



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

AMBIENTE VIRTUAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

EDSON CARVALHO GUEDES
DÉBORA DE SOUZA COSTA
DIANA MARIA ALVES DE ARAÚJO

EIXO: 14. TECNOLOGIA, MÍDIAS E EDUCAÇÃO

AMBIENTE VIRTUAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Eixo Temático 14: Tecnologia, Mídias e Educação

RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa sobre ambientes virtuais destinados à formação continuada de professores. O referencial teórico adotado foi desenvolvido a partir de três conceitos principais: *formação em serviço* (CANDAU, 2007), *inteligência coletiva* (LÉVY, 2003) e *interação mútua* (PRIMO, 2007). O objetivo desta pesquisa foi o de analisar ambientes virtuais de aprendizagem que sejam adequados para o desenvolvimento de processos de formação continuada de professores da educação básica. Os primeiros resultados indicam que os AVAs, em sua maioria, não promovem processos de formação continuada em serviço, nos quais os professores constituem o principal sujeito da formação, a partir do seu próprio ambiente escolar e com amplos recursos de criação e reconstrução do conhecimento.

Palavras-chave: Formação de Professor; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Tecnologia Educacional.

ABSTRACT

This text is the result of an research about virtual environments for the continued training of teachers. The theoretical reference was developed for three main concepts: *service training in service* (CANDAU, 2007), *collective intelligence* (LÉVY, 2003), and *mutual interaction* (PRIMO, 2007). The purpose of this research was to analyze virtual environments of learning are suitable for development of continued training processes of basic education teachers. The first conclusions point the AVAs (virtual environments of learning), in the mostly, do not promote continued training processes in service, in which teachers are the main subject of training, from your own school environment and with ample resources of creation and reconstruction of knowledge.

Key-words: Training Teachers; Virtual Environments of Learning; Educational Technology.

Introdução

O governo federal, na última década, tem se esforçado no sentido de contribuir com estados e municípios para a formação continuada dos(as) professores(as) por meio de programas específicos de formação dos profissionais da educação. Esses programas se espalharam pelo país e, em muitos casos, alavancaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais atentas às demandas educacionais.

Todavia, apesar dos esforços despendidos, o modelo que se conservou na maioria dos programas foi a de uma formação continuada que retirava o(a) profissional da educação da sua unidade escolar, e o encaminhava para uma instituição de ensino superior ou para a formação em institutos ou instâncias locais de formação, vinculadas às secretarias de educação municipais ou estaduais.

As dificuldades para se desenvolver uma formação *in loco*, no próprio ambiente escolar, são várias. Dentre elas podemos destacar: as demandas são diversificadas e, às vezes, muito amplas; os(as) profissionais carregam experiências e saberes diferenciados, sejam por sua formação, como pela sua experiência profissional; a organização de uma agenda, com dias e horários que atendam todas as pessoas envolvidas no processo de formação é quase impossível.

A pesquisa que ora apresentamos tem como ponto de partida a realidade das escolas em que os(as) profissionais da educação, interessados(as) em dar continuidade à sua formação, acabam abrindo mão do que realmente têm necessidade e acabam aderindo a propostas de formação, distantes das demandas locais e pessoais. Isso porque, a proposta de *formação em serviço*, aquela que acontece no próprio ambiente escolar, tem-se demonstrado cada vez mais difícil.

Nesse sentido, compreendemos que as novas tecnologias da comunicação e informação podem oferecer uma grande contribuição no sentido de desenvolver processos de formação continuada, levando em conta a pluralidade de sujeitos e a variedade e especificidade das escolas.

O objetivo desta pesquisa foi o de *analisar ambientes virtuais de aprendizagem que sejam adequados para o desenvolvimento de processos de formação continuada de professores da educação básica*. Verificamos que, apesar da variedade de AVAs, são poucos aqueles que possibilitam a interação de profissionais com o objetivo de formação, associada à solução dos problemas de um ambiente escolar específico. Nessa perspectiva, o problema central da pesquisa pode ser explicitado por meio da seguinte pergunta: *qual formato de ambiente virtual de aprendizagem é mais adequado para o desenvolvimento de processos de formação continuada de de profissionais da educação básica?*

Esse texto constitui uma parte da pesquisa, em andamento, desenvolvida no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/UEPB), subsidiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). Apresentamos, aqui, o referencial teórico e os primeiros resultados. Participam desta pesquisa estudantes de graduação e pós-graduação, pedagogas e o professor pesquisador.

