

Tecnologia e Interação em uma Comunidade de Prática: colaboração entre docentes

Silvane Aparecida GOMES (CEFET-MG)¹

Este artigo trata da necessidade da revisão do sistema escolar, no que tange a adequação da escola às novas condições sociais com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação e, na atenção que se deve dar à formação de professores. Procuo trazer nuances do campo do currículo, que reflete a/na identidade social; do campo da linguagem, que incide sobre a prática docente, focado nos desafios especificamente dos professores de Língua Portuguesa, articulado com a pesquisa de mestrado que trata da colaboração entre docentes no uso dos recursos tecnológicos para execução de trabalho essencialmente virtual.

Palavras-chave: Interação, Comunidade de prática, formação de professores.

Technology and Interaction in a Community of Practice: teacher's collaboration

Silvane Aparecida GOMES (CEFET-MG)

This article discusses the necessity to review the Brazilian educational system, regarding to schools' adaptation to the new social conditions due the advent of new technologies and a special attention that must be given to teachers in their training courses. The main objective of this article is to focus on curriculum field, which reflects in the social identity; on the language field, which focuses on teaching practice, especially the challenges that Portuguese language teachers have to deal with. All those aspects are articulated with a master's degree research about the teachers' collaboration when using technological resources to perform a work essentially virtual.

Keywords: Interaction, Community of practice, teachers training.

1) INTRODUÇÃO

Início este artigo com uma interrogação que incomoda o cotidiano na Educação: o currículo que temos hoje, não somente como documentos e propostas curriculares ou sua concepção e seus desdobramentos, mas, como prática discursiva docente, privilegia as identidades sociais ou estabelece suas desigualdades?

Considerando que essas identidades deveriam ser negociadas e respeitadas (ou, no mínimo, entendidas!) como marcas de uma sociedade que, não está inerte, mas, num movimento contínuo. Meu olhar se detém no currículo da sala de aula, em que considero as práticas discursivas dos professores de Língua Portuguesa (em nosso caso: Língua Materna), como práticas que negociam marcas identificadoras da/na sociedade.

A questão das identidades sociais no currículo da Língua Portuguesa ensinada, uma Língua constituída por meio dos discursos dos professores que se propõem a lecionar uma disciplina cujo conteúdo pode habilitar para as demais disciplinas num exercício ideal de inter e transdisciplinaridade, em interação não só com discursos dos alunos, mas com discursos da formação (inicial e continuada) e tantos outros eixos discursivos que compõem os textos que circulam na sala de aula num compasso para o sucesso do ensino-aprendizagem necessita ser revista.

2) UMA REFLEXÃO ACERCA DO CURRÍCULO

Não se pode negar o contexto de influências e possibilidades de uma proposta curricular oficial, nas circunstâncias do ensino da disciplina em questão. Mas é preciso perceber a ação do professor, seus discursos, como um lugar especial do currículo, de seu significado, visto que é na sala de aula que se promove a produção de sentidos do que enseja ensinar.

¹ silvanenet@gmail.com

Tomando como ponto de partida essas considerações, destaco a ideia do envolvimento do currículo na produção do social, apontada por Silva (1995) e Soares (2008). Para eles, o currículo é tido “*como uma prática de significação de relações de poder estabelecidas no social*”. Em que as práticas curriculares podem ser tomadas como formas de constituição de marcas de poder no contexto de sua produção.

Percebe-se então, uma busca pelas marcas de poder no currículo passando pela investigação do campo das representações, do que Silva (1995) chama de “regimes de representações”. Estes se formam por discursos diferentes que evidenciam indícios, das relações de poder outrora instituídas.

Nesse contexto, se o “poder no currículo é aquilo que, por isso, estabelece as desigualdades sociais”, como afirma Silva (1995) em seu artigo, em que emerge a idéia de currículo como território contestado de produção, e não apenas de transmissão de conhecimentos, em que se identifica a negociação das representações sobre o social.

