

# EDUCAÇÃO E CIBERCULTURA: FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE RESISTÊNCIA

Valter Pedro Batista<sup>1</sup>

Lucila Pesce<sup>2</sup>

---

## Resumo

O artigo apresenta um estudo de caso educacional, que investiga em que medida o curso “Cibercultura e prática docente” contribuiu para o empoderamento autoral dos professores de uma escola pública. O marco teórico ergue-se em meio aos seguintes campos conceituais: políticas educacionais e formação de professores; educação e cibercultura; formação continuada de professores em serviço *in loco*; empoderamento freireano. A análise dos dados confirma a suposição de que o curso contribuiu para o empoderamento dos professores e converge com a revisão de literatura sobre a importância de as políticas públicas de formação de professores atentarem para as necessidades dos docentes, face à materialidade histórica do seu cotidiano professoral.

**Palavras-chave:** educação e cibercultura; formação continuada de professores em serviço; empoderamento.

## EDUCATION AND CIBERCULTURE: TEACHER TRAINING IN RESISTANCE CONTEXT

---

## Abstract

The article presents an educational case study, which investigates how the course "Cyberculture and teaching practice" contributed to the empowerment of the teachers of a public school, as authors of their teaching practice. The theoretical framework deals with the following conceptual

---

1 Faculdade Sumaré

2 UNIFESP

fields: educational policies and teacher training; education and cyberculture; continuing teacher training in on-site service; Freirean empowerment. The analysis of the data confirms the assumption that the course contributed to the empowerment of the teachers and converges with the revision of literature on the importance of public policies for the continuous training of teachers to attend to the needs of teachers, emanating from the historical materiality of their professorial daily life.

**Keywords:** education and cyberculture; continuing teacher training; empowerment.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma pesquisa em educação realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, na Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos. Durante as ações formativas realizadas em serviço, no espaço das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola pública da rede estadual de São Paulo, intencionou-se a investigação acerca das contribuições e dos desafios de tais ações, voltadas ao empoderamento freireano desses professores, como autores da sua prática docente, no contexto da Cibercultura. A supracitada formação foi denominada curso “Cibercultura e prática docente”.

A revisão de literatura foi desenvolvida como condição para a composição do panorama no qual o trabalho se insere em diálogo com outras produções acadêmicas do campo. A contextualização do tema de pesquisa emerge da trama teórica acerca de três campos conceituais: políticas educacionais e formação de professores no Brasil; educação e Cibercultura; formação de professores (com destaque para a formação continuada em serviço *in loco*); empoderamento (na acepção freireana do termo).

Este quadro teórico de referência, juntamente com a caracterização do *corpus* de investigação, dos sujeitos da pesquisa e da metodologia de investigação, melhor

contextualiza a análise, a discussão dos resultados a apontam para desafios que precisam ser enfrentados para melhorar as condições objetivas do exercício docente.

## REVELANDO O PANORAMA DA PESQUISA

A necessidade de empreender a tarefa de situar a pesquisa entre tantas outras já realizadas e posicioná-la como propulsora de novas inquietações que porventura pudessem contribuir para o avanço das investigações científicas do campo, indubitavelmente, nos leva a afirmar que a revisão da literatura deflagra a relevância acadêmica da pesquisa e se constituiu como ponto de partida. A delimitação temporal voltou o nosso olhar para uma década atrás. A busca concentrou-se na década, a partir de 2004, tornando-se foco de atenção, pois data dessa época o surgimento da Web 2.0, onde o internauta passa de mero leitor a coautor das informações veiculadas no ciberespaço.

A revisão de literatura assenta-se nas seguintes bases de dados: Banco de Teses – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), Periódicos, Domínio Público, Artigos SCIELO - *Scientific Electronic Library Online* - (Biblioteca Eletrônica Científica Online), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (GT 08, Formação de Professores; GT 16, Educação e Comunicação). Notadamente, a formação de professores é tema recorrente nas pesquisas na área da educação. À esteira do pensamento do filósofo Gaston Bachelard (1996), nos colocamos nesta mesma direção: estamos num processo de construção teórica, no confronto com ideias plurais.

