



NARRATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

NARRATIVE AND PEDAGOGICAL PRACTICES THROUGH DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES

Josiane da Cruz Lima Ribeiro¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6278-0311>

josianeclima@gmail.com

Rodrigo dos Reis Nunes²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7518-3847>

rrnunes@uneb.br

Resumo

O presente artigo é parte do resultado do projeto de pesquisa e intervenção do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB) e objetiva refletir acerca das concepções pedagógicas e de formação docente entremadas com o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC). Desse modo, é válido observar discurso do professor na era digital e a maneira como as tecnologias digitais contemporâneas interferem no desenvolvimento das ações pedagógicas. Para tanto, foi empreendida uma pesquisa qualitativa, subsidiada por Entrevistas Narrativas que oportunizaram a reflexão a partir dos discursos dos docentes envolvidos. Durante todo o processo, buscamos analisar a influência que as tecnologias digitais contemporâneas têm para a formação docente dos participantes e percebemos de que maneira cada docente lida com as TDIC em suas práticas. A partir das análises oriundas das Entrevistas Narrativas, foi possível observar como a aproximação e/ou distanciamento que o docente tem com o uso cotidiano de tecnologias digitais diversas pode influenciar na maneira como ele as descreve e, principalmente, como lida com elas em sua própria sala de aula.

Palavras-chave: formação docente, prática pedagógica, narrativas, tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Abstract

This work is part of the result of the research and intervention project of the Professional Master's in Education and Diversity by the Universidade do Estado da Bahia (UNEB) and aims to reflect on the pedagogical concepts and teacher training interwoven with the use of digital information and communication technologies (DICT). Thus, it is valid to observe the teacher's discourse in the digital age and the way in which contemporary digital technologies interfere in the development of pedagogical

¹ Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa Culti-VI (UNEB-Campus IV). Atualmente é professora da Escola Municipal São Sebastião e professora do Colégio Estadual João Queiroz.

² Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Doutorando em Educação pela Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Professor Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - DCH IV/Jacobina-BA e professor de língua inglesa da Educação Básica, no Colégio Estadual de Serrolândia. É membro do Grupo de Pesquisa Cultura Visual, Educação e Linguagens (CULT-VI), e do Grupo de Pesquisa em Formação em Linguagem e Ensino (FALE), vinculados à UNEB/DCH IV - Jacobina-BA.

actions. For that, a qualitative research was undertaken, supported by Narrative Interviews that provided an opportunity for reflection based on the speeches of the teachers involved. Throughout the process, we sought to analyze the influence that contemporary digital technologies have on the participants' teacher training, and we realized how each teacher deals with the DICT in their practices. From the analyzes from the Narrative Interviews, it was possible to observe how the approach and/or distance that the teachers have with the daily use of different digital technologies can influence the way they describe them and, mainly, how they deal with them in their own classroom.

Keywords: teacher training, pedagogical practice, narratives, digital information and communication technologies.

INTRODUÇÃO

Em uma época de liquidez, de metamorfoses mais rápidas e ininterruptas, desembocam tempos desconcertantes que desencaixam ou se encaixam com outros tempos e espaços, uma vez que estar aqui e além-daqui, em um mesmo momento, já se tornou uma concepção irrefutável, em que podemos nos representar por inúmeras interfaces projetadas para criar e recriar representações daquilo que somos ou, quando menos, daquilo que os espaços atuais os quais frequentamos/acessamos e revisitamos (sempre com configurações atualizadas) exigem de nós.

Se por um lado, em séculos passados, compreendíamos o tempo em toda a sua estrutura cronológica e ordenada para que tudo fosse desenvolvido seguindo um fluxo organizacional uniforme e datado por períodos lineares de sucessões de acontecimentos, por outro, na atualidade, o tempo se desconfigura, se desestrutura e se transforma em emaranhados percursos de registros desformes que se desorganizam, pois não se limitam a percepção de que um desfecho de uma ação precisa ocorrer para dar sentido ao surgimento de um novo tempo ou novos tempos.

Esse tempo (senão dizer, esses tempos), rebuscado e revisitado, se ancora em pilares de uma era globalizada e propagada, nada como agora, pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A ubiquidade se estabelece como via propulsora multiforme de comunicação e de informação que encurta o tempo, que corta caminho, que escolhe rotas e que cria rumos.

