

## FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR DO EMPODERAMENTO DE PROFESSORES

Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira

Alessandro Carra Vieira

A experiência apresentada neste artigo, nasceu da pesquisa e da prática desenvolvidas durante o desenvolvimento de uma tese de doutorado em uma escola da rede pública municipal na cidade Pirai-RJ, quando buscou-se propor, na escola (*lôcus* da pesquisa), um processo de formação continuada de professores para a integração de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ao currículo.

Considerando que o processo de formação pode representar um importante momento de reflexão sobre o uso pedagógico de tecnologias, sobre o próprio fazer pedagógico, sobre as possibilidades de mudança nas realidades em que a escola se insere e no empoderamento do grupo de professores sobre sua prática pedagógica, alguns conceitos foram tomados como base teórica para o processo de formação, como por exemplo: as dimensões de uso pedagógico de TDIC.

De acordo com, Almeida e Silva (2011, p. 6) a integração das TDIC ao currículo se dá relacionando as diferentes dimensões envolvidas no seu uso pedagógico, nesse estudo as autoras descrevem tais dimensões como:

- **A dimensão crítica humanizadora do ato pedagógico** representa uma opção política ancorada em valores compromissos éticos que relacionam a teoria com a prática, a formação de educadores com o fazer pedagógico e o pensar sobre o fazer, o currículo com a experiência e com a emancipação humana.
- **O domínio instrumental** se desenvolve articulado com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que permitem refletir criticamente sobre o uso das TDIC na educação.
- **A dimensão tecnológica** corresponde ao domínio das tecnologias e suas linguagens de tal modo que o professor explore seus recursos e funcionalidades, se familiarize com as possibilidades de interagir por meio deles e tenha autonomia para desenvolver atividades pedagógicas que incorporem as TDIC.
- **A dimensão pedagógica** se refere ao acompanhamento de processo de aprendizagem do aluno, a busca de compreender sua história e universo de conhecimentos, valores, crenças e modo de ser, estar e interagir com o mundo mediatizado pelos instrumentos culturais presentes em sua vida.
- **A dimensão didática** se refere ao conhecimento do professor em sua área de atuação e às competências relacionadas aos conhecimentos globalizantes, que são mobilizados no ato pedagógico.

No entanto, inspirada na teoria e nos conceitos freireanos, para além das dimensões e intencionalidade de formação para uso pedagógico de TDIC, com vistas ao acompanhamento do processo de integração de tecnologias ao currículo, durante o período de desenvolvimento da pesquisa e de formação continuada dos professores, tornaram-se também intencionalidade, tanto da pesquisa quanto do processo de formação, a emancipação e o empoderamento dos professores participantes da pesquisa (dos agentes de formação) acerca de seus fazeres pedagógicos.

Nesse sentido, como ponto inicial para a proposição da formação, consideramos que,

Não podemos separar formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares . O contexto condicionará as prática formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida na inovação da mudança. (Imbernón , 2010, p. 09),

Assim, a proposta desde sua concepção, contemplou três elementos fundamentais para uma formação significativa, quais sejam:

- 1- Os interesses e demandas do grupo de professores em questão;
- 2- Preceitos teóricos que favorecessem a integração das TDIC ao currículo da escola; e
- 3- Atuação ativa de todos os agentes formadores, considerando nesse caso: a pesquisadora, a equipe gestora da escola, técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e os próprios professores da escola.

Com base nesses elementos, entendeu-se que o primeiro passo, e talvez o mais relevante, fosse a imersão da pesquisadora no contexto onde se dariam a pesquisa e a formação.

### **1- Imersão no contexto da formação.**

Propor um processo de formação continuada no qual os professores, a equipe gestora da escola, os formadores da secretaria da educação, enfim todos os agentes de formação, façam parte de todo o processo, ou seja, em um modelo onde todos atuam ativamente em todas as fases da formação, exige daquele que vai conduzir o processo um olhar atento, cuidadoso e uma dedicação maior de tempo para que seja possível conhecer os agentes, suas relações, a estrutura local, e aos poucos fazer parte daquele contexto e criar possibilidades de diálogo com todos que irão atuar no processo.