Como a experiência comum não é construída, não poderá ser, achamos nós, efetivamente verificada. Ela permanece um fato. Não pode criar uma lei. Para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial. (BACHELARD, 1996, p. 14)

Dado o limite do presente texto, sem entrar em pormenores, a revisão de literatura sobre formação docente aparece relacionada a uma área do conhecimento e/ou a algum componente curricular, a aspectos da prática docente em sala de aula, ao cargo e/ou à função na estrutura organizacional escolar ou, ainda, vinculada a alguma política pública implantada ou em implantação, em atendimento a preceitos legais. A recorrente temática sobre a formação de professores nas pesquisas em educação não é sem razão, uma vez que o professor é fundamental para todo esse processo, que se mostra complexo, pelo entrecruzamento de aspectos conceituais, de abordagens metodológicas e de análises nas pesquisas sobre o fenômeno educação. Isso nos permite inserir novas reflexões sobre a formação continuada em serviço dos professores.

Colocada nesses termos, a formação inicial e continuada do professor torna-se atual e urgente, ainda mais, face à mudança paradigmática em que estão envoltas as relações entre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e a contemporaneidade. Tal cenário sócio histórico nos leva a pensar a formação docente de forma contextualizada, ou seja, construída a partir da realidade em que atua o professor, bem como nos adverte Nóvoa (1995, p. 28), pois:

Trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

É de capital importância admitir um novo um olhar na direção de se reinventar o cotidiano da escola, onde a práxis docente seja orientada pela compreensão do ser professor no tempo atual. Isso, por si só, justifica a relevância da análise do

problema da formação do professor no ambiente de mudanças provocadas pela Cibercultura, que tem causado impactos na sociedade e nas novas relações que estabelecemos com o tempo e o espaço.

Na revisão de literatura emergiu a necessidade de que haja políticas públicas específicas para a formação continuada dos professores e que essas sejam pensadas a partir das experiências dos docentes, face às múltiplas vozes que ecoam nos mais recônditos lugares e, sobretudo, que as políticas públicas permitam processos contínuos de formação, que não sejam limitados e atrelados aos mandos e desmandos de governo. Ao contrário, que sejam implantadas políticas de Estado.

Em direção à reflexão sobre formação docente continuada em serviço, este artigo pretende contribuir para os estudos do campo, em uma perspectiva que situa a materialidade histórica da escola, como instância fundamental, no delineamento das políticas de formação dos professores. Essa investigação conecta-se à reflexão sobre as possibilidades e as limitações da Cibercultura, na prática pedagógica, na construção do conhecimento, na constituição da docência emancipada e autoral.

## REVELANDO O QUADRO TEÓRICO

No atual momento, as políticas de formação de professores estão na pauta das discussões quando o assunto é educação; isso se confirma no levantamento que realizamos na revisão de literatura. Especificamente, nesse ínterim aplica-se o adágio: “pior cego é aquele que não quer ver”, pois o tratamento dado a essa temática é a percepção de que o uso indiscriminado das TDIC seja o remédio para os problemas da execução de orçamentos diminutos, por parte do poder público, quando o assunto é formação continuada dos professores em serviço. Formação essa que deveria ser pensada não como resposta ao mercado produtivo capitalista, mas

como capaz de favorecer a autonomia dos professores, no exercício da profissão, desbaratando o temeroso processo de precarização, no exercício desse trabalho. E é nesse sentido que tomamos por empréstimo as palavras de Marin (1995), para situarmos a amplitude conceitual de educação continuada como propulsora de empoderamento e docência autônoma, provocando a evolução da consciência profissional ingênua para a consciência crítica.

Parece que a terminologia *educação continuada* pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objeto específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizada. (MARIN, 1995, p. 19)

Ainda, focalizando a contextualização teórica, o artigo traz à tona o ideário neoliberal como pano de fundo para a concepção de políticas públicas educacionais vinculadas às orientações de organismos multilaterais, nomeadamente as provenientes das reuniões promovidas pela UNESCO<sup>3</sup> e capitaneadas pela CEPAL<sup>4</sup>, com objetivo de mapear os

3 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Disponível em [www.nacoesunidas.org/agencia/unesco/](http://www.nacoesunidas.org/agencia/unesco/)