Sabemos hoje que não há uma mera transmissão de conhecimentos, mas, muito mais uma mediação destes e, corroborada pela ideia de atitude produtiva do currículo: *(...) a produção de conhecimentos envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre as pessoas*” (SILVA, 1995:194). Assim, o currículo oferece possibilidades de contestação, de diferentes, divergentes e variadas construções e produções. Ainda que ligado a relações dominantes de poder, ao se criar o currículo, pode-se, me aportando às palavras de Silva (1995), “*desviar, refratar, subverter, parodiar, carnavalizar, contestar os materiais (conteúdos/conhecimentos) recebidos por meio dos currículos prescritos*” e, que indicam ações. É necessário compreender o currículo **em suas ações** – aquilo que fazemos – e em seus efeitos – o que ele nos faz (SILVA, 1995).

Parece ser fundamental para começo de observação o “*pensar o currículo como possibilidade de negociação/constituição de identidades sociais*” (SOARES, 2008), já que “*nós fazemos o currículo e ele nos faz*” (SILVA, 1995:194). Logo, entendo que “*o professor ocupa papel de destaque na ação produtiva do currículo, enquanto agente mobilizador de saberes e práticas curriculares para o ensino de uma determinada disciplina escolar*” (SOARES, 2008) e, desta forma, devem assumir uma postura mais ativa e atuante na execução desta “negociação” proposta pelo currículo, dentro dos limites do contexto onde atua.

3) A IDENTIDADE E A LINGUAGEM ESCOLAR

E como acontece a constituição das identidades em nossa sociedade?

O estudo sobre identidades de Moita Lopes (2006:14), destaca que, ao discorrer sobre o conceito de linguagem operacionado por professores e seus alunos em sala de aula, as relações do que é dito e o ato formador de identidades, estabelece, a maneira como os alunos aprendem a se instituir e se perceberem como sujeitos. Tais relações perpassam a dinâmica docente evidenciando uma percepção (irreal) do labor sacerdotal de investigação das aulas de leitura e produção textual em língua materna.

Assim, da relação do letramento e das identidades sociais indicando, proposições a se observar, uma seria a importância do espaço físico da sala de aula, sobrevivendo de saberes e práticas pedagógicas, como espaço curricular prolífero para a negociação das marcas identitárias e a relação entre linguagem e significado de mundo, de seus valores, de conceitos e de ideais, por que:

“se o campo do currículo apresenta como pressuposto o currículo como prática social de significação, entre outros aspectos, de identidades, esse mesmo campo de produção do conhecimento não indica um caminho metodológico de como esse processo se realiza, se constitui, no ensino-aprendizagem escolar” (SOARES, 2008).

E que significações permanecem da prática e na prática, daquilo que ensinamos e do como ensinamos?

Faz-se necessário repensar todas as nuances educacionais. Neste caso, é preciso destacar, por um lado o currículo, com sua seleção de conteúdos e de práticas de ensino. Por outro lado, para haver resultados reais e satisfatórios, é preciso, antes de tudo, investir na formação docente e, principalmente, continuar formando este, para que, equipado com o conhecimento adequado e atualizado, possa ampliar os referenciais teórico-metodológicos numa construção consciente do significado curricular, focado nas práticas discursivas empíricas em que se possa propor diálogo entre teoria e prática, currículo e linguagem.

Lin-gua-gem [silabada e oralmente pronunciada!]. A Linguagem que deve ser entendida, segundo Hall (1997), como algo “*para além dos relatos sobre os fatos/objetos; é pensar a relação entre linguagem e realidade – a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata*” (DU GAY, 1994), (HALL, 1997:14). Neste panorama, Hall (1997) destaca “*o fato de que certamente os objetos existem fora dos sistemas de classificação, e só podem ser definidos por eles. É o que, Wittgenstein (DU GAY, 1994), Hall (1997) chamam de “jogo de linguagem”*”.

Seguindo nesta rota sobre os conceitos de Du Gay (1994, 1997), em que investiga a reflexão por meio da ideia dos fenômenos discursivos, e afirma que todo significado é produto da forma como o objeto é socialmente construído, e que essa construção só é feita por meio da linguagem e da representação, que nasce das relações, não necessariamente escolares.