Sendo assim, pensar em “contexto de formação” requer extrapolar a ideia de lugar, de espaço, exige o alargamento do olhar, um mergulho sobre a conceituação de contexto, pois, como destaca Freire (1987, p. 14), “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto”.

De acordo com Bernstein (1996), o contexto é criado pelas relações sociais e de poder que acontecem nas práticas pedagógicas. Assim, não é um espaço físico, mas envolve práticas interativas, a partir das quais o discurso é recontextualizado, de acordo com as relações sociais que acontecem nas práticas pedagógicas, e levam à reelaboração e recontextualização dos discursos. É um processo com regras de realização e que depende de princípios reguladores, os códigos (LOPES, 2014).

Ao analisar contexto trabalhado por Ball, Lopes (2014, s/p. ), destaca a definição de contexto como, “um conjunto de arenas de ação, públicas e privadas e a recontextualização, agora considerada como sendo desenvolvida por hibridismo, das políticas é decorrente da transferência de textos e discursos de um contexto para outro”. Dessa forma, “contexto não é um dado do mundo a ser investigado, mas uma construção discursiva no mundo. É uma construção interpretativa, precária, sem fronteiras fixas, a não ser pelas opções contingentes realizadas numa dada investigação, numa dada política” (LOPES, 2014, s/p. ).

Considerando essas definições, entende-se que o contexto não existe por si só, mas está impregnado de sentidos e valores políticos e sociais, e é dado a partir da produção de um discurso. Assim, interessa localizar onde, como, por que e por quem as práticas se desenvolvem.

A imersão daquele que propõe a formação no contexto em que ela se dará é o elemento que poderá instaurar um processo dialógico com os agentes formadores, nessa perspectiva, é mais do que escutar suas questões e absorvê-las como elementos constantes da formação. Mas, é conhecer os fatores que permeiam os fazeres pedagógicos, conhecer os meandros em que as práticas estão inseridas e abrir-se para trocas de experiências, criando situações favoráveis para que o diálogo aconteça e se desenvolva.

É imprescindível que o agente que irá conduzir a formação passe parte do tempo convivendo com os professores, com a equipe gestora da escola e com as equipes de formação da Secretaria de Educação, que conheça a dinâmica da escola, seus documentos formais, o bairro em que se situa a escola, as políticas públicas locais e gerais, o contexto

geográfico, histórico e social do Município. Observações diretas e sistemáticas, fazem parte desse “aproximar-se” e “apropriar-se” da realidade local, da imersão do agente proponente da formação. Dessa forma, as conversas, os assuntos tratados pelos professores começam a fazer sentido e a dar indícios dos caminhos que podem ser seguidos durante o processo compartilhado de formação.

## 1.2- Aspectos desvelados durante as Observações Diretas.

De acordo com Severino (2007), a Observação é uma etapa imprescindível a qualquer tipo ou modalidade de pesquisa, como um procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. Levando em consideração que o processo de formação proposto ampara-se também em concepções freireanas, torna-se impossível desvincular o papel do agente propositor da formação do papel de pesquisador, uma vez que, “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.” (FREIRE, 1996, p. 32).

Assim, a imersão do proponente do processo de formação no cotidiano escolar, bem como seu contato próximo com os demais agentes formadores (participantes da pesquisa e do processo de formação) , é o que permite notar as nuances e os fazeres pedagógicos que muitas vezes não estão registrados em documentos formais, sejam eles projetos políticos pedagógicos, planos de ação da escola, planos de aula, relatórios ou notas.

No caso aqui apresentado, durante os anos de desenvolvimento da pesquisa e formação continuada dos professores para integração de tecnologias ao currículo, foi possível notar que os professores desenvolviam com suas turmas diferentes formatos de aulas, com repertório variado de técnicas e processos didáticos, com uso de elementos lúdicos, com uso de recursos de tecnologia digital e não raras vezes de forma multidisciplinar.