O itinerário teórico-metodológico construído para dar conta do problema central da pesquisa elegeu o conceito de *formação continuada* como base da construção teórica, tendo como principal fonte os textos de Vera Maria Candau.

Refletindo sobre as possibilidades de ambientes virtuais de aprendizagem para uma formação continuada, do modo como é defendida por Candau (1997), outros dois autores se mostraram de grande relevância: Pierre Lévy que desenvolve o conceito de *inteligência coletiva* e Alex Primo que trata do conceito de *interação*

Acreditamos que esta pesquisa contribui no sentido de uma melhor compreensão dos desafios acerca da formação continuada dos profissionais da educação básica, bem como abre possibilidades de superação de alguns desses desafios por meio de ambientes virtuais de formação.

1. Formação continuada de professores(as)

A preocupação com a formação do(a) professor(a) não é recente. Segundo Romanowski e Martins (2010), a insuficiência de professores(as) formados para o exercício docente é antiga, desde as origens da República ou talvez antes. Mesmo, na década de 1940, quando da criação das escolas normais, o número de professores(as) formados(as) não era suficiente para responder às demandas nacionais. A presença de professores(as) leigos(as) nas escolas exigia uma formação contínua. Neste sentido, Romanowski e Martins (2010) demonstram que a formação de professores(as) esteve, num primeiro momento, quase que exclusivamente, associada ao *suprimento de algo que faltava* e não à ideia de aperfeiçoamento e aprimoramento pedagógico, como passou a ser concebido a partir dos anos 1970. As propostas de formação de professores(as), nesse período, desenvolveram-se por meio de cursos de curta duração e palestras destinadas aos(às) professores(as), com ênfase na organização do planejamento do ensino, nos materiais didáticos e na avaliação.

Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2014), a partir dos anos 1980 a temática de *formação de professores(as)* passou a ocupar lugar de destaque nas pesquisas educacionais. Já em 1983,

a ANPED criou o Grupo de Trabalho Licenciaturas, cuja proposta era a de tratar das questões da formação de professores(as) e educadores(as) em geral. Com as novas perspectivas teóricas e metodológicas, esse Grupo de Trabalho (GT) foi reformulado e passou a ser denominado como GT de “Formação de Professores”, em 1992-1993.

A concepção de formação continuada, na educação brasileira, foi se transformando ao longo das últimas décadas. Essas transformações estavam associadas às políticas educacionais da época e do contexto histórico em que eram construídas. Neste sentido, é comum encontrarmos uma série de termos e expressões relativas à formação continuada: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, atualização, educação permanente, educação continuada e, o próprio termo *formação continuada em serviço*.

Nesta pesquisa, optamos por adotar a expressão “formação continuada em serviço”. Trata-se de uma concepção de educação continuada em que o principal sujeito é o(a) próprio(a) professor(a) na relação com parceiros(as) de profissão, em interação com o seu ambiente de trabalho. Tal perspectiva foi construída a partir da reflexão desenvolvida por Vera Maria Candau.

A reflexão desenvolvida por Candau (1997) acerca da formação continuada de professores(as) destaca dois elementos fundamentais para os processos de formação alcancem êxito. O primeiro chama a atenção para a importância dessa formação acontecer no *locus* em que os profissionais da educação atuam, mais precisamente no ambiente escolar. O segundo elemento enfatiza a ideia de que “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no(a) professor(a) em exercício seu principal agente” (CANDAU, 1997, p. 51).

Segundo a autora, portanto, a melhor proposta de formação continuada de professores(as) é aquela que acontece no ambiente escolar em que o(a) professor(a) atua, tendo o(a) próprio(a) professor(a) como sujeito de sua formação. Nessa mesma linha de pensamento, Marques (2006) defende uma formação dos profissionais envolvidos com a educação, no seio das instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânicos e sistemáticos e continuados. Tendo sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas por uma equipe dedicada ao trabalho docente solidário (MARQUES, 2006, p. 210).

Todavia, não é esse modelo de formação continuada que mais tem se desenvolvido. Candau (1997), denomina de perspectiva “clássica” aqueles processos de formação continuada por meio de cursos específicos, de diferentes níveis. Nessa modalidade, os professores voltam à universidade para fazer aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação (*latu sensu* e *strictu sensu*). Nesse mesma concepção clássica de formação continuada de professores(as) encontram-se os “cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma forma, ao seu desenvolvimento profissional” (CANDAU, 1997, p. 52).

