

Os desafios da formação docente no contexto da inclusão digital: análise de práticas pedagógicas

Juliana Brandão Machado

Resumo:

Este artigo tem como objetivo problematizar os elementos necessários à formação docente para a construção de práticas pedagógicas que promovam o acesso e uso das tecnologias digitais no contexto educacional, estabelecendo uma conexão entre os saberes mobilizados pelos professores nas práticas docentes e as possibilidades que os recursos tecnológicos digitais trazem para a sala de aula. A pesquisa foi realizada através da observação de práticas pedagógicas realizadas com o uso de *netbooks* distribuídos aos discentes e docentes nas escolas estaduais do município de Jaguarão/RS. Os conceitos centrais que orientam o estudo foram “inclusão digital”, cibercultura e formação docente. A pesquisa de campo pautou-se pela observação e análise de práticas pedagógicas que utilizassem o *netbook*. A análise dos dados permitiu observar e discutir que as propostas reiteram práticas pedagógicas tradicionais e não perfazem as demandas de uma educação na perspectiva da cibercultura e da inclusão digital. Entendemos que é desafiadora a proposição de formação docente que ressignifique o lugar do professor como agente da aprendizagem cooperativa e reflita sobre as possibilidades de construção de outros sentidos para as aprendizagens dos discentes, apoiados pelos recursos tecnológicos digitais.

Palavras-chave: Formação docente; Inclusão Digital; Cibercultura; Saberes docentes.

Introdução

A sociedade contemporânea está imersa num contexto de forte relação com as tecnologias digitais. A “sociedade em rede”, preconizada e definida por Castells (2007), apresenta-se à nossa experiência diariamente, nas mais diversas ações cotidianas. A necessidade de que a instituição educacional se atenha a essa configuração social é urgente e um imperativo da contemporaneidade. Percebe-se que a escola ainda não consolidou uma prática pedagógica contemplando os princípios da cibercultura, embora os sujeitos da educação já estejam imersos num contexto tecnológico digital, vivenciando a cibersocialidade cotidianamente. A pesquisa que estamos¹ desenvolvendo intenciona mapear as vivências relacionadas ao uso da tecnologia digital no cotidiano de professores e as práticas de inclusão digital desenvolvidas no município de Jaguarão, a fim de contribuir para uma formação docente que potencialize o uso das ferramentas tecnológicas na Educação Básica.

Este artigo aborda, especificamente, a análise de dados de parte da pesquisa², realizada no município de Jaguarão/RS a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes da rede pública estadual vinculadas ao uso de recursos tecnológicos digitais, especificamente

¹ O texto está sendo escrito no plural pois esta pesquisa conta com a contribuição, em todas as suas etapas, da bolsista de iniciação científica e estudante da graduação em Pedagogia Fernanda Martinez, que não participa da autoria deste artigo, mas a quem agradeço a colaboração e empenho no trabalho.

² A pesquisa desenvolvida intitula-se “Cibersocialidade e Inclusão Digital no município de Jaguarão: construindo potencialidades educacionais”.

netbooks, distribuídos pelo “Programa Província de São Pedro”, numa ação promotora da inclusão digital nesta cidade. O objetivo deste artigo é problematizar os elementos necessários à formação docente para que se possam construir práticas pedagógicas de qualidade, que promovam o acesso e uso das tecnologias digitais no contexto educacional, de maneira a estabelecer uma conexão entre os saberes mobilizados pelos professores nas práticas docentes e as possibilidades que os recursos tecnológicos digitais trazem para o contexto da sala de aula.

Nesse sentido, assumimos a ideia defendida por Pimenta (2008, p.17), da necessidade de “ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. A pesquisa de campo se pautou por visitas às escolas para mapear as condições estruturais do uso dos recursos tecnológicos digitais e, num segundo momento, observação de práticas pedagógicas que utilizaram o *netbook* como recurso principal. A discussão que segue abordará, na sequência, a metodologia da pesquisa, delimitando os procedimentos de coleta de dados da etapa aqui analisada; os referenciais teóricos centrais do estudo; a análise dos dados coletados e considerações finais.

Percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida considerando a vinculação das escolas da rede estadual do município de Jaguarão ao “Programa Província de São Pedro”. No ano de 2014, a 5ª Coordenadora Regional de Educação (CRE) distribuiu a cada discente e docente do Ensino Fundamental das sete escolas estaduais do município um *netbook*. A pesquisa iniciou com a visita de apresentação do projeto de pesquisa e agendamento para a coleta dos dados iniciais. Todas as equipes diretivas nos receberam e viabilizaram a resposta a um protocolo de observação. Também acompanhamos, informalmente, algumas reuniões de entregas dos *netbooks* aos pais ou responsáveis pelos estudantes.

O mapeamento de ações pedagógicas referentes à inclusão digital e ao uso das tecnologias em espaços escolares iniciou através deste protocolo de observação para verificar a situação das escolas em relação à inclusão digital. No protocolo foram solicitados alguns dados quantitativos da escola, como número de alunos e professores, quantidade de salas de aula e funcionários, entre outros, e alguns dados sobre a sua estrutura física. Além disso, o foco principal foi o uso e apropriação das tecnologias, questionando quais atividades pedagógicas realizadas e cursos de capacitação para os professores. O protocolo também requereu algumas informações a respeito do Programa Província de São Pedro. Nessa etapa de mapeamento inicial, as respostas foram fornecidas pela equipe de gestão de cada escola.

Na segunda etapa, após a coleta e análise dos dados iniciais, retornamos às escolas para convidar os docentes à cederem espaço em suas aulas para que pudessemos observar as propostas pedagógicas desenvolvidas com os *netbooks*. Reafirmamos com as equipes pedagógicas a importância da disponibilidade do professor em contribuir com a pesquisa mas, mesmo assim, poucas foram as adesões à segunda etapa, como veremos na discussão dos dados. A coleta de dados da segunda etapa foi caracterizada pela observação de campo com registros fotoetnográficos (ACHUTTI, 1997). Para este artigo interessam os registros das práticas desenvolvidas através do diário de campo da pesquisadora. A partir destes, mapeamos as práticas pedagógicas desenvolvidas e nos pautamos pela análise em dois sentidos, complementares: inicialmente, ao descrever as práticas pedagógicas, a análise focaliza perceber como se caracteriza a proposta desenvolvida pelo docente, destacando os

elementos principais do trabalho realizado e relacionando ao potencial explorado do recurso tecnológico vinculado ao objetivo do trabalho de sala de aula. E, num segundo momento, intentamos discutir como e quais saberes docentes foram ou podem ser mobilizados nestas práticas, para delimitarmos as necessidades de formação docente, no sentido de potencializar as aprendizagens decorrentes do uso dos recursos tecnológicos digitais. Assim, apresentaremos, a seguir, os conceitos-chave que orientam a discussão.

Inclusão digital e formação docente: conceitos centrais para a discussão

O uso do termo inclusão digital é caracterizado por uma série de autores como contraditório, uma vez que traz em sua constituição inconsistências, incongruências, ambivalências e ambiguidades (BONILLA; OLIVEIRA, 2011). Sendo apontado como afirmação positiva à ideia de “exclusão digital” e, com isso, à discussão a respeito da exclusão/inclusão social, é mote para discursos políticos panfletários e, por seguinte, vazios de significado. No entanto, os mesmos autores indicam que é o termo mais usual, dada a sua abrangência e poder de comunicação:

[...]apesar do termo “inclusão digital” possuir um amplo poder de comunicação, é insuficiente para explicitar as potencialidades das TIC para a organização dos sujeitos em torno de seus objetivos e para a transformação social. No entanto, na falta de um termo que melhor expresse as potencialidades das TIC e que tenha força comunicacional, continuamos usando o popularizado “inclusão digital”, sem deixar de explicitar suas ambiguidades, contradições e implicações. (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p.44)

Sem desconsiderar essas implicações iniciais, adotamos o conceito de inclusão digital como o processo de democratização do uso das tecnologias de informação e comunicação, permitindo a inserção social. O contato com as tecnologias acontece na vivência social dos sujeitos, e nosso foco será a análise do uso destes recursos no ambiente escolar. Há aqui uma defesa para que se fortaleça o uso de recursos tecnológicos digitais nas salas de aulas, uma vez que muitos já fazem parte da vida dos sujeitos fora da escola. Nesse sentido, Marcon (2008, p. 143) reitera a ideia da importância das tecnologias estarem presentes na escola: “A escola está inserida em um contexto que é cercado pelos meios de comunicação e mídias, pois atualmente a tecnologia imbrica-se em todos os setores da sociedade, sendo, dessa forma, praticamente impossível estar alheio a elas”.