Assim, os estudos sobre linguagem estendem o referencial metodológico que permite analisar e compreender o movimento de saberes e práticas na docência como fenômeno discursivo (HALL, 1997). E o “fenômeno” deve ser compreendido como constituidor do ato de ensinar, e segue mediando significados que poderão permear as subjetividades de professores e alunos, negociando, pelos sentidos que produzem, entre outros pontos, as marcas que identificam a sociedade.

As ideias, as categorias e os conceitos de alguns autores (SOUZA, 1994; GERALDI, 2003; FIORIN, 2006; BAKHTIN, 1979; dentre outros), encontraram em Mikhail Bakhtin (1979) estudos sobre a natureza da linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social (SOUZA, 1994), bem como contribuições referenciando a ideia de natureza dialógica da linguagem. Eles buscaram demarcar reflexões sobre o lugar da linguagem no circuito das Ciências Humanas, apontando para um fecundo diálogo entre currículo e linguagem na identificação das hipóteses críticas direcionadas para pesquisas sobre identidades sociais. E, foi através da linguagem que percebemos o currículo como fenômeno sócio-ideológico, linguagem esta, que deve ser apreendida através do diálogo num *continuum* histórico (SOUZA, 1994).

É preciso pensar “*o professor e suas práticas discursivas construídas em sala de aula, como sujeito que interage, mesmo que de forma inconsciente, por meio das múltiplas vozes constituidoras de suas práticas de ensino*” (SOARES, 2008, p. 03). O que Bakhtin (1979) afirma sobre a estrutura social da atividade mental e sua objetivação exterior nos oportuniza verificar a expressão semiótica da atividade mental como resultado da orientação apreendida do mundo social. Para ele, “*não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação*” (BAKHTIN, 1979: 112). É Bakhtin que nos induz a ver a língua além de um sistema abstrato de formas linguísticas e pela ação isolada de um sujeito/falante; é preciso ver um espaço múltiplo de coexistência da própria língua, enquanto fenômeno social; o que constitui sentido e significação às coisas/fatos através da linguagem.

A questão primeira da linguagem, aqui por meio de Bakhtin e dos já referidos estudiosos, situa na compreensão do mecanismo de constituição da própria interação verbal, se for considerado que a interação verbal ocorre entre sujeitos organizados socialmente – parece ser através da interação verbal, o meio social como espaço-temporal constituidor da consciência do indivíduo. Esta, de acordo com o contexto de vivência do sujeito, da relação deste com o meio social em estudo, ordena o sistema de signos estabelecido e produz novos significados conceituais.

Porém, nada disso faz sentido se não nos voltarmos para a formação e a carreira docente – uma questão crítica num cenário de política relacionada ao desafio da melhoria da qualidade da educação para todos. Então é preciso atentar para a complexidade e a manutenção dos conhecimentos acumulados, que é a base da educação. Assim, fica uma importante questão: a formação do professor é coerente com as demandas de nossa sociedade?

4) FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICAS DOCENTES

As demandas da sociedade perpassam a dinâmica da prática docente, que nos direciona o olhar para etapas anteriores ao cenário da sala de aula: o da formação inicial do professor! Antes de consideramos questões salariais e planos de carreira, é preciso atentar para os programas de formação e para a continuidade desta.

Em outubro de 2009 a UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) lançou uma pesquisa a respeito do assunto: “*Professores do Brasil: impasses e desafios*”, sob a coordenação da formadora de professores, Bernadete Gatti.

A pesquisa relata, entre tantos tópicos, que os cursos de licenciatura não possuem uma carga horária suficiente para a devida formação, no tocante à didática e à metodologia de ensino – se ocupando com a Ciência Política e a Filosofia, que não são menos importantes em termos de conteúdo. Ela destaca que não há institutos ou faculdades dedicadas à formação do professor, mas cursos isolados que formam disciplinarmente, especializam em certas áreas – mas ainda deixam uma lacuna, não focando na formação pedagógica.