Porém, foi possível observar também que os professores não reconheciam o valor pedagógico das práticas que desenvolviam e tinham dificuldade em perceber a riqueza presente em suas práticas. Nesse sentido uma fala que chamou a atenção pela recorrência, foi:

*Ah, a gente não faz mais que o necessário!  
A gente trabalha 'normal', tem nada demais.*

(Fala registrada pela pesquisadora em Diário de Bordo.)

Essas frases são indícios de que os professores reduzem o valor das próprias práticas, a uma “coisa normal”, como se fosse elementar o trabalho pedagógico desenvolvido.

Nesse mesmo sentido, outros dois pontos chamaram a atenção:

- O primeiro a dificuldade que os professores apresentavam em receber elogios pela qualidade do trabalho desenvolvido- sempre que eram elogiados, diziam em tom quase desculpativo: “imagina, é normal...”;
- O segundo ponto, foi a ausência de registros sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas- tanto na consulta aos documentos formais, como durante as reuniões de formação, não se via relato ou qualquer outro registro que formalizasse as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Nesse contexto, a proposta do trabalho de formação foi se redesenhando, e a intencionalidade de formação para uso pedagógico de TDIC foi ganhando mais objetivos, e o principal deles se tornou oferecer um espaço dialógico como oportunidade para os professores se distanciarem de suas práticas, permitindo que eles próprios as observassem por outros ângulos e pudessem refletir sobre elas, como aponta Valente (2002).

## **2- Elementos componentes da formação**

A proposição de um processo formativo significativo, deve priorizar a criação de espaços dialógicos. Para tal, Freire e Shor (2013) podem ser ponto de partida, ao destacarem a importância do respeito como condição para o diálogo, pressupondo, assim, o interesse ao que o outro tem a dizer; a escuta sensível, que busca compreender como o outro entende os conceitos e como os “aterra”; como os relaciona com suas experiências e práticas; como o outro é capaz de trazer os conceitos teóricos para suas realidades

No caso específico, tomado como exemplo nesse artigo, a intencionalidade da criação dos espaços dialógicos seguiu uma sequência de caminhos, contatos e conversas, nos quais foram se desenhando ideias, possibilidades e parcerias.

Inicialmente, foi estabelecida uma conversa com membros da secretaria de educação do município, que resultou em uma parceria com a equipe de formação. Essa aproximação permitiu: conhecer os profissionais que compõem o setor de tecnologias, os professores que compõem as equipes de formação, permitiu ter acesso a documentos

formais, a planos e estratégias de formação de professores e permitiu também conhecer um pouco as políticas públicas locais e seus desdobramentos. Esse contato gerou a indicação de uma escola para participar do processo de formação continuada.

A indicação da escola e a apresentação da proposta de formação, geraram a abertura do diálogo com a equipe gestora da escola, quando foi possível ouvir a coordenadora, a orientadora educacional (O.E.), a orientadora pedagógica (O. P.) e a diretora, sobre as demandas da escola, suas aspirações, as expectativas com relação a proposta de formação e as possibilidades de parceria para criação de tempos e espaços para viabilizar a proposta.

O convívio no cotidiano escolar, permitiu conhecer um pouco a comunidade onde a escola se insere, a conhecer a comunidade escolar, permitiu ter acesso aos documentos formais, como: Projeto Político Pedagógico e Plano de Ações. A partir do estudo dos documentos e do diálogo com a equipe gestora, foi possível identificar o interesse da escola em ter toda sua equipe participando do processo de formação continuada, pois esse já era um objetivo da escola e um de seus desafios previstos no seu PPP e no Plano de ações.

O passo mais delicado na imersão da formadora no contexto foi a aproximação com os professores. Em reunião com todos presentes, foi feita a apresentação da proposta de formação, com destaque na importância da proposta para o cumprimento das intenções presentes no Plano de Ação da escola.

Esse contato foi fundamental para o estabelecimento da confiança e da parceria com os professores, para criar um clima de colaboração capaz de desconstruir a ideia de formação obrigatória. Estabelecer um clima de parceria e colaboração é fundamental para que os participantes percebam que o intuito da formação é contribuir para o aprimoramento de suas práticas. Fernandes (2012, p. 149), aponta essa importância dizendo que, a partir desse clima de parceria, é possível a criação “de espaço favorável para dialogar sobre as contradições presentes na trajetória e buscar o ‘ainda não’, em termos de integração das tecnologias ao currículo”.