4 A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é uma das cinco comissões regionais da Organização das Nações Unidas (ONU), que tem como mandato o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de sua região, especialmente estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos. Os países requerem um organismo com a capacidade de compilar informação,

problemas relativos à educação e planejar ações para o enfrentamento dos mesmos. No contexto do neoliberalismo, já no início da década de 1990, erguem-se concepções pedagógicas conservadoras, que conjugam concepções clássicas e sua argumentação ideológica, apresentando-se como jargões, no âmbito da educação, tais como: aprender a aprender, culpabilização do indivíduo pelo sucesso ou infortúnio, responsabilização do sujeito pela própria sobrevivência. Diante do que, Saviani nos admoesta a uma reflexão e tomada de decisão, em prol de uma educação para todos:

Nesse contexto, seria bem vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda população brasileira (SAVIANI, 2008, p. 451)

A autora Dalila Oliveira (2004) traz informação importante sobre essa temática e nos auxilia a pensar acerca da precarização do trabalho docente:

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. ...Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p.1128)

---

analisá-la e fazer recomendações. Desde 1948 a CEPAL contribui para o debate da economia e da sociedade latino-americana e caribenha, apresentando alertas, ideias e propostas de políticas públicas. Disponível em [www.onu.org.br](http://www.onu.org.br).

A pesquisadora chama atenção para um novo processo, relativo às demandas educacionais, que se ergue na década de 1990:

[...] nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização. (OLIVEIRA, 2004. p. 1129).

Assim sendo, preparar o indivíduo com as competências e habilidades indispensáveis para o mercado de trabalho surge como finalidade do sistema escolar, em consonância com o “imperativo da globalização” (OLIVEIRA, 2004), atingindo em cheio a estrutura e a gestão das redes públicas de ensino.

Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que tem se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

A atuação docente, a partir das reformas educacionais da década de 1990, bem como a ampliação da oferta da educação básica, como alternativa à erradicação das desigualdades sociais e a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, deveria sofrer mudanças significativas. Nesse movimento, a dilatação do processo de precarização do trabalho do professor extrapola sua área de formação. E essa avalanche vai sendo operada pela implantação de políticas públicas que visam à pasteurização dos processos administrativos e pedagógicos e que se tornam a chave para o controle do trabalho docente. Nas palavras da autora:



São, [os professores, grifo nosso] em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. [...] Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. [...] Desta maneira, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131 e 1132)

Nas décadas de 1980 e 1990, as reuniões denominadas PROMEDLAC (Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental na análise do Projeto Principal de Educação

para a América Latina e Caribe) foram oportunidades para, em várias frentes, dinamizar as políticas públicas para a educação.

No tocante a essas reuniões, a que aconteceu na cidade boliviana de Cochabamba (2001) recomendou aos países membros, cuidados com a profissionalização docente como eixo estruturante do processo educacional, com especial atenção à formação inicial e continuada, à introdução de inovações tecnológicas no rol das atividades educacionais e à reestruturação curricular que incorporasse as necessidades do mundo do trabalho. As orientações e recomendações contidas nos documentos das reuniões PROMEDLAC são facilmente percebidas no Brasil. De fato, os acordos realizados nas várias reuniões tiveram impacto na formulação de políticas públicas educacionais brasileiras. Destacamos o capítulo dedicado à educação, na Carta Magna de 1988, Art. 206 e nas Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB 9394/96), em que já despontam a ideia de gestão democrática e participativa. Notamos no Brasil, desde então, um crescimento acentuado dos usos das TDIC, na formação inicial e formação continuada em serviço dos professores; formação essa massiva e balizada pelos custos reduzidos, nos levando a questionar se esse tipo de formação propicia a construção de uma educação de qualidade, conforme argumentam Gatti e Sá Barreto:

Todo o aparato legal montado para dar suporte inicial à criação de um sistema nacional de formação docente, concebido fundamentalmente por meio da integração das instituições públicas e para fazer face à preponderância da iniciativa privada na oferta de ensino superior no país, não impediu o crescimento acelerado e desordenado de EAD, tanto no setor público, quanto no privado. Ao contrário, é possível admitir que o crescimento decorre justamente dessa forma de regulação. (GATTI e SÁ BARRETO, 2009, p.112).