Nesse modelo de formação, o *locus* privilegiado é a universidade e outros espaços que dão ênfase à produção do conhecimento que poderão contribuir para o aprimoramento e avanço científico e profissional. Apesar dessas propostas, em muitos casos, fazer uso das mais avançadas tecnologias de educação à distância, mantêm-se no modelo clássico, uma vez que o conhecimento construído não é resultado do processo contínuo de desconstrução e reconstrução de novos saberes. Tais processos, segundo Candau (1997), muito comumente, acabam se afastando da prática pedagógica cotidiana, gerando um conhecimento marcado, muitas vezes, pela dicotomia entre teoria e prática.

A superação desse modelo clássico de formação docente, segundo Candau (1997), implica em dois pressupostos fundamentais. Primeiro: “o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola” (CANDAU, 1997, p. 55). Segundo: “todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente” (Ibidem, p. 56).

Acredita-se, portanto, que é no cotidiano escolar que o(a) professor(a) aprende, desaprende, reconstrói os próprios conhecimentos, reformula o sentido da sua prática pedagógica. Esse processo não se faz de forma isolada, mas coletivamente, com estudantes e colegas de trabalho. Nesse processo, o principal sujeito da formação são os(as) próprios(as) professores(as).

A escola, neste sentido, torna-se terreno fecundo de uma formação coletiva, participativa e integrada, rica na construção e reconstrução de novas aprendizagens, sejam individuais ou grupais. Oportunizar uma formação nesses moldes, no interior da escola, a potencializa como *organização aprendente*, não apenas dos alunos, mas também de todos os sujeitos envolvidos, educadores e educandos. Segundo Libâneo (2009), nas escolas as ações e ocorrências adquirem um caráter eminentemente pedagógico, pois “as práticas de organização e gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas” (LIBÂNEO, 2009, 296).

Na busca por aprendizagens mais contextualizadas, dinâmicas e interativas, algumas escolas têm procurado desenvolver as Reuniões Pedagógicas como espaço de reflexão sobre as próprias práticas educativas, enquanto espaço para a troca de experiências e oportunidade de novas aprendizagens entre a equipe técnica e os(as) professores(as). Todavia, tais reuniões, pela extensão da pauta e pela pressão do tempo, acabam não desenvolvendo o

debate e a reflexão com a profundidade que os(as) profissionais desejam.

Com vistas a refletir sobre o desafio de desenvolver esse novo modelo de formação continuada de professores(as), defendido por Candau, acreditamos que o uso das novas tecnologias da informação e comunicação podem constituir grandes aliadas, permitindo que a reflexão e debates necessários dissolva os limites de tempo que marcam as reuniões pedagógicas.

Todavia, o ambiente virtual a ser desenvolvido deve garantir os dois elementos fundamentais, apontados por Candau (1997): privilegiar o *ambiente escolar* como *locus* de formação e o *saber docente* como fonte principal do conhecimento a ser produzido, sendo o(a) próprio(a) professor(a), na relação com os demais, o sujeito da sua formação.

Neste sentido, o conceito de *inteligência coletiva*, proposto por Pierre Lévy, pode ser de grande valia. É o que trataremos a seguir.

2. Inteligência coletiva

Um primeiro aspecto que devemos ter presente na epistemologia levyniana diz respeito ao caráter coletivo do conhecimento. Para Lévy (2003), o conhecimento é resultado de um processo de exposição de um sujeito para o outro. Refere-se à expressão de si ao outro, por mais distante que este se encontre. Nesse processo de auto-exposição, o saber próprio é enriquecido, questionado, aperfeiçoado. A tecnologia, nesse sentido, é um meio que pode potencializar e dinamizar esse processo de exposição e comunicação. O saber no ambiente virtual é essa confluência de saberes, interagindo continuamente. Nesse processo, a construção do conhecimento exige interesse e disposição por parte dos sujeitos em *ser com o outro*.

A inteligência coletiva, segundo Lévy, inaugura um novo olhar sobre o outro, uma nova abordagem acerca da alteridade. “Quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos” (LÉVY, 2003, p. 27).