Assim, a ideia de Marcon (2008), de consolidar a “integração dos processos tecnológicos nas práticas educacionais” apresenta-se como uma possibilidade de ampliar o uso de recursos tecnológicos digitais nas propostas pedagógicas. Nesse sentido, o “Programa Província de São/Projeto ‘Um computador por aluno e professor’” se constitui e apresenta-se à comunidade escolar como um projeto da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul que visa fomentar a modernização tecnológica, somando-se ao programa de desenvolvimento social do Governo Estadual/RS como estratégia de Inclusão Digital na Educação.

Segundo os documentos oficiais disponibilizados, o Programa Província de São Pedro organiza o planejamento pedagógico com um computador (*netbook*) para cada aluno e professor distribuídos no Ensino Fundamental, em escolas estaduais nos municípios que fazem fronteira com o Uruguai. Apresenta o objetivo de proporcionar a formação em serviço

para os professores da rede estadual, propiciando a vivência dos alunos e dos professores na linguagem da tecnologia digital, sendo o principal instrumento de modernização tecnológica da rede estadual. Segundo as orientações do programa, a introdução do computador no processo educativo não visa substituir o professor, mas sim, ser um parceiro no trabalho pedagógico desenvolvidos pelos docentes.

É importante considerar que, incluir recursos tecnológicos digitais no contexto pedagógico significa contribuir para o fortalecimento da cibercultura. Pierre Lévy indica que a cibercultura é uma “nova forma de cultura” (Prefácio de LEMOS, 2008, p. 11). A especificidade dessa cultura caracteriza-se pela emergência da sociedade em rede e, com isso, das relações com as tecnologias da informação e comunicação³. A cibercultura vai instaurar-se como um processo que se inter-relaciona diretamente com a vida social: “A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.), vai criando uma nova relação entre a técnica e a vida social que chamaremos de cibercultura” (LEMOS, 2008, p.15).

A cibercultura também apresenta uma nova relação com o saber e a aprendizagem. A emergência do ciberespaço, segundo Lévy (2007), possibilita o desenvolvimento de novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento. A ideia de que as informações estão ao alcance de todos, mas que o “todo” não é alcançável, aliada às metáforas do “surfe” e da “navegação”, indicam que os saberes são redefinidos na cibercultura. A singularidade das experiências e a simulação são características dessa dimensão: “o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade” (LÉVY, 2007, p.167).

A aprendizagem requerida na cibercultura é a aprendizagem aberta e a distância. A contemporaneidade demonstra a necessidade cada vez maior de formação sendo buscada pelas pessoas. Por isso, uma alternativa que tem se desenvolvido com êxito é a *virtualização* das escolas e universidades, com a oferta de formação a distância mediada por diferentes recursos tecnológicos. Além disso, segundo Lévy (2007) o custo do desenvolvimento de cursos de formação a distância é menor que a oferta presencial. A ideia de *educação a distância* em oposição à *educação presencial* será, segundo o autor, ultrapassada em função da imbricação das duas modalidades em benefício da formação e do aprender. O paradigma que orienta a “aprendizagem aberta e a distância é o da navegação, que se desenvolve nas práticas de levantamento de informações e de aprendizagem cooperativa no centro do ciberespaço [e que] mostra a via para um acesso ao conhecimento **ao mesmo tempo massificado e personalizado**” (LÉVY, 2007, p.170 [grifo do autor]).