Vivemos em um momento de grandes mudanças, mudanças que se fazem notar pela avalanche de usos das tecnologias digitais, que trazem ebulição aos processos sócio-econômico-político-culturais vigentes, que também vão repercutir nos processos de educação de modo geral – como acabamos de ver acima, segundo as indicações da CEPAL – e aqui se instaura a preocupação e a necessidade de levarmos os professores a se prepararem para mais esse desafio, no exercício da docência. Nessa perspectiva, o uso das TDIC torna-se fator crucial na formação do docente, se desenvolvida em uma perspectiva que refute a racionalidade instrumental subjacente às políticas públicas oriundas das recomendações dos organismos multilaterais, como vimos anteriormente, mas, ao contrário, busque empoderar a classe docente, situando a formação desse profissional, em uma perspectiva autoral.

Para tanto, a formação continuada dos professores deve alicerçar-se na Cibercultura: ambiente cultural contemporâneo, fortemente marcado pelas tecnologias digitais, onde as relações sociais se engendram numa nova forma de comunicação e de aproximação entre as pessoas de todo mundo, o que provoca uma séria reflexão por parte dos docentes frente ao cotidiano da escola, fazendo-os buscar a ressignificação da sua prática e, nesse movimento de resistência, pensar nos limites e nas possibilidades de uma didática respondente às demandas dos sujeitos sociais desse novo tempo. Na medida em que, na Cibercultura, a constituição das subjetividades é perpassada pela complexa realidade universal não totalizante, esse movimento é imprescindível, como assinala Lévy (1999), pois o universal abriga o aqui e o agora da espécie, seu ponto de encontro, um aqui e agora paradoxais, sem lugar nem tempo claramente definíveis.

Isso posto, podemos imaginar a gama de possibilidades e de incremento nas relações humanas com o conhecimento. Decorrente dessas preocupações que Lévy indica, há necessidade de revisão e reformas dos sistemas de educação, da formação continuada do professor e ressignificação de suas práticas.

A formação contextualizada e continuada do professor torna-se imprescindível nos dias atuais, ainda mais face à mudança paradigmática em que está envolta, face às relações entre tecnologia e contemporaneidade. Urge empoderar-se, no universo do letramento digital, para poder assumir uma postura crítica e adotar uma utilização dos recursos tecnológicos, que vão ao encontro da vivência plena da cultura digital (BONILLA, 2011) e, portanto, das diversas práticas sociais contemporâneas.

Também é importante manter no horizonte uma das características que suscita aos docentes a autonomia no exercício da docência: a tomada de consciência da natureza reflexiva de sua prática. Não há como protagonizar a docência, sem que a reflexão constante sobre a prática esteja na pauta de qualquer formação continuada de professores. Nóvoa assim declara:

Pela minha parte, gostaria de perceber como é que os professores refletiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram “profissionais reflexivos”. E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. (NÓVOA, 1999, p.18)

Urge pensar a formação dos professores numa dinâmica que acentue a construção da autonomia docente, pois, segundo Nóvoa (1999), essa é uma característica fundamental para a promoção da dignidade e da valorização social desse profissional. Nessa perspectiva de valorização social, assumimos a ideia de empoderamento freireano, à contramão do empoderamento individual, que pode resultar em isolamento competitivo. Isso porque a conscientização envolvida no processo de empoderamento, defendido por Freire e Shor (1986) e acolhida nessa pesquisa, funda-se na atenta leitura de mundo, que afasta a ingenuidade e colabora

para a construção de um diálogo crítico com a realidade, para que nela possamos agir e transformá-la.

Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula (FREIRE & SHOR, 1986, p. 207).

O empoderamento freireano concentra-se em um processo coletivo, em um movimento em que a interação dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo transponha a consciência ingênua em crítica. As palavras de Baquero (2012) corroboram com nossa visão.

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (BAQUERO, 2012, p.181)

## REVELANDO A METODOLOGIA

O método é um modo de captação do desenrolar das realidades e é parte integrante dessas realidades aquele que observa, aquele que verbaliza tal realidade, aquele que apreende tal realidade e lhe dá significado. Portanto, o método qualitativo de pesquisa no caso específico da pesquisa aqui relatada mostra-se mais adequado a esse intento: o de adentrar na experiência vivida, vivendo-a, interpelando-a, tentando chegar à essência, ultrapassando a barreira das aparências.

A pesquisa aqui relatada assumiu a abordagem qualitativa, a qual, segundo André (1983), visa a apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. Trata-se de um estudo de caso educacional, uma vez que nos interessa a compreensão da ação educativa (STENHOUSE, 1988, *apud* André, 2005).