A criação do espaço favorável ao diálogo deu-se especificamente a partir de um questionamento vindo de um dos professores da escola, que, ao perceber a presença da pesquisadora na escola, por dias<sup>1</sup>, perguntou:

*Professora, mas qual é mesmo seu trabalho? O que a senhora quer observar aqui?*

---

<sup>1</sup> A cada visita mensal ao município, a professora passava a semana toda na escola.

(Fala registrada pela pesquisadora em Diário de Bordo.)

Esse questionamento possibilitou uma nova apresentação da proposta e abriu espaço para a pesquisadora se dispor a contribuir com o que fosse necessário na escola e também deixar-se conhecer pelo grupo, com a intencionalidade de estabelecer laços importantes para o encontro mediatizado pelo mundo, como ressalta Freire (2013), pontos caros à construção de uma relação de parceria, questão fundamental para o desenvolvimento do processo de formação.

Atentos à nova apresentação da proposta de formação, os professores sentiram-se à vontade para refletir e fazer novas perguntas e sugestões de temas para o foco do processo de formação.

*Já que sua área de estudo é tecnologias na educação, você conhece algum software ou programa mais interessante para utilizarmos?*

*É o seguinte: quinzenalmente, temos de apresentar uma prática desenvolvida em sala na SME para discussão com a coordenadora de área e com nossos pares, professores da mesma área que atuam em diferentes escolas da rede municipal.*

*Será que você não conhece alguma coisa mais interessante, mais dinâmica, para nos apresentar do que as apresentações de slides feitos no PowerPoint?*

(Fala registrada pela pesquisadora em Diário de Bordo.)

A escuta sensível, atenta, permitiu perceber a emergência de uma demanda real. As questões levantadas representaram o desvelamento de uma necessidade específica identificada pelo grupo e que se articulava à expectativa da pesquisadora de poder contribuir para o empoderamento dos participantes e a transformação da realidade.

Naquele momento, a equipe gestora da escola esclareceu que a demanda apresentada por aqueles professores era compartilhada por todo corpo docente e equipe gestora da escola e sugeriu que o processo de formação envolvesse todos os agentes da escola.

Como resposta a questão sobre a possibilidade de algum recurso mais interessante para apresentação de suas práticas, foi proposto o uso de Narrativas Digitais. De acordo com Almeida e Valente (2014, s/p.), “as narrativas são importantes recursos para entender como as pessoas ressignificam as informações recebidas e o conhecimento que constroem com base em determinada experiência”. Dessa forma, as Narrativas Digitais apresentaram-se como recursos que poderiam auxiliar na geração de dados para a

pesquisa acerca do processo de integração de tecnologias ao currículo, de forma imbricada com a compreensão do entendimento dos participantes com relação ao uso pedagógico de TDIC; com o próprio movimento de apropriação das tecnologias; e o empoderamento do grupo com relação às suas práticas pedagógicas.

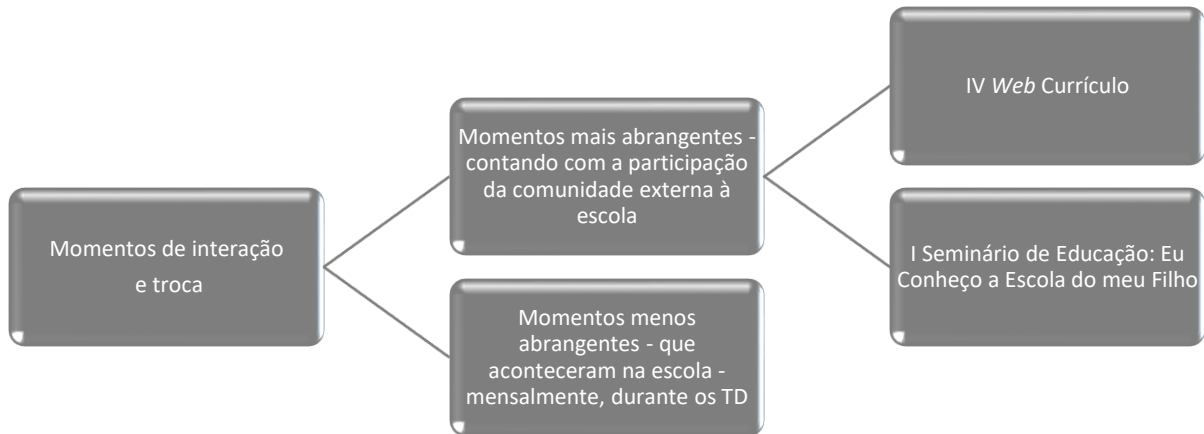
O movimento de aproximação e desenho coletivo do processo de formação permitiu inserir esse processo dentro das atividades que normalmente eram desenvolvidas na escola. Sendo a formação continuada item contemplado nos documentos formais, não representou acréscimo às atividades regulares, mas sim uma oportunidade de desenvolvimento do trabalho proposto na escola, utilizando como espaço para isso os TD (reuniões semanais de toda a equipe para planejamento, discussão e avaliação do trabalho desenvolvido).