Emergem, então, as transformações como consequências dessa nova concepção temporal que se estabelecem em todos os âmbitos sociais e têm determinado como o ser humano lida, ou pelo menos deve lidar, com as demandas sociais pós-modernas que ordinariamente surgem, relacionadas ao trabalho, às relações interpessoais e à educação etc. Para a educação, urge a reflexão de como a escola se vê nesse panorama e, de forma ainda mais específica, como o professor tem lidado com essas mudanças. Dessa maneira, o presente artigo visa refletir acerca das concepções pedagógicas e da formação docente entramadas com o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC).

MÉTODOS

A pesquisa apresentada neste trabalho se constitui como extrato do Relatório Final do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), Mestrado Profissional em

Educação e Diversidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob registro CAAE nº 44435215.1.0000.0057 e parecer de aprovação no Comitê de Ética sob nº 1.231.784, em 16 de setembro de 2015.

Por meio de uma abordagem qualitativa, este artigo é parte da pesquisa participante do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que se estabeleceu através de instrumentos para coleta de dados, bem como, a partir de uma proposta de intervenção e realização de Oficinas Temáticas. Contudo, focamos aqui nas Entrevistas Narrativas, Schütze (2007), por considerar um elemento reflexivo de grande valia que nos apresentou um panorama significativo, fazendo-nos refletir sobre as percepções dos docentes entrevistados quanto à formação docente e ao uso das TDIC.

O grupo de atores participantes da pesquisa foi composto por professores de língua inglesa, da Educação Básica (EB), sendo 5 (cinco) da rede pública e 1 (um) da rede privada, da cidade de Serrolândia- BA, com faixa-etária entre 19 e 58 anos, 5 (cinco) mulheres e 1 (um) homem.

As entrevistas foram realizadas nos lares dos participantes e contou com duas etapas entre setembro e novembro de 2015. A primeira foi realizada antes que professores tivessem participado da experiência formativa pautada na Aprendizagem Colaborativa e a segunda etapa ocorreu logo após o término da formação.

O propósito de criação das etapas foi o de observar se haveria mudança de discurso quanto à influência das TDIC nas práticas pedagógicas depois que todos tivessem experienciado os processos formativos ofertados pelo investigador. Essa ação foi crucial para refletir se a aproximação ou aversão com as TDIC estava condicionada à oferta de formações adequadas, ligadas à prática.

Com as análises aqui propostas, observamos que ora os docentes se aproximam do uso das TDIC, por compreenderem o potencial dessas ferramentas na sala de aula, ora se distanciam, por insegurança ou falta de formação adequada que possibilite o manuseio dessas ferramentas em ambientes educativos.

FORMAÇÃO DOCENTE, NARRATIVAS E TECNOLOGIAS

As impressões e relatos dos professores/cursistas quanto aos itinerários de sua formação, bem como os reflexos de suas vozes nos processos identitários que emergem como professor na contemporaneidade são cruciais para compreendermos como o uso da TDIC em todo o transcurso.

As Entrevistas Narrativas, instrumentos de pesquisa que se aportam nesta discussão, se manifestam como subsídio para a fomentação da relação entre teoria e prática, trazendo as histórias das formações docentes dos participantes dessa pesquisa, como também a relação de sua prática com as TDIC. Utilizaremos as formas de “Professor A, B, C, D, E” para nomear os participantes das entrevistas – os mesmos atores da pesquisa, uma vez que essas narrativas trazem elementos das vozes e das práticas desses docentes, em forma de citação direta e/ou indireta e, por isso, é oportuno a conservação da identificação de cada um deles.

A profissão docente tem sido imersa, nos dias de hoje, em vertiginosas mudanças que corroboram um colapso das estruturas tradicionais da função de ensinar, exigindo do professor uma contínua reflexão sobre sua prática. As mudanças se sustentam nas estruturas sociais,

científicas, tecnológicas e que dão suporte ao sistema educacional como um todo. Hoje, essas estruturas, sendo compreendidas e assimiladas como não estanques em seu conceito e desenvolvimento, afetam as concepções de ensinar e de aprender e atingem diretamente os agentes responsáveis pela disseminação do conhecimento e a promoção dele, nesse caso o docente.