Nossa atenção recai sobre os docentes e sua prática, particularmente a partir da formação continuada em serviço *in loco*, realizada nas reuniões de ATPC de uma escola pública da rede estadual paulista, voltada ao desenvolvimento do curso “Cibercultura e prática docente”.

A coleta de dados contemplou as atas das reuniões das ATPC, as respostas ao questionário estruturado aplicado aos docentes participantes do curso, os discursos provenientes das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes que aderiram à investigação, tornando-se os informantes-chave da pesquisa.

A análise documental proveniente das atas das ATPC não se configura como escopo central do estudo, mas coloca como pano de fundo a intencionalidade do grupo gestor, no que tange ao processo de sensibilização dos envolvidos nas ações formativas, para que percebam a necessidade do diálogo como condição de construção de um caminho coletivo, em convergência com as características da formação dialógica, inerente ao empoderamento freireano do grupo.

Da análise estatística descritiva das respostas ao questionário estruturado, realizada mediante levantamento e interpretação de gráficos e tabelas, emerge com força a realidade da estabilidade do corpo docente na unidade escolar, como fator facilitador da interação entre os profissionais. Dessa interação, o diálogo é a face mais proeminente, em direção ao empoderamento freireano e à autonomia docente. Na análise temática de conteúdo (LAVILLE e DIONNE, 1999) emanada das falas dos professores entrevistados, a opção foi pela técnica

de emparelhamento, na qual os dados recolhidos são associados, por meio de comparação, levantamento de convergências e divergências e, sequencialmente, categorizados.

## REVELANDO A ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Palco desta pesquisa, a escola pública investigada tem características peculiares, para além de sua localização privilegiada. Conta com grupo gestor de longo tempo, com professores, em sua maioria, efetivos e com cerca de 80% deles com pós-graduação *lato sensu*. Apresentado aos docentes um questionário estruturado, entre os respondentes selecionamos, por critério de adesão, os participantes da entrevista semiestruturada, que se consubstanciou em material para a análise, que segue.

Como tentativa de revelar a realidade instaurada pelas ações formativas do curso “Cibercultura e prática docente”, a análise temática de conteúdo amparou-se em duas categorias: A) Cibercultura e formação docente continuada em serviço; B) Cibercultura, empoderamento freireano e prática docente autoral.

No que tange a categoria A, os entrevistados apontam o espaço da ATPC como importante espaço formativo, vejamos o que nos fala a Prof<sup>a</sup> Mathilde Bessa<sup>5</sup>:

Durante os ATPC, sempre a gente tinha trabalho efetivo de orientação por parte da coordenadora. Então isso baseando em textos, em vídeos, trabalhando com vários

---

5 Em obediência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que anuncia a garantia de confidencialidade das identidades dos entrevistados, os nomes dos sujeitos de pesquisa seguem identificados com o primeiro nome de alguns dos fundadores da Academia Paulista de Educação. Os nomes dos fundadores da Academia Paulista de Educação, utilizados para identificação dos sujeitos de pesquisa são: Aquiles Archerio Junior, Zenaide Vilalva de Araujo, Mathilde B. d’Almeida Bessa, Alberto Rovai e Maria do Carmo Godoi. No corpo do texto são citados apenas os primeiros nomes.

autores. Era um trabalho que sempre levava a discussão do grupo, geralmente a gente lia esse material ou assistia na própria ATPC e isso suscitava discussões entre as práticas de todos os professores. [...] Das necessidades. Exatamente, dos alunos da escola, que vão surgindo, e individualmente você às vezes não sabe trabalhar com aquilo. Então é quando se traz para o grupo e claro, a questão das coordenadoras e até dos professores colaborando com a pesquisa de material. Então isso acrescenta a uma reflexão, a uma prática mais produtiva a partir desse conhecimento gerado. (Profa. Mathilde)

O curso analisado provocou um diálogo fecundo capaz de promover a socialização entre os pares, como processo para o aprendizado da profissão docente se coaduna às ideias defendidas por Tardif (2000).