Esses espaços foram denominados: “momentos de interação e troca”, e aconteceram objetivando: 1- Contribuir para o aprimoramento das práticas; 2- Contribuir para a reflexão coletiva sobre novas possibilidades de integração de tecnologias as práticas pedagógicas; e 3- Refletir sobre as potencialidades da elaboração das Narrativas Digitais como recurso potencializador da reflexão sobre as práticas.

Buscando identificar o “ainda não “ dos participantes, os momentos de interação e troca foram desenvolvidos a partir das seguintes questões geradoras: **“O que está bom e precisa ser fortalecido na prática registrada? O que precisa ser trabalhado e sistematizado? Como o uso pedagógico das TDIC pode contribuir para melhorar ainda mais as práticas?”**.

Esses espaços foram representados, principalmente, por encontros que aconteceram presencialmente em dois formatos com características próprias, conforme apresentado na Figura 01.

Figura 01 – Momentos de interação e troca



Fonte: OLIVEIRA (2017).

Observando a Figura 01, nota-se que os Momentos de Interação e Troca foram agrupados em dois subgrupos:

- **Momentos menos abrangentes** - que aconteceram periodicamente uma vez por na escola durante os TD; e
- **Momentos mais abrangentes** - contando com a participação da comunidade externa à escola, e aconteceram em dois momentos específicos:

**Primeiro momento** - Quando alguns dos professores tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências e refletir sobre elas com a comunidade acadêmica formada por professores e pesquisadores do tema Tecnologias na Educação, durante o IV Seminário Internacional Web Currículo; **Segundo momento** - Quando os professores e funcionários organizaram o I Seminário de Educação: Eu Conheço a Escola do meu Filho?. Nesse momento, a comunidade escolar teve a intenção de apresentar e refletir sobre suas práticas pedagógicas com os pais de alunos e moradores do bairro onde está inserida a escola.

Em movimento dialógico orientado pela intencionalidade do processo de formação e atendendo aos princípios de representar uma estratégia que contribuisse com a compreensão das ações dos professores em sala de aula, esses “Momentos de Interação e Troca” representaram espaços em que os professores puderam olhar suas práticas com o distanciamento necessário para desconstruir e reconstruir as ações que as permearam e estabelecer diálogos constante com os pares.

Paralelamente ao desenvolvimento dos “Momentos de Interação e Troca”, foi utilizada também, durante o processo formativo, a perspectiva apresentada por Valente

(1999) como “estar junto virtual” que contempla a “implantação de situações que permitem a construção de conhecimento envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando” (VALENTE,1999, p. 4).

Durante o processo de formação, as potencialidades interativas das tecnologias foram exploradas com a intencionalidade de manter conectados todos os participantes da formação, criando condições para que todos pudessem estar lado a lado “vivenciando e auxiliando a resolver seus problemas” (VALENTE, 1999, p. 4), criando condições de aprendizagem por meio da colaboração.