Nesse sentido, a produção de um conhecimento coletivo, fruto de inteligências que dialogam, que compartilham saberes e experiências carece de um ambiente que seja acolhedor. Esse ambiente, seja presencial ou virtual, deverá carregar a simplicidade de um abraço, aberto à solidariedade, não mecanizado (MARIOTTI, 2000). A interação, portanto, não se resume às mensagens que são postas à mostra, mas diz respeito, sobretudo, às realidades subjetivas e intersubjetivas das pessoas que se relacionam.

Nesse ambiente, os saberes e experiências não estarão, necessariamente, expostos e organizados de forma linear. O processo de interação entre os sujeitos é complexo, pois o que está em relação são inteligências singulares que se entrelaçam a outras tantas inteligências. Segundo Lévy (2003), é isso que constitui a inteligência coletiva. Os ambientes de aprendizagem, portanto, deverão possibilitar e promover tais interações. Para tanto, é fundamental que os sujeitos que dele participam sintam-se livres para expressar suas opiniões, saberes e experiências. Tal ambiente deverá possibilitar uma relação a mais democrática possível.

A inteligência coletiva, assim, é desenvolvida por meio de associação de ideias e experiências, de valores e visão de mundo. A partir dessa perspectiva, as fontes de conhecimentos multiplicam-se e diversificam-se, interagindo-se mutuamente. Para Lévy, “o projeto do espaço do saber incita a reinventar o laço social em torno do aprendizado recíproco, da sinergia das competências, da imaginação e da inteligência coletiva” (2003, p. 26).

Todavia, por melhor que seja a tecnologia desse ambiente virtual, restará aos(às) interagentes a disposição para o diálogo e para pôr em comum os próprios saberes e experiências. De modo que não basta a construção de tecnologias que favoreçam a interação entre as pessoas. Os sujeitos continuarão livres para dizer *não*, para fechar os olhos, para clicar no ícone “fechar”. A inteligência coletiva pressupõe disposição para o diálogo, para abrir as mensagens, para ler o novo *post*, para contribuir com o quem está do outro lado.

Nessa perspectiva levyniana, a inteligência coletiva não é um conceito exclusivamente cognitivo. Tal concepção de saber implica novos laços sociais, sobretudo no ambiente educacional. Isso exige uma concepção de *interação virtual* mais solidária. É justamente esse tipo de interação que Alex Primo defende para os ambientes virtuais de educação, denominada por ele como *interação mútua*, assunto que trataremos a seguir.

3. Interação mútua

De acordo com o que já foi exposto, a formação continuada de professores(as), por meio de ambiente virtual de aprendizagem, deverá se desenvolver mediante estratégias que propiciem situações de diálogo, de modo a promover a

interação entre os sujeitos. Nesse contexto, tem-se a interação social como fundamento do processo de formação e das relações sociais.

Conectado à Internet, o computador permite aos sujeitos a interação, o diálogo, a co-criação e o compartilhamento de saberes e experiências. Tais ambientes apresentam-se como sistemas abertos aos interagentes, permitindo participação e intervenção na troca de informações e na construção dos conhecimentos.

O processo de formação torna-se, assim, essencialmente interativo. Porém, mesmo diante de todos os avanços tecnológicos e comunicacionais, não podemos generalizar qualquer intercâmbio no ciberespaço como comunicação interpessoal. Para Alex Primo (2007), são necessárias algumas características qualitativas para que as interações digitais se configurem como comunicação interpessoal, dialógica, interativa.

Alex Primo (2007) compreende o processo de interação mútua – as interações mediadas por computador, numa perspectiva sistêmico-relacional – como dialógico e negociado, compreendendo o agir conjuntamente, com mútua influência. Assim, a construção do conhecimento se dá de maneira coletiva. Para Alex Primo (2007), esse modelo de interação se contrapõe ao modelo de interação reativa. A interação reativa é aquela que é desenvolvida a partir de um centro difusor de informações, desenvolvido por sujeitos em separado ou em grupo, ou mesmo uma máquina com sistema inteligente.

Diferente do que acontece na interação reativa, na interação mútua as ações dos interagentes transformam os conteúdos informacionais, permitem novas compreensões, dão origem a novos significados. A interação mútua é dinâmica, possibilita a criação de novas informações e conhecimentos, sem que tenha sido previsto pelo sistema, daí ser considerado um sistema aberto (PRIMO, 2007). Para que esse processo de interação mútua se desenvolva, é necessário um ambiente virtual acolhedor, que propicie a confiança em si e no outro, de modo a favorecer a relação dialógica.

