

APRENDER A SER PROFESSOR: DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Maria Elizabete Souza Couto¹ - beta6@terra.com.br

Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC

Resumo

Este artigo faz parte de uma pesquisa que analisou as aprendizagens da docência proporcionadas por experiências de formação continuada por meio da EAD. No momento discutiremos as aprendizagens da docência de professores que participaram do curso 'TV na Escola e os Desafios de Hoje', considerando a escola e a sala de aula como local de formação e aprendizagem da docência. A formação continuada é condição importante para a releitura das experiências e aprendizagens. Segundo estudos já realizados e os nossos dados a formação e a docência fazem parte de um *continuum*, vão se delineando com o tempo e precisam acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade, formando um *corpus* de saberes que vão dos saberes acadêmicos, aos curriculares, aos disciplinares e as experiências docentes.

Palavras-chave: Docência – Formação Continuada – Educação à Distância

LEARNING TO BE TEACHERS: TEACHING IN CONTINUING EDUCATION IN DISTANCE

Abstract

This article is part of a study that examined the learning experiences offered by the faculty of continuing education through EAD. At this time discuss the learning of teaching of teachers who participated in the Course 'TV na Escola e os Desafios de Hoje', considering the school and the classroom as a place of training of teaching and learning. The continuing education is important condition for the experience of reading and learning. According to previous studies and our data the training and teaching are part of a continuum, will be outlining the time and need to monitor scientific and technological development of society, forming a body of knowledge, ranging from academic knowledge, the curriculum, the disciplinary and teaching experience.

Keywords: Teaching - Continuing Education - Distance Education

¹ Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus – Bahia.

1. Aprendizagem da docência

‘Aprender sobre como ensinar’ e ‘aprender sobre como ser professor’ são processos de aquisição de saberes subordinados, material e ideologicamente, às atividades de produção de novos saberes, os quais implicam um processo de aprendizagem e de formação, e “quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas.” (TARDIF et al, 1991, p.218).

Em relação à formação e a aprendizagem da docência ainda há “zonas de sombra que precisam ser desvendadas, se considerarmos os desafios de uma escola de massa e o lugar que nela desempenha o trabalho do professor, especialmente em sociedades como a nossa que não equacionaram o problema da desigualdade social.” (LELIS, 2001, p.43).

Em sala de aula o professor pode prever esquemas de relações entre uma ação educativa e os objetivos pretendidos. Situações que estão além dos referenciais teóricos e técnicos. Na maioria das vezes, exige uma atuação docente em relação à prática educativa e em relação as crenças, habilidades, idéias e aos valores que os professores professam de forma diferenciada. Isso depende da formação de professores, que está apoiada em diversos saberes, como uma “excelente maneira de melhorar a formação dos professores, o que, na opinião de muitos, não deixará, no final das contas, de exercer uma influência positiva no encaminhamento do ensino.” (GAUTHIER et al, 1998, p.77).

A docência é uma profissão que se constrói cotidianamente. Os saberes – da formação, do currículo, da disciplina de ensino, da experiência – são mobilizados e construídos na ação (TARDIF et al, 1991). A prática, saberes, condições de aprendizagem para docência e as políticas públicas não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘co-evoluem’ e se transformam no cotidiano multifacetado das escolas. Não há como estudar a aprendizagem da

docência sem associá-la a um contexto de ensino, sala de aula, práticas de ensino e à vida do professor.

É preciso compreender como os saberes estão integrados às tarefas dos profissionais e como os produzem e transformam as aprendizagens da docência no seu trabalho, relacionando-os ao contexto, à clientela, aos recursos e condições disponíveis, para entender a natureza dos saberes, assim como o papel que desempenham no processo da docência e em relação à identidade profissional dos professores. Os saberes profissionais só têm sentido em relação às situações de trabalho, e assim são construídos e utilizados de maneira significativa pelos professores (TARDIF, 2000). No cotidiano da sala de aula

o professor defronta-se com as mais múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 14).