Nessa perspectiva, a *aprendizagem cooperativa* é a forma como a aquisição de conhecimentos e aquisição dos saberes será constituída, modificando os processos de aprendizagem. Assim, o papel do professor se re-caracteriza:

O professor torna-se um animador de inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc. (LÉVY, 2007, p.171)

Dessa forma, consideramos fundamental a escola básica estar orientada para a busca de incorporação de ações pedagógicas que contemplem a imersão tecnológica dos sujeitos,

³ O uso da expressão “TIC” refere-se à “Tecnologias da Informação e Comunicação. Este é o termo mais recorrente nos estudos da área e tem uma abrangência maior, pois refere-se ao contingente de recursos tecnológicos que envolvem a transmissão da informação e comunicação. Mais recentemente, autores têm adotado a expressão “tecnologia digital” para referir à uma “parcela” das TIC: as tecnologias que estão relacionadas aos recursos computacionais, dispositivos móveis, e que fazem uso da internet, por exemplo.

bem como as possibilidades de uso de recursos tecnológicos na formação dos estudantes. Portanto, discutir a cibercultura no contexto da educação implica, necessariamente, problematizar a formação docente. Nesse sentido, inscrevemos esta pesquisa no rol dos estudos que problematizam a ideia de potencializar e qualificar a ação dos professores a partir do contexto de imersão tecnológica, reconhecendo que se trata de considerar a ação docente na construção e reconstrução de seus saberes.

Ao abordar a questão dos saberes, Charlot (2008) indica que as relações com o saber são, sobretudo, relações sociais. O saber implica uma relação de identidade, uma vez que: “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2008, p.72). Nesse movimento dinâmico da aprendizagem, os saberes constituem o próprio sujeito, e esse processo de co-construção dimensiona uma relação para além da vida profissional. A aquisição de saberes constitui-se ao longo da trajetória de formação permanente do profissional. Especificamente no caso da docência, esse é um processo demarcado pelo tempo, e apresenta uma série de peculiaridades:

Os saberes profissionais também são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição de sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. (TARDIF, 2007, p.261)

Ao pensarmos a atuação dos professores, a descrição apresentada acima por Tardif é bastante reconhecida no magistério. Observa-se que a prática profissional dos docentes é temporal (tem sua relação com o tempo de atuação, e este tempo influencia diretamente os saberes delineados na atuação) e esta se “aprende” no fazer diário. Ao longo da *aprendizagem do ofício*, como denomina Tardif, muitos saberes são constituídos no exercício diário da profissão.

A experiência, de acordo com Tardif & Lessard, é um dos componentes do trabalho docente de fundamental relevância para o seu desenvolvimento. Como abordam os autores:

a experiência do trabalho docente é multidimensional e cobre diversos aspectos (domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica, etc.); ela não se reduz, portanto, a uma simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos adquiridos com o tempo (2008, p.287).

Ter consciência da docência como uma profissão interativa, como ressaltam Tardif & Lessard (2008), que lida, ao mesmo tempo “com” e “sobre” outros seres humanos e todas as implicações decorrentes dessa característica do trabalho docente também deve ser foco na formação docente. A ideia de que o professor é um *leitor de situações* (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 250) demanda a necessidade de construção de diversos sentidos sobre sua prática e sobre as distintas tramas que surgem na sala de aula.

Dessa maneira, recuperamos a ideia de que é fundamental pensar a formação docente no contexto da cibercultura e da inclusão digital, contemplando os saberes já construídos na docência e incorporando nessa proposição outras perspectivas, que se relacionem à práticas de aprendizagem cooperativa e coletiva. O desafio está lançado, e o exercício analítico que apresentamos a seguir tem como objetivo destacar os elementos que precisam ser contemplados numa proposta de formação docente que vá ao encontro dessas discussões.

Análise dos dados

No município de Jaguarão, cada escola estadual recebeu, em média 256 *netbooks*. Todas as escolas receberam os *netbooks* de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental em 2014. Todos os computadores foram entregues aos alunos e responsáveis, mediante reuniões por turmas e entrega individual, após assinatura do termo de compromisso. Quanto ao armazenamento, estão sob cuidados dos alunos, sendo obrigatório trazer para a escola, conforme a fala de algumas diretoras. Em algumas escolas, a professora previamente faz o pedido para que os alunos tragam o *netbook* para ser utilizado em aula. As equipes de gestão justificam a opção por este sistema em função dos alunos não precisarem carregar todos os dias o *netbook* na mochila e chegar na escola e não utilizá-lo. Inclusive, para evitar reclamações dos pais, quanto ao peso das mochilas. A situação relatada pela equipe de gestão ao final de 2014 era de que a maioria dos professores de toda a escola, tanto nos anos iniciais quanto finais, está utilizando os *netbooks* para atividades pedagógicas mesmo surgindo muitas dúvidas referente ao seu uso.