Na verdade, eles (*os professores*) terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2000, p.20)

A falta de fluência tecnológica também foi citada e as ATPC se constituem como momentos propícios à formação que eleve essa fluência, de modo gradual:

Eu vejo que muitos professores deixam de realizar cursos oferecidos pelo Estado, pela Escola de Formação - a EFAP - justamente por não terem esse domínio pleno da utilização do computador. Quando fala que é um curso a distância, muitos professores já são arredios com relação a isso, deixam de fazer o curso por causa disso. [...] Então é uma característica dos professores da



rede estadual a dificuldade de acesso a essa tecnologia. Eu acho que quanto mais a gente tiver essa formação na prática, mais benéfico vai ser. (Prof. Alberto)

A percepção da formação continuada em serviço *in loco* situa-se como instância respondente às circunstâncias da escola onde atuam foi comparada com a formação continuada em serviço promovida pela Secretaria da Educação. Pelo escopo macro, essa segunda instância de formação não responde às circunstâncias da escola como a primeira. Daí os professores terem apontado a formação continuada em serviço *in loco* como importante aspecto na formação continuada. Portanto, que as políticas públicas atendam às demandas da materialidade histórica dos docentes, levando em conta as peculiaridades das escolas em que atuam.

Acredito que há uma relação... O [curso, grifo nosso] feito pela Secretaria de Educação traz algumas sugestões de atividades de como você deveria trabalhar. E aqui [ATPC na escola, grifo nosso] também, favorece como trabalhar com tecnologias, então dá para relacionar os dois. Aqui mais com aspectos de ensino aprendizagem de modo geral e aqui usando tecnologia, tentar usar os dois para haver essa relação. Agora o que falta um pouco seria talvez, como você falou, mais tempo para se reunir em grupo horário para discutir, como fazer essas integrações talvez, esses momentos de integração seriam muito importantes se fosse possível. (Prof. Aquiles)

Entre os respondentes há a percepção clara de que a formação continuada tem sido ofertada majoritariamente pela Secretaria da Educação de São Paulo, na modalidade a distância, uma vez que essa modalidade, quando cooptada pela racionalidade instrumental que ampara o neoliberalismo, situa-se como importante estratégia econômica, em convergência com as recomendações da PROMEDLAC VII.

Vemos claramente a importância demandada às políticas públicas, no que tange à formação continuada *in loco*.

Uma vez que o professor tem essa formação, dentro da sua própria unidade escolar, dentro do seu período de trabalho. Ele pode usar tanto essa nova sabedoria, esse novo saber para fazer os cursos da EFAP, ou seja, consumirem entre muitas outras aí, as formações oferecidas pela rede estadual de ensino, que se eu não me engano, a totalidade ou quase a totalidade é fornecido através desse modelo – EAD. São pouquíssimos os cursos presenciais para rede estadual do Estado de São Paulo. (Prof. Alberto)

Teve, teve encontro presencial? Claro. Mas o desenvolvimento de todo curso foi online, foi a distância. (Profa. Maria do Carmo)

Em relação à categoria B, as entrevistas fazem emergir o conceito de empoderamento freireano, pois citam a troca de experiências e a ampla discussão entre os pares, como elementos favorecedores da construção de uma prática pedagógica mais autoral. Assinalada essa perspectiva autoral, notamos, como adverte Pretto (2012), a percepção do empoderamento dessa classe trabalhadora, como instância fundamental para situar o professor no centro do processo educativo. Estar no centro do processo educativo, por sua vez, é se colocar como autor de sua prática.

Ela me possibilitou trabalhar mais efetivamente com os alunos, me possibilitou isso trabalhar mais efetivamente com os alunos. As físicas de uma maneira mais cidadã, entre outras aí. Porque através do curso eu obtive aí ferramentas, para poder disponibilizar um vídeo para o aluno. Disponibilizar um texto, disponibilizar uma matéria de jornal, coisas que antes daria para

fazer, mas não de uma maneira tão profícua.  
(Prof. Alberto)

Eu acho que sim [houve melhoria na compreensão dos problemas vividos por ela ou por seus alunos, grifo nosso], porque a partir do momento que está em sala de aula e usa só a lousa e o giz, você limita o conhecimento do aluno, e também limita o seu conhecimento. Uma vez você ampliando isso, através da tecnológica auxilia o aluno, complementa o aluno porquê de repente, você está dando uma aula e ele a recebe de uma forma. E entrando com o auxílio da multimídia, auxílio do Moodle, ele vai complementar aquilo que talvez você tenha se dispersado no momento de dar aula. [...] Nós que abastecíamos [o ambiente virtual de aprendizagem – Moodle - utilizado na escola, grifo nosso] com figuras, com vídeos, com vídeos aulas, com exercícios complementares, onde também tinha essa parte de interagir aluno. (Profa. Zenaide)