Para Tardif (1991, p. 2002), a docência articula um *corpus* de conhecimentos que constitui

- os *saberes da formação profissional* que são aqueles transmitidos nos cursos de formação inicial e transformados em saberes destinados à formação de professores.
- os saberes escolares por meio dos *saberes das disciplinas* que são saberes sociais correspondentes a diversas áreas do conhecimento. Saberes de que dispõem a sociedade, que emergem da tradição cultural dos grupos sociais e integrados nas universidades, faculdades e cursos de formação de professores sob forma de disciplinas presentes nos cursos de formação inicial e continuada;
- os *saberes curriculares* que correspondem aos discursos, objetivos, métodos e conteúdos e que são apresentados sob forma de programas escolares;
- e os *saberes da experiência* que são desenvolvidos e construídos no exercício da profissão, na prática, produzidos na experiência, por ela validados, e

incorporados à vivência individual e coletiva, que ajudam no enfrentamento das certezas, incertezas e limitações da docência com os saberes sociais, culturais, políticos, religiosos e pedagógicos;

No cotidiano da sala de aula, com os alunos “cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que ‘funcionam’ ou que ele acredita que funcionam.” (GAUTHIER et al, 1998, p.33-34). Imersos nos “truques”, o professor vai construindo sua docência e, algumas vezes, sua jurisprudência pedagógica é socializada em reuniões pedagógicas, oficinas e cursos. Outras, se perde quando deixa de exercer a profissão. Uma jurisprudência construída na prática, embora nem sempre tenha formas de registro e comprovação acadêmica e científica desses saberes. Muitas vezes, não é valorizada pelas instituições formadoras e seus formadores, mas constitui os fundamentos da prática como instância de aprendizagens.

Os saberes docentes não estão dissociados da docência. Ao contrário, devem estar articulados e ‘costurados’ para se romper com o paradigma disciplinar de apropriação de conhecimento e com a idéia de que dominar o conhecimento da disciplina é suficiente para os professores garantirem o ensino aos alunos.

Os saberes da experiência do professor são baseados em várias teorias e práticas, muitas delas aprendidas como alunos e outras com colegas de trabalho, com leituras, discussões. Conscientes ou não de tais teorias, aprendem a tomar decisões instrucionais, a direcionar as aulas, a escolher as estratégias de ensino, a avaliar, a impor ritmo de aprendizagem, a manter a disciplina, a modificar seu plano durante a aula etc., baseando-se em experiências com as situações escolares. “Sob essa perspectiva, pode-se dizer que as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional.” (MIZUKAMI et al, 2002, p.50).

Na formação continuada, a articulação de saberes dos professores, dos alunos, da comunidade, as informações veiculadas pelos meios de comunicação fortalecem a docência nas situações simples e complexas que ocorrem e constituem a complexidade da sala de aula, “caracterizada por uma multidimensionalidade,

simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediatividade e unicidade. [...]. Eventos inesperados e interrupções variadas podem, por sua vez, mudar igualmente a condução do processo instrucional.” (MIZUKAMI, 1996, p.64).

Por mais que façamos um esforço para classificar e definir os processos de aprendizagens da docência, sabemos que os limites da docência “aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.” (TARDIF et al, 1991, p.228).

A docência caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada no amálgama de vários saberes, contextos e situações escolares, bem como na experiência pessoal e profissional, nos saberes das disciplinas, curriculares, da formação e da experiência. Estão presentes em qualquer modalidade de ensino – presencial ou a distância - no momento em que os professores conseguem partilhá-los com seus colegas a partir das informações, os modos de fazer, organizar as aulas e selecionar o material – livros, jogos, histórias, filmes etc. Os professores são sujeitos do trabalho que desenvolvem e percebem que estão aprendendo novas formas de ensinar em situações formais e não-formais da aprendizagem.

Estes possuem um conhecimento prático, acessível e aplicável às situações reais de sala de aula e derivado da própria experiência. A “natureza do conhecimento prático dos professores é diferente do acadêmico, conteúdo da matéria, ou conhecimento teórico formal. Nós sabemos relativamente pouco sobre o conhecimento prático dos professores.” (CALDERHEAD, 1988, p. 54).

2. Encaminhamento da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, é preciso ir diretamente aos “lugares onde os profissionais do ensino lecionam, para verificar como pensam, falam, trabalham na sala de aula, transformam programas escolares para torná-los efetivos, interagem com os pais dos alunos, com seus colegas” (TARDIF, 2002, p.12), constroem novos saberes e os mobilizam para resolver problemas e criar situações de aprendizagens.

A pesquisa realizada é de caráter qualitativo e analisou as aprendizagens da docência proporcionadas por experiências de formação continuada por meio da EAD – o curso de aperfeiçoamento. O curso fez parte das políticas públicas de formação de professores envolvendo o uso e o suporte das tecnologias da informação e comunicação na educação. Foi oferecido pelo MEC/SEED, iniciando a primeira turma em novembro de 2000. Possui uma organização modular e com o objetivo de "capacitar profissionais de instituições públicas de ensino fundamental e médio para o melhor uso no cotidiano escolar dos recursos proporcionados pelas tecnologias da informação e da comunicação, com ênfase na comunicação audiovisual (TV Escola)". (SEED/MEC – Guia do Curso, 2000, p. 17).