Um aspecto importante destacado pelas equipes de gestão foi a falta cursos de formação e capacitação aos docentes na área de recursos tecnológicos. Todas as escolas mencionaram a capacitação para a distribuição dos *netbooks*, que teve duração de 12 horas, divididas em três turnos, oferecida pelo SEDUC⁴/RS em setembro de 2014. Neste sentido, problematizamos a ideia da formação, juntamente com Arantes (2012, p.41):

Sabemos que não existem modelos prontos e comprovados para a implementação de TICs no ambiente escolar. Uma abordagem participativa oferece, no entanto, o potencial para maximizar a destreza e eficácia em alinhar desafios e restrições com iniciativas e soluções.

Nessa perspectiva, uma possibilidade para que o uso dos *netbooks* fosse efetivo na rede estadual do município de Jaguarão seria a de um investimento maior na capacitação, mas contemplada como uma abordagem participativa na formação pedagógica para os docentes.

Quanto às práticas pedagógicas, das sete escolas estaduais do município, em apenas três foi possível realizar o trabalho de campo. Na escola “A”, foi possível acompanhar as atividades em uma turma de 5º e uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Na escola “B”, foi possível acompanhar uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, o mesmo nível em que acompanhamos na escola “C”. A síntese das observações foi organizada no quadro abaixo. Nele, aparecem o “conteúdo” ou “temática” da aula, a proposta desenvolvida e alguns aspectos que se destacaram na observação, quanto às ações do professor e à interação dos alunos. A ideia é analisar as quatro como “cenas” que reiteram as práticas recorrentes nas escolas com o uso dos *netbooks*.

ESCOLA/ NÍVEL DE ENSINO	CONTEÚDO OU TEMÁTICA	PROPOSTA	OUTROS ASPECTOS
A – 5º ANO	Hino à Bandeira Nacional	Ouvir o hino à bandeira; Digitar o hino à bandeira no programa “Libre Office Writer” (copiando de uma folha impressa); Salvar o hino na pasta	Professora definiu um dia fixo na semana (quarta-feira) para o trabalho com os <i>netbooks</i> . Alunos trabalham individualmente em seus <i>netbooks</i> .

⁴Secretaria Estadual de Educação.

		intitulada “hinos” no <i>netbook</i> ; Elaborar uma bandeira nacional através de um programa que permite edição de imagens a partir de formas geométricas.	O aluno que não levou o <i>netbook</i> copiou o hino no caderno. Duração da aula: cerca de uma hora. Não há conexão de internet nesta escola.
A – 7º ANO (Geografia)	Estudo da Região Sul do Brasil (relevo, clima, recursos naturais)	Foi solicitada uma pesquisa na internet sobre a temática para os alunos; Para cada tópico, o professor pedia que os grupos indicassem o que encontraram em suas pesquisas; Professor escreve no quadro a síntese do conteúdo para que os alunos copiem; O trabalho deveria ser entregue impresso e formatado; Por fim, deveriam elaborar uma redação de 25 linhas sobre os dados coletados e discutidos.	Alunos podem “copiar a matéria” no caderno ou no próprio <i>netbook</i> . Um aluno solicitou escrever a redação no <i>netbook</i> e depois copiar na folha para ser entregue. Duração da aula: cerca de 1h30min. Não há conexão de internet nesta escola.
B – 1º ANO	“Bruxas” ⁵	Professora demonstra a atividade a partir do seu <i>netbook</i> conectado ao projetor multimídia; Cada aluno possui uma pasta intitulada “Bruxas” salva pela professora no seu <i>netbook</i> ; Jogos sobre bruxas: 1) Identificar objetos que fazem parte do caldeirão das bruxas – identificar e escrever o nome do objeto; 2) Mover a bruxa até o caldeirão, carregando	Professora determinou dois dias fixos na semana (quarta e sexta-feira) para o trabalho com os <i>netbooks</i> . Professora instalou os jogos em cada <i>netbook</i> dos alunos. Duração da aula: cerca de 45min. Há conexão de internet nesta escola.