A docência, por muito tempo, foi marcada por traços que, muitas vezes, a caracterizou como uma função não equiparável a outras profissões e a tornou como atividade de refúgio ou falta de opção. Essa realidade, além de ainda estar presente nos dias atuais, se estende ao desafio de refletir acerca de formações que respondam às demandas marcadas por estruturas voláteis e instáveis da sociedade atual. Dessa maneira, temos dois desafios principais para compreendermos: a valorização da profissão docente e a ressignificação da função do professor enquanto agente promotor do conhecimento. Para isso, Imbernón (2005, p. 7) nos mostra que:

a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora.

Evidentemente que houve mudanças significativas ao longo dos séculos, porém a educação ainda carrega os ranços do centralismo e do individualismo, baseados na mera transmissão de conteúdo.

A desvalorização da docência, vista como uma subprofissão, é percebida nas vozes de alguns professores entrevistados ao citarem a falta de interesse em exercê-la e a falta de oportunidade em cursar outra graduação por morar em cidades que não dispunham de outras opções. O Professor C enfatiza: “eu sempre pensava em fazer uma outra faculdade, depois que terminasse a de Letras” e ainda complementa: “não me sinto à vontade dentro da sala de aula, não era o que queria”. Já o Professor E define o ‘ser professor’ como algo que não poderia lhe proporcionar prazer, mas a falta de opção o obriga a estudar algo que não era de seu interesse: “eu tinha uma ideia de professor como uma profissão muito cansativa, mas eu não tive como fugir, as oportunidades que eu tinha era fazer magistério ou fazer magistério e aí eu fui”. Ao entender que não deseja cursar uma licenciatura, o Professor E recebe a resposta de sua mãe que diz: “mas você não pode estudar fora, condições econômicas, né?”.

É perceptível, a partir desses diálogos, que a profissão docente surge de embates quanto à sua significância e que a falta de opção para cursar outras graduações conduz a uma única possibilidade de formação, que é a docência.

Ao solicitarmos que os professores participantes da pesquisa descrevessem como se deu ou como tem se dado o seu processo de formação, percebemos que grande maioria concebe seu percurso formativo a partir da graduação, complementado (em alguns casos) apenas com cursos de pós-graduação. A formação institucionalizada se constituiu como centro do processo formativo desses profissionais, observada através de suas vozes. Porém, em alguns momentos, o Professor E, que antes se mostrava avesso à docência, ressalta a importância do incentivo não apenas à formação científica nas universidades, mas também aos projetos de iniciação à docência.

O mesmo professor reforça que experiências em sala de aula vinculadas aos projetos de extensão da Universidade deram a ele a oportunidade de experimentar o que era ser professor: “eu comecei a dar aula em projetos da própria faculdade [...] eu comecei dando aula para jovens e adultos [...] e eu comecei realmente a ver que eu me encontrava ali e eu pensava: eu não consigo mais me ver fazendo outra coisa”.

Já o Professor B apresenta pontos relevantes de formação anterior ao seu ingresso à universidade e em sua própria sala de aula. A busca por participar de atividades socioculturais e educativas deu-lhe a possibilidade de adquirir experiência:

Quando era aluna da educação básica, então eu já participava de fóruns, de conferência da educação, então eu não tive tanto problema como formação docente, eu acabei adquirindo experiência porque eu comecei a dar aula já no primeiro semestre que eu iniciei a faculdade. [...] não tive problema com relação à prática docente mesmo que a gente vai aprendendo e aperfeiçoando a cada turma que a gente vai trabalhando, em cada escola.

A concepção de formação apresentada pelo Professor B faz relação com sua experiência ainda como aluno da educação básica, perpassa pela sua graduação, quando afirma que começou a lecionar já no primeiro semestre e cita também a formação permanente, quando esta acontece dentro da sala aula, ou seja, o aprimoramento da prática docente se dá pela experiência diária de lecionar e de refletir sobre essa prática.