### **3- Formação para uso de narrativas digitais**

O processo de formação para uso pedagógico de Narrativas Digitais teve início imediatamente atendendo aos questionamentos dos professores com relação a novos recursos que pudessem ser utilizados para fazer apresentações de suas práticas para as coordenações de áreas na secretaria de educação. Assim, foram apresentadas algumas possibilidades com o uso de Narrativas Digitais.

Esse momento da formação envolveu: leitura sobre Narrativas Digitais, discussões sobre os textos e apresentação, discussão e análise de exemplos práticos de Narrativas Digitais. Nesse momento, os professores perceberam a importância do desenvolvimento de um trabalho prático com os alunos, para dar sentido à produção.

As discussões geradas no grupo foi o alicerce para o planejamento das próximas ações, e identificação de uma nova demanda, a “apropriação de recursos para produção das Narrativas”.

Como alternativa para suprir a demanda o grupo sugeriu a oferta de uma **Oficina para elaboração das Narrativas** utilizando o Open Shot (do pacote Linux), que foi oferecida de acordo com a disponibilidade dos professores e o tempo necessário para levantamento e produção de material, como fotografias e filmagens de práticas.

Durante um mês, o grupo teve condições de refletir sobre as possibilidades de registros das atividades programadas para o período letivo, considerando os projetos programados para cada turma, os projetos gerais da escola ou os da secretaria de educação.

Nessa fase a orientação era que fossem consideradas atividades previamente programadas para que não houvesse acréscimo de atividades e não criar mais demandas de trabalho para os participantes. Durante essa fase os professores compartilharam seus conhecimentos e trocaram ideias sobre possibilidades de registros, possibilidades de desenvolvimento de trabalhos com uso de tecnologias e sobre a própria compreensão sobre a teoria que suporta o uso de Narrativas Digitais.

#### **4- Oficina para produção de narrativas digitais**

Atendendo às demandas e sugestões dos participantes, foi oferecida uma oficina para auxiliar na produção das Narrativas Digitais, com os objetivos de apresentar o programa Open Shot aos professores e oportunizar o manuseio do programa de forma assistida para a produção das Narrativas a partir dos materiais levantados.

A parceria com o Setor de Tecnologias Educacionais da secretaria de educação foi firmada com a participação do Prof. Alessandro Carra Vieira (técnico de Tecnologias Educacionais). A ideia de envolver esse professor no processo de formação foi pautada nos seguintes elementos:

- Familiaridade com o uso pedagógico das tecnologias integradas ao currículo;
- Possibilidade de ser um ponto de referência local para os professores em casos de dúvidas, incertezas e encorajamento;
- O técnico pode representar, para os professores da escola, uma referência dentro da secretaria, caso surjam problemas técnicos no momento das produções, ou para solicitar reposição ou substituição de equipamentos;
- Ser um profissional com quem os professores têm contato direto e há mais tempo, pode encorajá-los e desconstruir a imagem de formação proposta por alguém que vem de fora, com ideias novas, e que ninguém do lugar conhece ou possa ajudar;
- A participação desse professor como técnico do setor de tecnologias, atende ao que preconiza o Plano de Ações da escola no tocante às parcerias, e aos responsáveis por determinados desafios  
(OLIVEIRA, 2017, p. 158)

A produção das Narrativas Digitais, nesse processo de formação, cumpriu dois papéis fundamentais: 1- Resultado final do registro do trabalho pedagógico, com vistas à apresentação nas reuniões da Coordenação de Área na secretaria de educação; e, ao mesmo tempo, 2- Ponto de partida para a análise e reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas.

A “Oficina Produção de Narrativas Digitais Utilizando o Open Shot”, foi ministrada na própria escola, em uma sala disponibilizada pela diretora para montagem de um centro com quatro computadores redirecionados dos Núcleos de Tecnologias do

Município. A dinâmica dessa fase da formação foi iniciada com a discussão acerca das possibilidades de uso de Narrativas Digitais, enfatizando esse recurso como:

1. Produção de material didático de maneira compartilhada com alunos – o processo pode descortinar para professores e alunos novas possibilidades de trabalho executados coletivamente, com ênfase no desenvolvimento da autoria sobre os conteúdos produzidos localmente e coletivamente significativos;
2. Arquivo e memória de projetos e atividades trabalhados com alunos – a partir da produção de Narrativas Digitais, é possível manter o registro das atividades desenvolvidas de maneira significativa para os professores e alunos, utilizando diferentes recursos de linguagem (como música, vídeos, fotografias, textos escritos, desenhos e outras possibilidades de textos) que corroboram na narração de como se deu determinada atividade, de forma mais rica, contemplando as sensações, emoções que os autores podem sentir e ligações que podem fazer dos conteúdos trabalhados com outros conteúdos ou até de outras componentes curriculares. Essa possibilidade de uso permite também que a própria narrativa seja o ponto de partida para novos projetos;
3. Produção de material que permite a reflexão na prática – durante a elaboração do roteiro, a captura de imagens, busca por músicas, por conteúdos complementares, as buscas por conceitos teóricos que possam ajudar a dar embasamento para a prática desenvolvida; as discussões entre os autores para escolha dos elementos que compõem as narrativas; e, finalmente, a articulação entre todos os elementos para a produção final da Narrativa Digital, permitem a aproximação póstuma entre autores e atividades. Essas atividades facilitam, ao mesmo tempo, a reflexão e imersão dos autores no assunto e na atividade trabalhada;
4. Produção de material que proporciona a reflexão sobre a prática – a produção da Narrativa digital permite a elaboração de um conteúdo localmente significativo para os autores, e também, em um segundo momento, a reflexão sobre os conceitos presentes nela e sobre a estética da produção. A análise dessa produção (da narrativa sobre determinada atividade) favorece um distanciamento dos autores com relação à atividade realizada, assim, pode proporcionar:
  - a reflexão sobre a prática, a identificação de fraquezas, potencialidades, e novas possibilidades para o trabalho pedagógico;
  - a reflexão sobre as possibilidades de articulação dos temas tratados na narrativa com outros conteúdos que não foram contemplados; e
  - a própria reflexão sobre as possibilidades de produção de futuras narrativas com maior valor estético, e eficazes, do ponto de vista da transmissão de informações, ou comunicação de um conhecimento.

(OLIVEIRA, 2017, p. 159)

O movimento de reflexão sobre a prática, pode permitir a retomada de pontos que ficaram de lado durante o desenvolvimento das atividades. Durante o planejamento da oficina, houve o cuidado de focar os pontos relevantes do registro detalhado das práticas pedagógicas, não com ênfase na ‘divulgação’ do que se faz na escola, mas sim destacando o cunho pedagógico do registro de elementos, como:

- O valor da produção de um material localmente significativo para consulta posterior;
- Ponto de partida para outros planejamentos e outras propostas de atividades;
- Espaço privilegiado de reflexão sobre as práticas desenvolvidas; e
- Como produção de material esteticamente interessante para apresentações em reuniões (os professores periodicamente preparam apresentações de suas práticas para discussão em reuniões de área na secretaria de educação), ou em outros espaços que os professores tenham interesse de expor, divulgar, discutir e compartilhar suas próprias experiências.

(OLIVEIRA, 2017, 160)

A proposição das atividades, durante o processo de formação, considerou os momentos de apresentações das narrativas como novas oportunidades de reflexão dos

professores sobre suas práticas; um momento privilegiado de olhar a prática com certo distanciamento, visando à auto-avaliação e ao olhar sobre possibilidades de integração de tecnologias ao currículo.

A estrutura da formação, criada com os participantes, considerou a diversidade de níveis de apropriação pedagógica de tecnologias de cada participante e as diferentes habilidades para manuseio das TDIC. Assim, os participantes que tinham melhor domínio das tecnologias poderiam trabalhar junto com aqueles que apresentavam mais dificuldades e em parceria eram geradas novas possibilidades de registros e trabalhos pedagógicos..

### **Conclusão**

O processo de formação apresentado no presente artigo, retrata uma experiência prática desenvolvida em uma escola pública entre os anos 2013 e 2017, e fez parte das ações desenvolvidas durante o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado que apresentava como um de seus principais objetivos oferecer, na escola, formação continuada para uso de tecnologias, visando a analisar o processo de sua utilização pedagógica e o empoderamento dos professores sobre suas práticas.