⁵ Esta observação ocorreu no fim do mês de outubro de 2015, data próxima o dia em que se demarca como o “Halloween” (dia das bruxas no contexto dos Estados Unidos), uma data que tem feito parte do calendário de datas comemorativas nas celebrações escolares.

		um boneco; Professora vai demonstrando como jogar e orientando os alunos.	
C – 1º ANO	Atividade livre	Os alunos podiam explorar a pasta “jogos” em seu <i>netbook</i> e jogar à sua escolha.	Alguns alunos conseguiram conexão com a internet. Um aluno exclamou “Eu tô no face”. A professora imediatamente respondeu: “Agora são os jogos”. Duração da aula: cerca de uma hora. Há conexão de internet nesta escola, mas é instável.

Quadro 1 – Síntese das observações das práticas pedagógicas com os *netbooks*. (Fonte: Diário de campo da pesquisadora)

A síntese apresentada acima indica os principais elementos decorridos ao longo das observações. Inicialmente, é importante destacar que a “aula” observada, à exceção da turma do 7º ano da escola A, tratou-se de uma proposta de atividade ao longo do um dia letivo. Isso traz uma primeira implicação: os professores “conseguem” elaborar uma proposta de uma aula “inteira” com os recursos tecnológicos? Como se faz uma aula com *netbooks*? Kenski (2003) aponta a necessidade de que os professores sintam-se “confortáveis” para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula. Isso implica aprendizagem técnica das ferramentas e análise crítica para a construção de uma proposta de ensino a partir destes recursos. Cabe indicar que, considerando que o Programa iniciou, efetivamente, no início do ano letivo de 2015, as propostas de observação das práticas pedagógicas só ocorreram a partir do mês de setembro deste ano. Enquanto pesquisadoras, procuramos respeitar certo tempo para que os docentes se apropriassem das ferramentas e as incorporassem no cotidiano da sala de aula.

Outro aspecto que merece destaque é em relação à dificuldade de conseguirmos adesão dos docentes. Inicialmente, percebeu-se que algumas escolas não incorporaram a inclusão dos *netbooks* como uma prática pedagógica. Isso remete ao que Kenski (2003) aborda quanto à ideia de que, além da formação adequada aos professores, é necessário que a gestão da escola, numa perspectiva pedagógica, para além da burocrática e financeira, incorpore essa adesão. Percebemos, nas visitas às escolas para a realização da segunda etapa, que as equipes gestoras e pedagógicas não tinham ciência sobre o uso dos *netbooks*, bem como “preservaram” a escolha individual de cada docente sobre o seu uso. Se não há uma incorporação dos recursos tecnológicos digitais enquanto projeto pedagógico da instituição, certamente as dificuldades são maiores, tanto do ponto de vista individual do docente, que não tem espaço para diálogo e formação continuada, quanto para os discentes, que não identificam a intencionalidade da proposta da escola.

Analisando as propostas a que tivemos acesso, percebe-se, inicialmente, que as práticas reiteram atividades comuns à sala de aula “analógica”⁶: copiar, pesquisar, jogar. Em sua maioria, proposições individuais, em que a linearidade está presente: todos fazem as mesmas atividades ao mesmo. Esse é um princípio contrário ao que se defende numa perspectiva de inclusão digital. Silva (s/d) aponta a ideia de que “o professor precisará se dar conta do hipertexto próprio da tecnologia digital”. Isso implica, justamente, romper a linearidade estabelecida em muitas propostas pedagógicas, em que se espera que a demarcação do tempo e do ritmo das atividades seja idêntico a todos e conduza a ação ordenada dos alunos. Romper essa padronização do tempo e das ações é educar na/para a cibercultura.

Certamente, nessa análise, cabe destacar um ponto crucial para a consolidação de novas práticas pedagógicas, que trata-se da limitação quanto ao acesso à internet. A ausência da rede impõe restrições quanto às possibilidades de uso dos *netbooks*. Aqui, a infraestrutura se torna fator preponderante, inicial para o trabalho. Não significa que as atividades não possam ser realizadas sem a conexão à rede, mas as possibilidades limitam-se significativamente, inclusive quando pensamos a respeito da interação entre os sujeitos. Ao mesmo tempo, este limitador permite o controle dos alunos: as ações são definidas pelos professores, que seguem e “corrigem” o seu rumo. Da mesma maneira, percebemos que mesmo na escola em que havia acesso à rede, este não foi aproveitado pela professora.

