia que as expectativas dos professores eram de que tivessem uma formação que lhes possibilitassem ações pedagógicas diferenciadas de como usar os laptops educacionais com os alunos em sala de aula. Com isso, a principal expectativa dos professores consistia em vivenciar ações formativas contextualizadas com as demandas da realidade da escola e com suas próprias necessidades de aprendizagem profissional.

A pesquisa demonstra que as propostas de formação não contribuíram para a inclusão dos professores na cultura digital, visto que as ações promovidas pelo PROUCA não mobilizaram os professores a usar as TIC para qualificar a aprendizagem dos alunos, visto que os registros das observações do uso dos laptops em sala de aula evidenciaram que as práticas pedagógicas ainda se referenciam no aspecto técnico das tecnologias, enquanto o desafio proposto pelo Projeto era de intensificar o uso dos laptops nos processos educacionais para estabelecer novas formas de comunicação e aprendizagem, aspectos importantes para a melhoria da qualidade social da educação ofertada pela escola.

Os dados em análise apontam que as ações de formação do PROUCA, não se constituíram referências para os professores se inserirem na cultura digital nem para pensar o uso pedagógico dos laptops educacionais em sala de aula, visto que o conhecimento técnico dos laptops foi

priorizado em detrimento do pedagógico. Registramos que houve, durante o processo de formação, a tentativa tanto de inserir os professores no Projeto, como de levá-los a compreender o uso pedagógico dos laptops educacionais, por meio de uma atividade denominada aprendizagem por projeto. Todavia, isso não se concretizou, uma vez que as atividades se limitaram à elaboração dos projetos sem a aplicação prática em sala de aula, posto que a compreensão da concepção de aprendizagem por projetos pressupõe que os professores passem a compreendê-la a partir da vivência real durante o processo de formação.

Somadas às precárias condições de infraestrutura física e logística da escola pesquisada, as ações formativas propostas pelo Projeto UCA tiveram o perfil de práticas padronizadas, repetitivas e desconectadas da realidade da Escola e das atuais necessidades dos professores. Este modelo pedagógico de formação reafirma a dimensão da formação centrada na certificação dos professores, posto que a aprendizagem da docência, a formação pessoal e profissional e a constituição identitária dos docentes não sofreram mudanças advindas dos processos de formação, por conseguinte as práticas pedagógicas e curriculares permaneceram inalteradas.

As "supostas" mudanças preconizadas pelo MEC ao dotar as escolas brasileiras com laptops educacionais não se efetivaram em virtude de que as inovações pedagógicas não acontecem somente pelo planejamento de políticas prescritas de formação de professores, mas este, para provocar as mudanças sustentáveis, tem de considerar as crenças e planos das profissionais (GOODSON, 2008) envolvidas no processo de formação continuada.

A realidade em epígrafe retrata a falta de planejamento e de gestão das ações de políticas públicas que desarticuladamente prescrevem as normas e diretrizes de distribuição das TIC aos sistemas escolares sem considerar se estas apresentam os pré-requisitos básicos necessários à implantação/implementação dos projetos advindos do governo federal.

Reafirmamos que, diferentemente da dimensão de formação continuada apregoada nas atuais agendas das reformas, na qual muitas vezes, o interesse está tão somente com a certificação, controle e desvalorização dos professores -, assumimos a formação de professores como uma ação que já se constitui consenso de que a profissão professor abarca uma complexidade de ações, "exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional" (SOUZA, 2006, p. 24).

Esse argumento não foi considerado durante o processo de formação para uso dos laptops educacionais, por se tratar de um projeto de formação planejado para o País, que possui uma dimensão continental. Assim, não houve flexibilidade para atender as demandas regionais e locais, cujas realidades e valores culturais são específicos e diferenciados. Dessa forma, exigiu-se que a coordenação da formação e os professores formadores do Projeto UCA em Mato Grosso fizessem adequações para as nove escolas afiliadas ao Projeto. Todavia, a equipe de formação UCA em Mato Grosso não teve apoio da IES-Global nas ações de formação dos professores formadores responsáveis pelas práticas formativas das escolas, de modo que essas adequações, mesmo flexibilizadas, não atenderam às expectativas de aprendizagem profissional dos docentes em processos de formação continuada.

Isso posto, as ações formuladas pelo MEC/SEED não corresponderam às expectativas de aprendizagem nem as necessidades dos professores da escola pesquisada, motivo pelo qual as propostas de formação continuada de professores para uso das TIC e os recursos da web necessitam ter sua formulação a partir das vozes dos professores que estão nas bases das escolas brasileiras. As ações propostas não ecoaram nas práticas pedagógicas da sala de aula como propuseram e desejavam os formuladores do projeto de formação de professores para o PROUCA.