A SEED/MEC distribuiu 3 módulos impressos e os vídeos (do curso e vídeos de apoio) eram transmitidos pelo Programa TV Escola, em dias e horários previamente definidos.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevista semi-estruturada e notas de campo da pesquisadora. A entrevista tinha o objetivo de captar as aprendizagens da docência dos professores no curso. A partir desse momento chamaremos de professor-cursista os sujeitos da pesquisa. Para estudo, análise dos dados e preservação da identidade dos entrevistados resolvemos chamá-los como P.1, P.2, P.3 etc.

Entrevistamos 10 professores da Educação Básica que concluíram a 1ª. turma do curso *'TV na Escola e os Desafios de Hoje'* e lecionavam em escolas públicas. Os professores tinham formação diferente (ensino médio, graduação, especialização e mestrado), e lecionavam no Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. séries, as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Educação Física e com atividades no Núcleo de Tecnologia Educacional/ NTE).

3. Aprendizagens proporcionadas pelo curso aos professores

As entrevistas foram realizadas após a conclusão do curso, oportunidade em que os professores-cursistas fizeram uma reflexão sobre suas aprendizagens e a

formação. Nesse momento, P.6 assim se manifestou: “até que enfim fui lembrada! Há quase dois anos comecei o curso e só agora fui procurada para falar sobre ele”. Durante as entrevistas refletiram sobre diferentes dimensões do curso, da docência, das condições de trabalho na escola e das políticas públicas. Falaram da importância da presença das tecnologias para dinamizar o trabalho docente e ressaltaram, de modo diferenciado, suas aprendizagens, sendo a referência os saberes da disciplina de ensino, a formação inicial e conhecimentos anteriores, expressando uma visão singular quanto a presença das tecnologias na escola e no fazer pedagógico.

Em relação as aprendizagens proporcionadas pelo curso, refletiram sobre o que aprenderam tendo como base os conteúdos estudados no curso, indicando uma diversidade de saberes, os quais envolvem as disciplinas de ensino, as competências, o saber-fazer, saber-ver, saber da experiência e saber da formação docente.

Para alguns a relação com a programação da TV Escola modificou e ampliou os seus conceitos e possibilidades de desenvolver um trabalho mais crítico, à proporção que foram percebendo “a importância, e como é vasto o poder dessa tecnologia que está no lar das pessoas, passando a assistir à programação como um filtro, o que está me ensinando, o que posso tirar” (P.4) e aprender com aquele programa. O conteúdo do curso apareceu no momento em que exemplificavam as práticas realizadas em sala de aula. Os saberes da experiência ocupam uma boa parte do discurso dos professores-cursistas.

No que se refere às aprendizagens, retomaram os conteúdos presentes nos módulos – as linguagens: a visual e a impressa; analisar os programas da TV – e os aspectos metodológicos – *como usar os vídeos em sala de aula*. Para situar as aprendizagens, foram considerados os saberes acadêmicos e as possibilidades de criar estratégias para torná-los ensinados e aprendidos.

[Aprendi] a diferenciar o que é um vídeo, o que é o educativo, o que não é. A organização das fitas. A fundamentação de como trabalhar a TV e o vídeo (P.3).

Para eu poder trabalhar com os meninos eu tive que realmente aprender a mexer com o vídeo, trabalhar com as fitas, fazer aquele processo todo de ir para frente, voltar, ter que ensinar isso para eles [os alunos]. Não adianta você só aprender, você tem que passar para eles, porque mais tarde eles vão querer fazer também (P.6).

A parte de Educação Especial, passei a conhecer essa grade, os programas todos e foi útil. Na época sempre passava documentário falando sobre as deficiências visuais, programas também sobre a deficiência auditiva e a pluralidade cultural (P.7).

A questão da linguagem da TV e vídeo quando você vai produzir, você vê que muda, tem que ser a mínima possível, de uma maneira resumida e que as pessoas entendam (P.8).

Eu acho que foram as técnicas, as várias maneiras que apontam, diretrizes, objetivos, que a gente, às vezes, faz alguma coisa dentro da tecnologia, usando meios tecnológicos e a gente não visualiza esses objetivos. Então isso ajuda a concretizar mais a prática da gente, seja em que disciplina for. Eu aprendi e comecei a arrumar e organizar o acervo de fitas (P.9).