Ao descrever como ocorreu sua formação docente, o Professor D relata sucintamente a sua formação acadêmica, em ordem cronológica e reforça que sua prática como professor “continua” no colégio em que trabalha até hoje, sem fazer quaisquer alusões a processos formativos outros que pudessem dar a ele suporte nesse período em que leciona. Porém, o seu discurso interpassa pela afirmativa de que está em trâmite a sua aposentadoria, ou seja, a relação com sua formação nos faz compreender que, seguindo pela ordem de titulação acadêmica, o professor estaria apto para sua prática docente e que os processos formativos se findam com o início de encaminhamento para a aposentadoria: “[...] eu vivo torcendo que chegue logo o período de aposentadoria pra eu me dedicar a outra área”.

Com isso, podemos perceber que, apesar de alguns docentes citarem ações que vinculem às outras concepções de formação e que contribuíram para sua prática, a formação institucionalizada, principalmente a acadêmica, parece ser ainda o ponto-chave das vozes dos professores entrevistados. Essa perspectiva nos leva a refletir acerca da responsabilidade das instituições de ensino em contribuir para a formação inicial do professor, mas também faz emergir como outros processos formativos de grande valia para o trajeto do trabalho docente não são evidenciados e trazidos como fundamentos essenciais da ação desses profissionais.

A concepção de ser professor na atualidade tem sofrido rupturas, ou pelo menos instigando a isso, quanto ao seu lugar de atuação e quanto à sua função, uma vez que somos partes de uma sociedade engendrada na inconstância e experimentos de vivências em espaços diversificados de atuação. Não podemos negligenciar o surgimento de relações interpessoais inéditas e díspares que se formam e transformam constantemente. Essas mudanças são impulsionadas pelo intenso desenvolvimento tecnológico, visto que tem havido a disseminação de uma cultura digitalizada, a qual tem influenciado diretamente na maneira como as pessoas agem e se relacionam.

A liquefação de padrões apontada por Bauman (2001) nos mostra que nenhuma geração jamais experimentou o surgimento de novas formas de relações, mas que estas que se perpetuam não se mantêm estáveis por muito tempo, pois logo são influenciadas por outras novas formas. Dessa maneira, a função docente na contemporaneidade se projeta justamente nessa cadeia de relações instáveis e metamórficas, frutos da sociedade contemporânea.

Assim, se antes o professor era percebido como o detentor do saber e transmissor de conteúdos, agora sua função perpassa por caminhos insólitos que não determinam de forma definitiva sobre qual seria o seu verdadeiro papel. Essa realidade desperta indagações e desafios nunca imaginados sobre a função do docente e de que modo ele deve agir em sala de aula.

Um questionamento que parte das entrevistas realizadas com os docentes participantes da pesquisa foi de como eles consideravam a função de ser professor na atualidade. A pergunta direta buscava saber se esses profissionais enfrentavam alguma nova dificuldade se comparado às funções da docência em outras épocas. Dispúnhamos de entrevistados de variadas idades e durações distintas de experiência profissional, cujas vozes são marcadas por diferentes concepções de docência, de saberes docentes, de ensino e de aprendizagem que ora demarcam posições de permanência, ora de ruptura ao longo da experiência vivenciada. O ensinar ora como transmissão, ora como mediação emergem dos discursos dos entrevistados.

O Professor C inicia sua fala ressaltando a necessidade de buscar ser um mediador, ou seja, professor como mediador. Ele reforça que sua experiência como aluno da educação básica mostrava que era possível sempre aprender, mas “não tinha o aluno ir buscar, pra ir pesquisar, era mesmo o professor transmitir todo o conhecimento”. Contudo, apesar do entendimento do professor em perceber a mediação como função significativa da docência, nos faz refletir que ainda há resquícios em sua voz refletida na prática de que a aprendizagem, de fato, ocorra quando há a transmissão do conteúdo. Mesmo que não se considere satisfeito com a função de ser professor, como mencionado anteriormente, ele sente uma satisfação ao perceber que conseguiu “passar o conteúdo” e os alunos aprenderam:

Em alguns momentos de minha carreira, quando eu realmente conseguia passar o conteúdo, eu me sentia bastante satisfeita e realizada dentro da minha área e, com o passar do tempo, eu fui aprendendo a gostar mais de minha profissão. [...] os momentos que me sinto realizado é quando eu vejo que eu consigo passar o conteúdo e os alunos, além de aprenderem, se empolgam com a aprendizagem, se sentem felizes em adquirir aquele conteúdo.