Desde a concepção da ideia de propor uma formação continuada na escola um elemento foi considerado como ponto de partida, a urgência em pensar estratégias para tornar o processo de formação significativo para os professores. Nesse sentido, foi importante pensar um processo de formação que partisse da desconstrução da imagem do formador como um agente externo a escola, alguém com formação específica e capaz de diagnosticar as práticas malsucedidas a fim de indicar caminhos corretos a serem seguidos pelos professores. Pressupôs-se que esse movimento de desconstrução envolveria a reflexão dos participantes sobre o papel de cada agente enquanto pesquisador, autor de suas práticas e produtor de conhecimentos, e assim, esse movimento seria fundamental para o empoderamento do grupo em relação a tais aspectos.

Dessa maneira, a formação assumiu uma relação menos hierarquizada; com contato próximo e horizontal entre os participantes, oportunizando a construção e o fortalecimento de parcerias, o que ajudou a “humanizar” o processo de formação, tornando-o mais pessoal; ajudou a estreitar as relações entre os envolvidos no processo; permitiu acompanhar, com mais proximidade, o caminhar dos professores no processo de formação; perceber melhor suas demandas; e redesenhar o currículo de formação *in loco* com a participação ativa de cada um, sugerindo temas, criando demandas, adequando espaços e tempos, enfim, empoderando suas vozes.

O clima de parceria também foi fortalecido por outro aspecto contemplado no desenho da formação: a presença de um multiplicador na escola. De acordo com a proposta coletivamente estruturada, a professora coordenadora do programa Mais Educação, em virtude de suas habilidades com o manuseio de tecnologias e flexibilidade de tempo dentro da escola, atuaria na formação como multiplicadora, repassando os conhecimentos acerca do uso do software Open Shot para os colegas e apoiando aqueles que sentissem algum tipo de dificuldade para desenvolver o trabalho.

Embora esse desenho tenha sido proposto contemplando a parceria entre os participantes para o uso de tecnologias na produção das Narrativas Digitais, na prática, o que se viu foram colegas se unindo em torno de proposições de projetos interdisciplinares.

O contato entre os participantes da pesquisa e o trabalho coletivo entre eles, propiciou ricos momentos de troca de ideias, experiências, conhecimentos técnicos acerca do uso de TDIC, de reflexões sobre possibilidades de usos pedagógicos delas e sua integração ao currículo. Todo esse movimento na escola contribuiu para o aumento das propostas de trabalho interdisciplinar entre os participantes da pesquisa, as trocas de experiência foram ganhando mais espaços dentro das discussões.

O processo de formação proposto dessa maneira apresentou nuances de desenvolvimento profissional, e se tornou parte das proposições escolares, não só por ser um dos pontos do Plano de Ação da Escola, mas também por fazer parte, durante o período da pesquisa, da organização da escola, que na prática funciona como um sistema de várias engrenagens.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Narrativa sobre a própria formação e a formação de professores na integração entre currículo e TDIC. **Revista Nied**, v. 1, n. 1, 2013. No prelo. Circulação restrita no âmbito da disciplina Currículo, aprendizagem e narrativas digitais, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2013.

\_\_\_\_\_; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1. 2011.

\_\_\_\_\_; VALENTE, J. A. Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. **EmRede Revista de Educação a Distância**. v.1, n.1, 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

FERNANDES, J. R. **A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no Proeja**. São Paulo. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido** (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LOPES, A. C. **Currículo e contexto**. I Colóquio Web Currículo: Contextos, Aprendizado E Conhecimento. **Anais....** São Paulo. 2014. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/webcurrículo/downloads/anais/anaiscwebc2014.pdf>>. Acesso em: 2015.

OLIVEIRA, C. T. C. de. **Novas tecnologias aplicadas à educação**. Série universitária. São Paulo: Senac, 2016.

\_\_\_\_\_. **Integração de tecnologias ao currículo de escola pública de uma cidade digital**. São Paulo. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Definição de contexto**. Apresentada como parte do trabalho final da disciplina, em dezembro de 2014, no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. Mimeo.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.