As aprendizagens presentes nos depoimentos retratam as competências e o saber-fazer com os recursos tecnológicos em sala de aula, mediados pelo saber-ver, saber da experiência e o saber da formação. Saberes que se entrecruzam na dinâmica da docência.

A aprendizagem dos aspectos técnicos – ligar, desligar, voltar, gravar, organizar as fitas – fez-se presente na compreensão. A preocupação em relação à fundamentação teórica, aos objetivos e às diretrizes para realizar um trabalho com as tecnologias em sala de aula e a necessidade de *objetivos e diretrizes* para direcionar e *concretizar mais a prática seja em que disciplina for*, revelaram ser importante a compreensão do saber da disciplina que leciona e dos conteúdos pedagógicos.

As aprendizagens ajudaram a compreender o ensino e a aprendizagem dos alunos. Porém, não basta a aprendizagem adquirida no curso, mas a inter-relação com os saberes da disciplina que leciona, as estratégias de ensino, os estilos de aprendizagem dos seus alunos, o contexto das escolas e as situações de trabalho realizadas com os alunos em sala de aula, que se apóiam em saberes adquiridos na formação inicial e durante a docência. Sobre o conteúdo do curso os professores-cursistas aprenderam:

Como utilizar o vídeo na sala de aula, porque muitas vezes o professor usa simplesmente e deixa os alunos lá assistindo ao vídeo sem ter uma proposta de trabalho. Ele não tem um objetivo, não se fundamenta em nada para desenvolver aquele trabalho. E a TV Escola abre essa idéia, nos ajuda muito (P.3).

Eu tenho que ter um pouco da técnica e também o conhecimento, porque só a técnica não resolve, porque aí vai ficar uma coisa que não vai ter significado, uma coisa assim fria. Você fez em que contexto? Para quê? (P.4).

Incentiva a questão da leitura, a necessidade da gente saber o que está acontecendo fora da escola, porque faz parte do dia-a-dia. Desde as novelas, ela mostra os dois lados e nós, professores, devemos aproveitar de tudo que o aluno tem acesso, mesmo que a gente não tenha condições de realizar na escola, mas que o aluno tem acesso em tecnologia e que a gente aproveite isso para discussão, para direcionar o trabalho (P.9).

Na escola pública só o trabalho com a filmadora a gente não faz, mas os outros são possíveis de fazer. Com a fórmula que a gente cria: se não dá para filmar, então uso o retroprojetor, não dá para usar transparência boa, usa o plástico. Fazendo as adaptações o trabalho se consegue fazer. Não pode comparar a qualidade, mas o conteúdo em si é o mesmo (P.10).

Nos depoimentos estão presentes a aprendizagem de procedimentos para utilização do vídeo em sala de aula (saber-ver, saber-fazer, saber-aprender para saber-ensinar), mediados por um *corpus* de saberes que dão base à docência. As possibilidades de transformar o conteúdo da disciplina em conteúdo pedagogizado, compreensível para os alunos, buscando nos aparatos tecnológicos uma referência para representar e demonstrar o conteúdo das disciplinas que lecionam. É necessário aliar os saberes da disciplina e o conhecimento pedagógico ao conhecimento da técnica para trabalhar com os vídeos em sala de aula. Separar essas três categorias é manter a fragmentação do conhecimento além de separar a teoria e a prática no contexto do processo ensino e aprendizagem.

Aprender a ensinar é um processo dinâmico, um *continuum* e aconteceu à medida que tiveram acesso a novos conhecimentos; na reflexão sobre aspectos da formação inicial e continuada; no desenvolvimento e na familiarização com o uso das tecnologias e da Programação da TV Escola em sala de aula.

Os professores-cursistas realizaram as atividades do curso experimentando novas maneiras de ensinar e aprender que envolvessem a “discussão sobre a tecnologia nos dias de hoje, a programação da TV, a produção da filmagem e da dramatização, a partir de histórias e textos construídos pelos alunos”. O curso os

ajudou a desenvolver atividades de natureza prática com os alunos, oportunidade que tiveram para vivenciar como alunos e com seus alunos teorias e práticas que estavam aprendendo. Tomaram decisões, escolheram estratégias de ensino, avaliaram, modificaram a rotina da sala de aula e lidaram com gestão da classe e da matéria de ensino. Isto é, foram ampliando a sua jurisprudência pedagógica.