Imbernón (2005) nos apresenta algumas mudanças que deveriam ser estimuladas em formação docente que podem beneficiar o conjunto de professores. Uma dessas mudanças ele cita como “o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos”. A partir disso, ele reforça que:

durante muito tempo, a formação baseou-se em conhecimentos que poderíamos denominar “de conteúdo”. A perspectiva técnica e racional que controlou a formação durante as últimas décadas (a preferência pelo metodológico) visava um professor com conhecimentos uniformes no campo do conteúdo científico e psicopedagógico, para que exercesse um ensino também nivelador. (IMBERNÓN, 2005, p. 16).

Isso nos mostra que, mesmo com a urgência em percebermos as funções da docência sendo constantemente alteradas, ainda entendemos que o conceito de formação ainda continua alicerçado na linearidade de ações tecnometodológicas e que apenas conteúdo científico ainda tem sido levado em consideração. Imbernón (2005) salienta que atualmente precisamos considerar não somente o conhecimento, mas também as atitudes, todas as coisas que representam formas de atitudes. Ele ainda nos diz que o docente pode ter o mesmo conhecimento, sem que consiga compartilhar decisões por ter problemas de atitudes e por isso surge a necessidade de se trabalhar com a formação que valorize tanto as atitudes quanto o restante dos conteúdos.

Sendo assim, o Professor C, mesmo compreendendo a importância da mediação, não esclarece quais ações ele exerce para que a mediação aconteça em sala de aula. A sua satisfação ocorre quanto ele percebe que conseguiu transmitir o conteúdo e que os alunos aprenderam. Na mediação, podemos perceber justamente a evidência de atitudes e a transmissão de conteúdo passa a ser uma consequência do processo de mediar, ou seja, o professor não detém o saber e assim o transmite, mas o compartilha com os alunos para que estes possam manifestar suas capacidades.

[...] o mediador [é] aquele que deseja inserir-se para inserir, que deseja aprender para ensinar, aquele que ensina aprendendo, aquele se renova, que se modifica, que luta incessantemente para que o empirismo seja deposto, aquele que colabora, interage, responde, ouve, que busca e estimula novas formas de aprendizagem, que tem a coragem para inovar através da pesquisa, que partilha o que pesquisou. (OLIVEIRA E SIEVERT, 2015, p.268).

Essas funções de mediador, conferidas ao professor, como um dos princípios da Aprendizagem Colaborativa³, foram citadas também pelo Professor B ao dizer que “a função de professor é vista como mediador”. Após essa caracterização apresentada, o professor afirma que a profissão docente é bem complicada nos dias atuais. Porém, não fica claro se a complicação advém dos novos norteamentos ao assumir funções de professor/mediador ou pelas demandas educacionais propiciadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Outro fator que vem à tona é que não há alusão de conexão com a descrição feita pelo professor com sua própria prática, ou seja, são mostrados caminhos e diferenças em ser professor na atualidade, mas não há relação com as suas ações em sala de aula, o que não é possível constatar se ele age ou tenta agir a partir das características descritas.

Além disso, percebemos, quanto à função do professor na contemporaneidade, é a atuação profissional docente, ou seja, as demandas de lecionar hoje em dia são tão complexas que não se confluem com modelos tradicionais de décadas e até séculos passados, forçando o profissional a recuar e se abster de avançar para o novo que essas demandas lhe apresentam. O Professor D pontua que:

³ O termo “Aprendizagem Colaborativa (AC)” está presente no título da dissertação da qual este artigo faz parte. Compreende-se AC como o processo em que é possível aprender a partir das ações conjuntas, de modo que as capacidades individuais se entrelacem com os propósitos coletivos e, dessa forma, a aprendizagem seja mais significativa.

com o avanço da tecnologia e o advento do mundo virtual, eu hoje me sinto um pouco acuado, [...] eu não me dediquei o suficiente para acompanhar, [...] eu teria que me aperfeiçoar, buscar recursos e tal e me acomodei de certa forma, me acomodei e hoje eu não tenho aquela visão com aquela necessidade, [...] por conta de ter me acomodado.