A pesquisadora avaliou alguns dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e do Ministério da Educação e Cultura – MEC, percebendo que houve uma expansão de cursos presenciais de licenciatura entre os anos de 2001 e 2006 (65%), porém as matrículas aumentaram noutro ritmo: 39% apenas.

Gatti, ao longo da pesquisa denuncia o modelo metodológico de formação dos professores em toda a América Latina, mostrando que a estrutura das licenciaturas não acompanhou o desenvolvimento tecnológico, por exemplo; as próprias universidades as consideram “*um curso menor*”, apontando um dos eixos do problema.

Portanto, se não há mudanças na qualidade educativa do país, em que não há visível acompanhamento ao desenvolvimento de um currículo que se adapta às inovações tecnológicas, como os professores poderão mediar conhecimento se estes veem para a sala de aula (muitas vezes!) com menos bagagem cultural que seus alunos?

Essa discrepância é evidenciada por Marinho (2004:36), que apontou que:

“As diretrizes curriculares que estão sendo estabelecidas para os cursos de formação inicial de professores para a educação básica vêm colocando às instituições de ensino superior, por suas licenciaturas, o desafio de fazer com que seus alunos e alunas adquiram competência para fazer uso das novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2001:51).

Isso consta em documentos oficiais desde 2001, porque essa necessidade das licenciaturas possivelmente não se trataria mais de uma questão de opção, mas de organizar um processo de “iniciação” no uso das tecnologias digitais na formação inicial do professor.

Em consequência, Bracewell e Laferrière (1996), afirmam que os benefícios para os alunos no uso das novas tecnologias dependem, de professores que apresentem habilidades tecnológicas, e de atitudes relacionadas à incorporação da tecnologia da informação no processo de ensino. As habilidades e a atitude competente dos professores são ainda dependentes de uma capacitação que os docentes recebam em sua área e também no uso das ferramentas tecnológicas. “*Apesar de um treinamento aumentando no uso das tecnologias, os professores encontram numerosas barreiras quando colocam suas idéias em prática nos contextos social e cultural de suas escolas*”. (BULLOCK, DE LA CRUZ, 1997)

E, se as políticas públicas são incipientes para se investir na formação inicial dos professores, a situação é ainda mais grave, quando se trata de formação continuada. No entanto, desde 1998, com o surgimento da avaliação sistêmica nacional no processo de análise da educação básica, equipes de professores com formação inicial e continuada específica em Língua Portuguesa, bem como efetiva experiência de sala de aula e comprometimento ético-social veem realizando o trabalho de avaliar produções textuais da série final do ensino médio, num trabalho cooperativo e colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações sistêmicas nacionais, até 2008, eram um evento de cunho voluntário, passando a ter caráter de vestibular em 2009, despertando questionamentos a respeito de seu caráter e de sua função, a partir das variantes que cada exame apresentava em cada ano. No ano de 2007 a correção avaliativa das provas de redação ocorreu em meio digital, e foi apoiada por meio de grupo de colaboração à distância mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDICs) e presencialmente através de encontros nos chamados pólos de encontros presenciais, em que os corretores/avaliadores contam com o apoio dos supervisores para sanarem suas dúvidas. No ano de 2008 a correção se deu de forma colaborativa entre os professores ainda no formato professor/corretor/avaliador – mediador (supervisor) – professor/corretor/avaliador e pólo, mas com o uso da ferramenta *e-group*, o que demonstra uma mudança na

perspectiva de “colaboração” – tal interação provocou o surgimento de uma Comunidade de Prática. Nos anos de 2009 e 2010, retomou-se o formato de 2007, sem interação digital por parte dos envolvidos.