Ainda tratando da categoria B, o conceito de empoderamento freireano e a ideia de autoria surgem com força nos respectivos depoimentos:

Só vou frisar a questão do grupo, que eu acho que é muito importante também, quando existe um grupo coeso que tem um objetivo, que quer melhorar, que tem essa disposição que leva realmente o trabalho a sério. Que você quer fazer um trabalho, bem feito com os alunos, que um quer ajudar o outro, eu acho que isso ajuda muito. Então eu sinto isso aqui na escola, com vários colegas de várias disciplinas, a gente tenta fazer o melhor com essa colaboração mútua. Vamos discutindo, trazendo coisas novas. Não é? (Profa. Mathilde)

Acho que um dos maiores desafios [da professora, ao longo do curso, grifo nosso] é você não mostrar medo ao aluno, se você tem a humildade de dizer assim, me ajude, eu estou com dificuldade de trazê-los aqui. Com certeza, eles vão a frente, eles também te ajudam, que é o que acontece hoje. A gente dá seminário, eles dão aula de seminário na lousa interativa para nós, eu acho isso muito valioso. (Profa. Zenaide)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo relata uma pesquisa acadêmica que buscou verificar a contribuição, ou não, do curso “Cibercultura e prática docente” para o empoderamento (freireano) de um grupo de professores de uma escola da rede estadual paulista, como autores da sua prática docente.

Os achados da pesquisa confirmam a suposição de que o curso contribuiu para o aprimoramento da formação continuada em serviço *in loco* dos professores, situando-os como autores de sua prática docente e para a constituição de uma frente de resistência, face ao rolo compressor das políticas públicas neoliberais de formação de professores.

No que diz respeito aos limites da pesquisa, há que termos clareza quanto aos determinantes circunstanciais a que o grupo se vincula. O grupo possui características *sui generis*, pois exercem a docência numa mesma escola, com situação funcional estável, como efetivos que são além de contarem com longo tempo de exercício profissional na mesma unidade. A porcentagem de titulação dos docentes (80%), em nível de pós-graduação *lato sensu*, está acima da média nacional: 29,2%. Esse conjunto de características possibilitou forte engajamento dos docentes no curso, tornando esse grupo, em particular, como um campo muito fecundo às ações formativas. Tomado o mesmo curso em outra escola, com outro grupo de docentes, com distintos determinantes circunstanciais de trabalho e de

formação acadêmica, os resultados provavelmente não seriam os mesmos.

Um aspecto apontado desde a revisão de literatura confirma-se nos achados da investigação aqui apresentada: a importância de que as políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores pautem-se nas necessidades de atuação dos docentes, oriundas da materialidade histórica do seu cotidiano professoral, para muito além dos desenhos governamentais, que se curvam às demandas dos organismos multilaterais.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, 1983, (45): 66-71.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto Editora S.A. 1996.

BAQUERO, Rute. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates** (UFRGS), Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. p. 181. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>> Acesso em 20/01/2017.

BONILLA, Maria Helena S.; OLIVEIRA, Paulo C. Z. Inclusão digital – ambiguidades em curso. In: **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Maria Helena S. Bonilla, Nelson De Luca Pretto, organizadores. - Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 29/02/2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, Bernadete; SÁ-BARRETTO, Elba. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em: 29/02/2017.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. Análise de conteúdo. In: **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. H. Monteiro e F. Settineri. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 214-235.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**, vol. 36, Editora Papirus, 1ª ed., Campinas, 1995, p. 13 – 20.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. 2ª ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 25. v. 1. p. 11-20. Jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em 15/02/2017.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, Set./Dez. 2004.

PRETTO, Nelson. Professores autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas**

**públicas**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br/livro/home.html>> Acesso em 29/02/2017.

PROMEDLAC VII (24 p.) Cochabamba, Bolivia, 5, 6 y 7 de marzo de 2001 o **Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI** - <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf> Acesso em: 05/08/2013. “Declaração de Cochabamba”. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>> Acesso em: 29/02/2017.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação)

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73. p. 209-244. Dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em 15/02/2017.

Submetido em: 11/02/2018

Aprovado em: 18/04/2018