O professor explicita sua acomodação frente às novas demandas e exigências ocasionadas pelo cenário atual e se responsabiliza por não ter se dedicado o suficiente em busca de aperfeiçoamento, ou seja, de formação. Essa realidade é o retrato de uma necessidade educacional que já não mais corresponde às estruturas oriundas da cultura industrial do século XIX. Segundo Kenski (2013, p.15), “flexibilidade, mobilidade, personalização de caminhos, atendimento às necessidades individuais são apenas aspectos gerais das novas demandas educacionais, mais correntes com as múltiplas temporalidades vigentes na atualidade”.

Essa percepção de escola compreendida para os dias de hoje exige que o professor adeque suas práticas aos novos espaços de atuação. A flexibilidade e mobilidade, como aponta Kenski (2013), são caminhos que atingem diretamente a função e a adaptabilidade do professor. Uma vez que este profissional se isenta de perceber como esse quadro tem impactado em seu trabalho, o força ao recuo e ao impedimento de querer buscar os caminhos diferenciados que precisam ser trilhados.

A despeito da autorreflexão do Professor D, no que tange à necessidade de formações para além da formação acadêmica, não houve interesse maior por parte do professor em acompanhar as mudanças citadas por ele. O desinteresse por outras formações é reforçado nos momentos em que o docente afirma a proximidade de sua aposentadoria e que vive torcendo para que esse período chegue logo.

Já o Professor A relata a profissão docente como um desafio e afirma que isso decorre de o mundo estar constantemente atualizado frente às tecnologias, tornando o trabalho do professor mais difícil pela atualização ininterrupta que se faz necessária. Ele ainda ressalta que “você [o professor] precisa tá se atualizando constantemente *pra tá* acompanhando a inovação tecnológica e acompanhar também os alunos porque os alunos estão constantemente atualizados”. E ainda utiliza um neologismo, termo que se incorporou ao vocabulário de muitas pessoas quando diz que o “professor tem que *tá* também *conectado* junto com o aluno”.

Esse professor, nesse contexto das TDIC, deixa nítido que a profissão docente precisa ser repensada, levando em consideração as novas identidades e perfis dos estudantes que emergem do cenário atual. Ao citar que o professor precisa estar constantemente atualizado, não o torna detentor do saber, o único que tem respostas, mas que existem outros meios, pois “os alunos estão constantemente atualizados, [...] envolvidos muito com as tecnologias”.

Cecílio e Santos (2009) chamam a atenção para esse desafio e reforça a mudança e função do professor que hoje deve ser transcendente à transmissão de conteúdo: “Uma das transformações educacionais na era digital refere-se ao professor não ter a função apenas de transmitir o conhecimento. Agora, ele também tem de fazer trocas de informações com seus alunos”. (CECÍLIO E SANTOS, 2009, p. 185).

As dificuldades para uma nova adaptação aos processos formativos e adequação às exigências e demandas dessa era exigem do docente a transposição de comportamentos e ações lineares e pré-estabelecidas, articulados por modelos e roteiros prontos de ensino que não se desprendem de padronizações e estruturações fixas impostas pelos sistemas educacionais

imutáveis. Isso nos leva a compreender que novas exigências da função docente têm condicionado à interpretação de que ser professor nos dias atuais tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa.

Dos cinco professores entrevistados, três já apontam a docência nos dias de hoje com algo complicado, como um desafio, logo no primeiro momento de suas falas, ou seja, a descrição de exercer uma carreira docente em nossa época se relaciona com o desafio e com a complicação. O Professor E reforça essa ideia e destaca algumas atividades que considera não ser função desse profissional, mas que acaba sendo obrigado a desempenhá-las:

[...] a gente tem que sustentar tantas coisas que muitas vezes nem é nossa função, mas a gente tem que sustentar essas coisas, dentro da escola, com nossos alunos. [...] a gente tem de fazer a função de professor, função de mãe, a função de psicólogo, de médico, de enfermeiro, enfim, funções que não seriam minhas, [...] mas eu não tenho como fugir disso, [...] não existe ser apenas professor, não existe isso.

A voz do professor traz à tona atividades delegadas que não permeiam pelos vieses comuns da formação docente e que, ordinariamente, deveriam ser desenvolvidas por outros profissionais. Contudo, a confirmação e conformação do docente, quando diz que “não existe ser apenas professor, não existe isso”, nos faz compreender a internalização da docência como uma subprofissão que condiciona o profissional docente a exercer os trabalhos dos quais não recebeu formação e ainda o toma como uma premissa que se torna impossível de ser rompida.