Com o uso dos vídeos é possível ampliar as possibilidades de desenvolver as competências do saber-fazer, saber-aprender para saber-ensinar e saber-ver. É um “aprendizado ‘para’ e ‘via’ a observação, além de uma sensibilização para o impacto de certas condutas pedagógicas.” (PAQUAY e WAGNER, 2001, p.151). Meios favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de algumas competências, mas é preciso não perder de vista os momentos de *feedback*. No curso, esses momentos não foram valorizados.

Os vídeos indicados não apresentavam uma interlocução com o conteúdo e os textos nos módulos impressos. Versavam sobre os mesmos conteúdos, mas um não buscava o outro para a complementaridade. Os vídeos de apoio faziam relação entre as várias disciplinas do currículo escolar. Eis alguns depoimentos:

Aquele vídeo que passou sobre o menino que mora em São Paulo ficou marcado – Aqui e Lá. Ele morava no estado do Ceará, vem para Diadema. Eu trabalhei Matemática. Aí passei toda a estrutura de Matemática, usamos mapas que fazem aquela comparação, escala, gráficos, você vê população e também eu tirei aquele contexto da sensibilidade, aquela sensibilidade de reação, como aquele menino se adaptou, aquela sensibilidade que ele teve de sentir falta da natureza que não tinha, da Ecologia que não tinha naquela cidade e também levando a questão da violência, entendeu? (P.4).

Eu aprendi mesmo na Educação Física foi a questão dos jogos. Muita coisa que a gente já aprende dentro da área e também aprendi que você tem um ponto e vai criar mais. Como se fossem ramificações, gera muita coisa (P.8).

Assisti a alguns e outros eu gravei da TV Escola, de Matemática, que fala de formas geométricas, que a menina fala assim: - Eu sou Norma e eu me ligo nas formas. Então a gente usa o teorema de Pitágoras, consulta e depois eles dividem e agora constroem tanto manualmente como no computador aquela seqüência do teorema de Pitágoras (...) Aprendi a questão do fazer diferente. (...) Foi essa mensagem, a Matemática está lá,

parada, estática, como você pode movimentá-la, como você pode mexer nesse conteúdo para que todo mundo absorva isso? Então os filmes me deram essa visão (P.10).

Várias foram as possibilidades de trabalhar com o vídeo, fazendo a relação entre o saber-ver, saber-fazer, saber-aprender para saber-ensinar, os saberes da disciplina de ensino, da experiência e da formação. Como exemplo o vídeo 'Aqui e Lá' na disciplina Matemática, elegendo as temáticas: população, distância, e o uso de gráficos. Foi além, discutindo com os alunos o contexto, a cidade e a vida do personagem central do filme. Para utilizar vídeos em sala de aula, muitas vezes, é preciso ter essa sensibilidade para que o vídeo não seja mais um recurso, um texto imagético que está em sala de aula, sendo trabalhado com os alunos sem contextualização em relação aos conteúdos programáticos. Não devemos substituir o texto e a linguagem escrita pela linguagem audiovisual em sala de aula; mas fazer a mediação e estabelecer a relação entre as duas linguagens é um desafio, no momento em que nos deparamos com alunos que são audiovisuais e captam rapidamente a mensagem das imagens, ritmos, sons e cores.

Os vídeos ajudaram a pensar as disciplinas que lecionam (Matemática, Educação Física) como movimento e não estática e distanciada da realidade. As possibilidades que as tecnologias oferecem para dinamizar o conteúdo na aprendizagem dos alunos foi consenso nas entrevistas. Muito mais que os saberes das disciplinas, os vídeos lhes proporcionaram um saber-ver, saber-ler, saber-aprender, saber-ensinar e saber-fazer referentes ao processo formativo – saberes da disciplina, da formação, do currículo e da experiência (TARDIF, 1991; 2002).

No âmbito do saber da experiência, adaptar textos e imagens e reorganizar o conteúdo da disciplina de ensino tornaram mais acessível aos alunos a aprendizagem dos conteúdos escolares. Esse repertório perpassa o saber da experiência, contribuindo na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional do professor. No movimento da disciplina é indispensável a interseção dos conteúdos com os conteúdos pedagógicos e as estratégias e procedimentos didáticos para

facilitar a aprendizagem dos conteúdos que estão sendo aprendidos e ensinados (MIZUKAMI, 2000).