Por fim, nossa defesa é de que as políticas públicas educacionais ao instituir projetos de formação e inclusão digital de professores na cultura digital criem as condições adequadas para que esses tenham suas aprendizagens profissionais aprimoradas, suas autonomias e poder de criação valorizada tanto nos percursos formativos quanto na ação pedagógica exercida em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONILA, M. H. S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. *In*: Motrivivência, Ano XXII, Nº 34, Jun./2010, p. 40-60.
BRASIL. Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC. Reunião de trabalho: utilização pedagógica intensiva das TIC nas escolas. São Paulo-SP, EPUSP-LSI, 14 a 15 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000337.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.
_____. Câmara dos Deputados. Um computador por aluno: a experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.
_____. Lei nº 12.249/2010, de 10 de junho de 2010. Cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=261443>. Acesso em: 10 mar. 2011.
_____. Ministério da Educação. Programa um computador por aluno - preparando para expansão: lições da experiência piloto brasileira na modalidade um computador por aluno. Relatório 1 do Laboratório de Estudos Cognitivos – LEC/UFRGS, 2010a.
_____. Ministério da Educação. Programa um computador por aluno - preparando para expansão: lições da experiência piloto brasileira na modalidade um computador por aluno. Relatório 1 da PUC/SP, 2010b.
_____. Ministério da Educação. Diretrizes: Programa Nacional de Informática na Educação. Disponível em: <http://www.ProInfo.mec.gov.br/biblioteca/documentos/ProInfo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.
CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: _____. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Cap. 3, pp. 51-68.
CAVALLO, D. Learning vision. Disponível em: <http://wiki.*laptop*.org/go/Learning_Vision_PT>. Acesso em: 13 jun. 2011.
GOODSON, I. F. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2000. Cap. 3, p. 63-78.
_____. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. In: Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
_____. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
_____ *et al*. Narrative learning. London; New York: Routledge, 2010.
IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
KIST, S. de O. Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita. UFRGS, 2008. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
MACHADO SPENCE, N. C. F.; CARVALHO, M. J. S. Trajetórias de letramento: do caderno para a *web*. In: TEIXEIRA, A. C.; PEREIRA, A. M. de O.; TRENTIN, M. A. S. (Orgs.). Inclusão digital: tecnologias e metodologias. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Salvador: EDUFBA, 2013. p. 79-112.
MATO GROSSO. Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso – CEFAPROs/MT. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 29.05.2005.
_____. Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso: formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá, MT: SUFP/SEDUC/MT, 2011.
_____. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT. CEFAPROS e NTEs. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=79>. Acesso em: 08 jun. 2012.
NÓVOA, A. O regresso dos professores. Pinhais: Editora Melo, 2011.
_____. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. *In*: Revista Educação, Cultura e Sociedade - ECS, Sinop/MT, v.2, n.2, p.07-17, jul./dez. 2012.
OLPC. Disponível em: <http://wiki.*laptop*.org>. Acesso em: 21 abr. 2011.
YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
SANTOS, M. B. F.; BORGES, M. K. Alterações no cotidiano escolar decorrentes da implantação de *laptops* educacionais. *In*: Revista e-Curriculum, PUCSP-SP, Volume 4, número 2, junho 2009. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 jun. 2011.
SOUZA, E. C. de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
SCHÄFER, Patrícia, B. Redes de conhecimento, autoria coletiva e modalidade de aprendizagem um computador por aluno: explorando possibilidades da cultura digital. *In*: III Simpósio Internacional e VI Fórum Nacional de Educação da ULBRA/Torres Políticas Públicas, Gestão da Educação, Formação e Atuação do Educador, 2009, Torres/RS. Anais do III Simpósio Internacional e VI Fórum Nacional de Educação da ULBRA/Torres Políticas Públicas, Gestão da Educação, Formação e Atuação do Educador, 2009.
SCHÜTZ, A.; LUCKMANN, T. Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. *In*: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Orgs.). Integração das tecnologias na educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 62-69.
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2008.
_____; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.
VAILLANT, D.; MARCELO, C. Las tareas del formador. Málaga. Ediciones Aljibe, 2001.
VALENTE, J. A. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiência na formação de professores para o uso da informática na educação. *In*: _____ (Org.). Formação de educadores para o uso da informática na escola. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002. Cap. 1, p. 1-19.

MINIBIOGRAFIA



Albina Pereira de Pinho Silva (albina@unemat.br**)**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Juara-MT. Atua como Vice-líder de dois Grupos de Pesquisa CNPq: Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais -GEFOPE - UNEMAT, Câmpus Juara-MT e Educação Científico-Tecnológica e Cidadania - UNEMAT, Câmpus de Sinop-MT.

Link para currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/6832235240312580



Marie Jane Soares Carvalho (marie.jane@ufrgs.br**)**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS. Pós-doutora pela UNED/Madrid. É docente no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE). Participa como membro de dois grupos de pesquisa CNPq: Inclusão digital (UPF) e Tempo e Sociedade (UFMG). Endereço eletrônico: Marie.jane@ufrgs.br

Link para currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/9416445937935160