É preciso, pois, buscar mecanismos que permitam que essas interações se transformem em relações solidárias, não apenas de socialização de idéias, saberes e experiências, mas e, sobretudo, de processos emancipatórios, promotores de relações de paz e justiça social. Talvez esteja aí o grande desafio de uma formação continuada de profissionais da educação por meio de um ambiente virtual (e também dos modelos clássicos de formação presencial).

Nesses processos de formação, a afetividade é a base da confiança e da consideração por seus pares, e é por meio dela que as relações começam a se constituir. Dessa forma, inicia-se um processo de motivação intrínseca, e os(as) professores(as) passam a interagir nos ambientes virtuais, a participar de fóruns, *chats* e a socializar seus textos e seus conhecimentos.

Durante o processo de interação, outras questões emocionais são incluídas e mantêm o elo da interação. Para Fisher (1987) *apud* Primo (2007), são elas: intensidade, intimidade, confiança e compromisso. Este último seria o grau em que cada interagente se inclui no relacionamento e com que se compromete. No ambiente virtual a ausência do(a) colega e a falta do contato físico podem ser vistas como um aspecto dificultador do processo de interação. É preciso, portanto, estratégias que promovam relações de compromisso, tornando os agentes responsáveis pelo cuidado para com o outro. Numa perspectiva sistêmico-relacional, o grande desafio seria promover a relação de compromisso, não só voltada para a identificação de interesses comuns (intenções compartilhadas), mas também para o cuidado *com* e *na* ação que envolve o outro. O cuidado com o outro deve se dar não somente entre as produções do conhecimento, mas, sobretudo, entre os interagentes, em suas relações, na ação de troca, de cooperação, de reciprocidade e de comprometimento de um com o outro.

Nesse sentido, segundo Primo (2007), as metodologias e recursos tecnológicos de interação devem estar atentos não só à racionalidade objetiva presente nas mensagens e nos bate-papos contextualizados, mas também à subjetividade destas, percebendo a interação numa dimensão mais ampla – cognitiva e afetiva – resultado do entrelaçamento do emocional com o racional, do pessoal com o social. É essa relação, facilitada pelo agente inteligente, que possibilitaria a tessitura em conjunto, o diálogo e o compromisso para com o outro, num ambiente virtual de formação continuada de professores(as).

4. Estágio atual da pesquisa, os primeiros resultados

A partir do que já foi exposto, a proposta de formação continuada aqui defendida corresponde ao modelo proposto por Vera Candau, ou seja, a da *formação em serviço*. Acreditamos que este seja o melhor caminho, em termos de formação continuada, para superar o desafio de reunir interesses pessoais, demandas próprias do ambiente escolar, sem abrir mão dos temas e conteúdos previstos nos planos e políticas educacionais, sejam do governo federal, estadual ou municipal. Tal caminho, entretanto, implica o uso adequado das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nesse sentido faz-se necessário a construção de um sistema aberto, descentralizado e que promova a autonomia dos sujeitos. Tal ambiente virtual deverá possibilitar a interação de vários sujeitos e a concomitância de vários projetos, interligados ou não. Tal ambiente de formação deverá ser simples para o usuário e diversificado quanto às ferramentas digitais. As pessoas, os grupos e/ou projetos deverão encontrar um ambiente democrático (observando regras de convivência consensuais), de modo que os(as) usuários/as (individualmente ou em grupo) possam criar novos projetos, inserir novos arquivos, criar fóruns de discussão, estabelecer interações síncronas e assíncronas e tudo isso num fluxo contínuo, de acordo com os interesses dos interagentes.

Podemos resumir as características fundamentais do ambiente virtual para a formação de professores(as) nos seguintes princípios pedagógicos:

- autonomia dos sujeitos, sejam eles indivíduos ou grupos;
- gestão de projetos descentralizada;
- interação mútua, voltada para a cocriação e a corresponsabilidade;
- inteligência coletiva;
- responsabilidades compartilhadas;
- relações interdependentes no interior do sistema, de modo ser possível existir vários ambientes de formação, possíveis ou não de interagirem entre si.