O objetivo do curso mencionava uma aprendizagem, ou seja, a familiarização com a presença e o uso das tecnologias – televisão, vídeo, computador – e a programação da TV Escola em sala de aula. Isso requer investimento para a compra dos equipamentos, uma proposta pedagógica definida, pessoal para apoiar, coordenar e experimentar juntos, além de investimento de ‘tempo’ para apostar em uma possibilidade viável para aprender a ensinar de novas maneiras. Além do tempo para planejamento e estudo, essas aprendizagens exigem outras condições, como apoio e liderança da direção, coordenadores e professores da escola não só enquanto dura o curso. Os investimentos devem ser contínuos para assegurar a apropriação e manutenção dos equipamentos e a socialização das experiências, da jurisprudência pedagógica nas escolas em condições permanente ao desenvolvimento profissional de professores.

Os professores-cursistas atuaram e desenvolveram práticas (a jurisprudência pedagógica) a partir das situações vividas e das experiências, muitas vezes, silenciadas, isto é, não socializadas com os pares na escola. Aprendizagens que foram individualizadas.

A docência requer ação e reflexão na e sobre a ação. É um *continuum* em que os professores começam a administrar a sua formação e buscar saberes em diferentes fontes para atender à realidade, aos alunos, ao contexto do ensino e às exigências educacionais e sociais. Este *continuum* não deve acontecer somente por iniciativa dos professores. O apoio da instituição deve ser uma condição para a formação continuada de professores.

4. Considerações finais

No que se refere às aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso ‘TV na Escola e os Desafios de Hoje’, a relevância foi dada mais ao caráter prático e

operacional. Entretanto, foi importante a interlocução dos saberes da disciplina de ensino, os saberes da experiência, os saberes da formação com os conteúdos dos módulos e dos vídeos do curso que somados ao saber-ver, saber-ler, saber-fazer, saber-aprender para saber-ensinar e o aprender para ensinar de novas maneiras, foram pontos de interlocução para pensar o *corpus* de conhecimentos presentes nos saberes da disciplina de ensino, na docência e na formação continuada de professores.

Os dados indicaram que a formação de professores precisa ser mais objetiva, preconizando a valorização profissional e os conteúdos face aos saberes acadêmicos, as metodologias e suportes tecnológicos. Os investimentos precisam ser contínuos nas escolas, envolvendo professores, direção e coordenação. A sala de aula foi enfatizada como local de aprendizagem da docência a partir dos saberes da experiência e da disciplina de ensino. Parece que não houve momentos para socialização das aprendizagens e trocas de experiências na escola. Cada professor foi construindo a sua jurisprudência pedagógica (GAUTHIER et al, 1998), levando em conta seu *corpus* de conhecimentos e as condições que lhes eram favoráveis para aprender e ensinar com os uso das tecnologias em sala de aula.

Os professores-cursistas tinham disposição para aprender a ensinar e buscaram oportunidades para aprimorar as aprendizagens da docência. Mas isso não quer dizer que conseguiram apreender os objetivos de uma política de formação de professores, na modalidade a distância e que agora fazem parte dos incluídos no mundo dos que sabem trabalhar com as tecnologias em sala de aula. Não é o caso de desvalorizar as estratégias e aprendizagens, mas parece ser preciso avançar na compreensão do professor em lidar com os conceitos, concepções, metodologias de ensino, contextualização e a combinação das técnicas e os saberes das disciplinas (TARDIF, 2002). O confronto e o ponto de interrogação em relação a formação de professores, a docência e o aprender para ensinar estarão sempre presentes.

Referências

BRASIL. **SEED/Relatório de Gestão, 2000.** Brasília, 2001. Disponível <www.mec.gov.br/seed/relat/gestao.htm> Acesso em 22.jan.04.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **TV na Escola e os Desafios de Hoje.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília. (Módulos 1, 2 e 3 e Guia do Curso), 2000.

CALDERHEAD, J. et al. *Exploring teachers' thinking.* New York, Macmillan, p.51-64, 1988.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M; MIZUKAMI, Ma. da G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: Edufscar, 1996.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Edunijuí, 1998.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade (CEDES).** nº. 74, Campinas, p.43-58, 2001.

MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M; e MIZUKAMI, Maria Graça (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: Edufscar, 1996.

_____. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICS, A.; MELLO, R. R. (orgs). **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas: Papyrus, p.139-161, 2000.

MIZUKAMI, M.G.; REALI, A. M. de M.R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, F. L.; TANCREDI, R. M.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência.** Processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2ª. ed, Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, nº. 13, jan/abr 2000. São Paulo: Bartira Gráfica, p.5-24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº. 4, p. 215-233, 1991.