A reflexão que se pauta, diante deste breve recorte dos dados de campo, é a motriz desta pesquisa – como pensar a formação docente para potencializar o uso dos recursos tecnológicos digitais na escola? Se assumimos a ideia de que a cibercultura está intensificada em nosso cotidiano, a escola não pode ficar à parte deste processo. Certamente há muitos desafios pautados nessas práticas, uma vez que não se evidenciam, na análise apresentada, elementos próprios da aprendizagem cooperativa, como Pierre Lévy aponta que sejam fundamentais para a educação na cibercultura. O processo de inclusão digital nas instituições escolares requer, certamente, a reconstrução dos saberes docentes. E esses são, em nosso entendimento, os desafios à formação docente.

Considerações Finais

A proposta deste artigo foi problematizar os elementos necessários à formação docente numa perspectiva da inclusão digital. Assumindo a investigação a partir de análise de práticas pedagógicas com uso de *netbooks*, percebemos que há a necessidade de assumirmos a ideia de Pimenta (2008) da ressignificação dos processos formativos, no sentido de oportunizar a construção de saberes docentes a partir do contexto da cibercultura.

Essa possibilidade de formação torna-se desafiadora no sentido de que não se coloca apenas como formação técnica para o uso de recursos tecnológicos digitais. É preciso ser delineada como propulsora de uma nova perspectiva de perceber a escola, de estabelecer sua relação com a vida fora dela e, fundamentalmente, reiterar a ideia de que os docentes terão a oportunidade de aliar novos elementos à reconstrução de suas práticas.

⁶ Utilizamos aqui a expressão “analógica” em contraposição à ideia de “digital”, trazida pela perspectiva da inclusão digital. Trata-se de essa ideia à da escola “tradicional”, mas sem aprofundamento conceitual nessa área.

Incorporando a ideia de Silva (s/d, p.67), não trata-se apenas de incluir a conexão à internet (maior justificativa para a não utilização dos *netbooks* pelos docentes) e sim considerar outras posturas na prática pedagógica do professor:

Estar on-line não significa estar incluído na cibercultura. Internet na escola não é garantia da inserção crítica das novas gerações e dos professores na cibercultura. O professor convida o aprendiz a um site, mas a aula continua sendo uma palestra para a absorção linear, passiva e individual, enquanto o professor permanece como o responsável pela produção e pela transmissão dos "conhecimentos". Professor e aprendizes experimentam a exploração navegando na Internet, mas o ambiente de aprendizagem não estimula fazer do hipertexto e da interatividade próprios da mídia on-line uma valiosa atitude de inclusão cidadã na cibercultura. Assim, mesmo com a Internet na escola, a educação pode continuar a ser o que ela sempre foi: distribuição de conteúdos empacotados para assimilação e repetição.

Nesta análise das práticas pedagógicas com recursos tecnológicos digitais, podemos afirmar, reiterando a posição de Marco Silva, que não houve mudança na educação: elas reiteram as práticas tradicionais já conhecidas da educação tradicional. Daí que uma proposta de formação docente que incorpore a ideia de ressignificação do lugar do professor neste processo da aprendizagem cooperativa, reflexão sobre as possibilidades de construção de outros sentidos para os processos de aprendizagem dos discentes, com forte interação e comunicação, pode fortalecer a ideia defendida por Tardif, de que o professor é um "leitor de situações". Certamente, nosso desafio é promover novas leituras para a formação docente.

Referências

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**. Um estudo de Antropologia Visual sobre cotidiano, livro e trabalho. Porto Alegre: Palmarinca, 1997.
- ARANTES, et. al. Laptops educacionais em escolas públicas: primeiros resultados de uma abordagem socio-técnica. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, vol. 20, n.2, 2012, p. 31-43.
- BONILLA, M.H.S.; OLIVEIRA, P.C.S. Inclusão Digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, M.H.S.; PRETTO, N.L. (Org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- LEMO, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 2007.
- MARCON, Karina. **Processos Educativos e Comunicacionais na Cibercultura**: Explorando ações de Inclusão Digital,. Universidade de Passo Fundo, 2008. (Dissertação de Mestrado).
- PIMENTA, Selma G (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Marco. **Internet na escola e inclusão**. In: MEC. **Tecnologias na escola**, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf> (Acesso em 28 de abril de 2016).
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.