A amplitude de funções sociais da escola exigida atualmente condiciona os educadores a buscar formar cidadãos para além de processos conteudistas e, por isso, há exigências de práticas e posturas docentes que transbordam as ações de “dador” de aulas.

Se invertêssemos essa realidade, não determinaríamos que um médico, por exemplo, tivesse a responsabilidade de executar tarefas que ultrapassassem o âmbito de sua atuação nem assumisse posturas e desdobramentos de ações que não fossem aquelas que lhe foram conferidas, isso por questões éticas, mas também pela percepção de questões limítrofes de cada profissão.

Essa perspectiva levantada pelo Professor E de que para ser professor é necessário assumir papéis que correspondam a outros profissionais faz emergir problemas de ordem sociopolítica e cultural e a prolixidade na compreensão das tarefas que, de fato, devem ser desenvolvidas pelos professores, desviando do foco reflexivo que surge das suas práticas e das urgências em discutir os processos formativos necessários. Ao assumir tarefas que, diretamente, não se interligam com os percursos que são próprios da docência, há a supressão ou substituição de ações que podem prejudicar a práxis pedagógica e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem.

Os desajustamentos da profissão docente causados pela era digital e por tantas mudanças ocorridas na sociedade em rede e cibernética têm trazido à tona as dificuldades de compreensão sobre os fundamentos e os reais papéis do professor. Se por um lado, vemos o acesso à informação e à comunicação sendo estreitado pelas vias digitais, permitindo a conexão de muitas pessoas ao mesmo tempo e possibilitando a popularização do contato com rede; por outro, percebemos a falência dos modelos de ensino e de práticas oriundos de estruturas

uniformes e estanques que tínhamos nos sistemas educacionais de épocas passadas e que, em muitas ocasiões, insistem em permanecer intactos e impenetráveis.

No contexto da pandemia do ano de 2020, que ainda vigora em novas e insólitas aparições virais, esse cenário de inquietações acentuou-se vertiginosamente. O que provocou a necessidade de uma mudança de parâmetros e intensificou muitos conflitos pelos quais as escolas já passavam. A esse despeito, Nunes e Ribeiro (2021) sinalizam que:

[...] devemos conceder destaque às dificuldades que muitos docentes encontraram em lidar com recursos tecnológicos, posto que o uso das TDIC como ferramentas didático-pedagógicas nunca se firmou como essenciais dentro das ofertas dos cursos de formação oferecidos por secretarias e programas ao longo do tempo. Com o ensino remoto, à distância ou híbrido como possibilidades diante da realidade vivida por conta da pandemia, muitos profissionais da educação se viram acuados e despreparados para manusear dispositivos que permitissem a conexão entre realidade de sala de aula e os alunos em casa, desencadeando instabilidades e incertezas em como deve ser a prática docente (NUNES e RIBEIRO, 2021).

Os professores estão permeados por essas mutabilidades e desembocam em confrontos e conflitos sobre as relevâncias de suas funções com os espaços diversificados de aprendizagem percebidos atualmente. Ao questionarmos os docentes sobre como eles percebiam os impactos da TDIC na sua formação, pudemos constatar que as respostas são variadas, dependendo da relação que cada um afirmou ter com as tecnologias. Porém, percepções como o desafio, a complicação, o desconforto e o conformismo foram denominações que surgiram nas vozes dos entrevistados. Cecílio e Santos (2009, p. 178) nos mostram que:

Cada sujeito ou grupo de sujeitos age de forma simultaneamente diferenciada e similar aos demais de seu tempo. Neles podem conviver sentimentos de pertença e de exclusão. Nesses sujeitos, emergem e insinuam-se sensações e sentimentos ora otimistas, ora confusos. Mas fica patente que muito já transitamos da inicial sensação de desconforto, ansiedade, assombro e medo para a incorporação e o domínio das tecnologias digitais que vão tomando conta de nosso fazer docente e redefinindo sentidos de nossa identidade profissional. (CECÍLIO E SANTOS, 2009, p. 178).

Nesse panorama apresentado pelas autoras, constatamos que, apesar de fazermos parte de grupos, de classes, sempre teremos os valores individuais que nos farão pensar de maneira nem sempre convergente com os demais, justamente por conter outros valores e situações (internos e externos) que contribuirão para nossas tomadas de decisão e para com o modo que interpretamos as coisas.