O que se percebe é que pouco se verificou a respeito do impacto das ferramentas tecnológicas, tanto no currículo de formação escolar, quanto nas práticas escolares. E isso se repete no processo de avaliação realizada por docentes no ambiente virtual, neste sentido, a pesquisa de mestrado intitulada *Tecnologia e Interação em uma Comunidade de Prática: colaboração entre docentes* é um estudo de caso a respeito dos procedimentos, das crenças e dos impactos do uso do computador como mediador entre os docentes que compuseram o grupo corretor de avaliações sistêmicas de 2008 e que desenvolveram atividades de forma interativa. A pesquisa que está em andamento focaliza a interação como suporte de cooperação para um trabalho muito mais efetivo entre docentes.

O que as análises preliminares apontam é para a **necessidade de revisão do currículo da licenciatura para tratar da preparação dos licenciados às novas condições sociais com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação. Essa preparação evitaria a obsolescência das habilidades docentes e o conseqüente prejuízo no uso das novas formas de ensinar e aprender.** A análise das interações dos **membros do e-group** de 2008 levaram a pesquisadora a perceber a importância da atividade colaborativa para formação e desenvolvimento de uma comunidade de prática e ainda reforçaram a importância do treinamento de professores para o uso dos recursos tecnológicos, como fator diferencial para a adequação e para o sucesso de programas de avaliação seriada.

Referências

- AMORIM, M.** A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemologia. In: Freitas, M. T. A. at allii (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAKHTIN, M.** A Interação Verbal. In: Capítulo 6 de Bakhtin, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BRACEWELL, R.; LAFERRIÈRE, T.** (1996). The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools. [s.l.]: Laval University/McGill University.
- BRASIL.** Secretaria de Educação a Distância. (1996). Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília: MEC/SEED.
- BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. (2001). Proposta de diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, MEC/SESu. 86p.
- BULLOCK, D. J.; DE LA CRUZ, E. C.** (1997). Going Electronic: Modeling A paper"less" Classroom. [online]. SITE 97- Eighth International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education (SITE), 1997. Proceedings. Available: <<http://www.uno.edu/~edci/site97/07-gi.htm>> Cited. 05. Sep. 2000.
- DU GAY, P.** (1994). —Some course themes, não publicado, Milton Keynes, The Open University.
- DU GAY, P.** (1997). —Organizing identity: making up people at work. In: du Gay, P. (ed.).
- FIORIN, J. L.** Interdiscursividade e intertextualidade. In: Brait, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- GERALDI, J. W.** A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: Freitas, M. T. A. at allii (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOULART, Cecília.** Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e a prática pedagógica. In: Freitas M. T. A. at allii (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.
- GREGOLIM, M. do R.** Bakhtin, Foucault e Pêcheux. In: Brait, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- GRILLO, S. V. de C.** Espera e Campo. In: Brait, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- HALL, S.** A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. Educação e realidade, nº. 22,v.2, jul./dez.1997.
- LAVE, J.; WENGER, E.** *Prática, pessoa, mundo social.* In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução a Vygotsky.* São Paulo: Loyola, 2002. Tradução Marcos Bagno. Revista Texto Digital.
- LOURO, Guacira Lopes.** Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

- MARINHO, S. P. P.; LOBATO, W.** (2004). A tecno-ausência na formação inicial do professor contemporâneo: motivos e estratégias para a sua superação. O que pensam os docentes das licenciaturas?. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação. Relatório técnico de pesquisa. 114p.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da.** Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça. Gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da.** Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., 11ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, Ana Paula T.** Estudos de Currículo e Linguagem – Referenciais para uma Pesquisa sobre Identidades Sociais no Ensino de História. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação de mestrado. Junho 2008.
- SOUZA, Solange Jobim e.** Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In. Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky, Benjamin. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.
- TARDIF, LESSARD E LAHAYE.** Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria e Educação, nº. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.
- WENGER, E.** *Communities of practice: learning, meaning and identity.* New York: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E. C.; SINDER, W. M.** Communities of practice: the organizational frontier. **Harvard Business Review**, Jan./Feb., 2000.
- WENGER, E., McDERMOTT, R. SNYDER, W. M.** (2002) *Cultivating communities of practice.* Boston: Harvard Business School Press.