Com as TDIC, na nossa função de professor, percebemos que a nossa identidade profissional é afetada pela intensidade e latência com que estamos envolvidos com as estruturas de relação de conhecimento contemporâneos. Como reforça Cecílio e Santos (2009), não são as tecnologias digitais que arbitrariamente determinarão ou terão o poder de transformar as concepções e os modos de ser dos professores, mas será o grau de envolvimento que afetará diretamente na identidade docente que, conseqüentemente, converterá em resultados de práticas pedagógicas.

CONCLUSÕES

O trajeto trilhado nesse trabalho condicionou para reflexão de como as TDIC se instauram nas concepções pedagógicas e nas práticas dos docentes envolvidos da pesquisa. Esse itinerário reflexivo proporcionou o aguçamento da relação entre prática reflexiva e sobre o aprofundamento acerca da pesquisa realizada em nosso próprio ambiente de trabalho.

As Entrevistas Narrativas, enfatizadas no contexto da formação docente e das tecnologias digitais de informação e comunicação se coadunaram e permitiram o surgimento das potencialidades e fragilidades arraigadas em cada discurso de cada entrevistado, considerando as identidades e particularidades laborais dos envolvidos, uma vez que determina a postura do professor e a forma como ele lida com as questões pedagógicas e formativas.

Percebemos, pelas partilhas realizadas, que alguns professores veem o seu fazer docente originar-se por falta de opção na continuidade dos estudos, o que por vezes os desestimula a investir, ou ainda, a dar um sentido positivo ao seu labor diário que é carregado de preconceitos e julgamentos. Outros sinalizam e são cômicos da necessidade da formação permanente, da reflexão sobre a sua própria prática como instrumento que qualifica a sua profissão.

Acrescentamos ainda o destaque que foi dado à formação institucionalizada, ou seja, a formação que ocorre dentro das universidades como basilares na formação docente, o que impõe uma responsabilidade outra aos currículos e fazeres da educação superior na construção identitária desses sujeitos.

Mesmo os entrevistados não tendo vivenciado o contexto pandêmico atual, que impôs uma brusca mudança metodológica no contexto educacional e nas demais áreas, vimos que muitos já se sentiram acuados mediante as inovações tecnológicas que existiam no ano de realização da pesquisa, justamente por não conseguirem acompanhar o compasso das mudanças. Assim, vemos que as reflexões que ora fazemos sobre a formação docente no contexto das TDIC estão longe de se esgotarem, haja vista que as modificações nos modos de ser e viver são vertiginosas. Portanto, a busca por uma formação permanente e em serviço é um dos pilares que pode provocar mudanças no ensino e na aprendizagem de forma efetiva.

Esta pesquisa se caracterizou como uma fonte de reflexão acerca da formação docente e das tecnologias digitais de informação e comunicação. Os *intakes* reflexivos percebidos nos discursos serviram para despertar o interesse sobre novos caminhos de aprendizagem, além de desmistificar o uso das TDIC no contexto educativo, permitindo outros pontos de partida (não somente o tradicional) para a reflexão e desenvolvimento de novas práticas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzein. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CECÍLIO, Sálua. SANTOS, Jacqueline Florêncio. **Sociedade em rede, trabalho docente e sociabilidades contemporâneas.** In: Formação e profissão docente em tempos digitais. – Campinas, SP: Alínea, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** – Campinas, SP: Papirus, 2013.

NUNES, Rodrigo dos Reis; LIMA, Josiane Bispo da Cruz. **O 20 do XXI: Práticas de Ensino Desafiadoras em Tempo de Tormentas.** Revista Docência e Cibercultura: Rio de Janeiro, v. 5, nº 4, págs. 173-190, 2021. Em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/download/56216/40383>. Acesso em 17 jan. 2021.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. SIEVERT, Genaldo Luis. **Mediação como fator de integração. O professor imigrante digital frente ao aluno nativo digital e a importância meditática: uma reflexão.** In: Redes e mídias sociais. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2015.

SCHÜTZE, Fritz. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews.** Em: <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.1.pdf>. Acesso em 28 nov. 2014.