A partir do levantamento feito com relação à formação continuada de professores(as) ofertada no Estado da Paraíba foi possível identificar vários programas do governo federal que tiveram adesão por parte dos(as) professores(as). Das plataformas mais utilizadas, selecionamos duas para serem analisadas: Moodle e e-Proinfo. Por meio dessas plataformas acontecem a maior parte dos projetos de formação continuada para os(as) professores(as) da rede pública, no Brasil.

O Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning*) é o sistema adotado pela maioria das universidades brasileiras nos cursos de modalidade a distância. Trata-se de uma ambiente de criação e gerenciamento de processos de aprendizagem *on line*. O e-Proinfo também é um ambiente virtual de aprendizagem que permite a criação e administração de vários tipos de curso, seja na modalidade a distância, como de apoio a cursos presenciais. O e-Proinfo foi produzido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e pelo Departamento de Infra-estrutura Tecnológica (DITEC) do Ministério da Educação (MEC).

Infelizmente essa duas plataformas repousam sobre a mesma concepção clássica de formação continuada. Apesar de dispor de grande variedade de recursos e ferramentas, foi desenvolvida com um alto grau de centralização do(a) gestor(a) do ambiente. Tal plataforma foi construída para servir aos cursos de modalidade a distância. Por conta disso, os ambientes de formação assemelham-se a uma sala de aula em que o(a) professor(a) detém toda a responsabilidade de gestão do ambiente e inserção de conteúdos. Mesmo com a possibilidade de delegar algumas funções a outros(as) usuários(as), isso demanda um trabalho adicional e, mesmo nesses casos, não é possível delegar tais funções para todos(as) os(as) usuários(as). Tais ambientes foram feitos para ministrar aula em cursos de média e longa duração. Para este fim é uma excelente plataforma.

Outra dificuldade encontrada foi com relação ao Moodle, refere-se ao suporte. O ambiente Moodle exige um número significativo de pessoal para prestar suporte, uma vez que a criação de novos ambientes (cursos) e a sua administração exigem familiaridade com o ambiente, com as ferramentas e os recursos disponibilizados. Infelizmente, tal familiaridade exige capacitação contínua por parte de equipe de suporte.

A plataforma e-Proinfo tem características muito semelhantes ao Moodle. Embora tenha simplificado a sua usabilidade, em comparação ao Moodle, manteve-se na mesma concepção clássica de formação continuada, na qual os(as) usuários(as) não têm autonomia para criar os próprios ambientes. A criação de processos de interação por meio das ferramentas mais utilizadas como os fóruns de discussão, a inserção de arquivos e publicação, a interação com usuários(as) de outros cursos permanecem restritas ao perfil de administrador(a) ou responsável pelo curso ofertado.

Acreditamos que a plataforma mais indicada para desenvolver uma formação continuada em serviço, numa perspectiva de empoderamento dos(as) professores(as) com relação à própria formação deveria oferecer autonomia de criação e interação entre os demais usuários(as). Um ambiente de fácil usabilidade. Nesse sentido, fizemos uma experiência a partir de uma *fanpage*, vinculada à rede social *Facebook*, com o objetivo de veicular informações de interesse dos(as) professores(as) da educação básica e provocar a interação entre os seus visitantes. Após três meses da *fanpage*, foi possível identificar algumas características importantes que se aproximavam dos princípios pedagógicos, com os quais estamos trabalhando. Trata-se de um ambiente de interação descentralizado, aberto e com possibilidade de vários tipos interação. Além disso, é simples em seu manuseio e amplamente difundido na sociedade.

Em contrapartida, os problemas do *Facebook* para a construção de um projeto de formação continuada são vários. Apresentamos os mais relevantes. Trata-se de um ambiente público, aberto a todos(as), profissional da educação ou

não. Isso não é interessante para um grupo de professores(as) que buscam se formar. Assim como todo ambiente de formação, é preciso liberdade em dialogar e compartilhar seus saberes e também suas limitações. Apesar de favorecer vários tipos de interação, tal ambiente mostra uma rede de relações, mas, na maioria das vezes, sem propósitos definidos. Quando os(as) usuários(as) se propõem a construir um ambiente que respondem a interesses comuns, tendem a configurá-los como “grupos fechados”, tamanha é a possibilidade de dispersão das informações. Por se tratar de uma rede mais voltada à interação entre indivíduos, a interação entre grupos fica prejudicada. Além disso, o Facebook não permite, caso seja do interesse de alguns gestores(as), o acompanhamento e avaliação dos usuários(as).

A partir da aproximação que fizemos desses três ambientes, Moodle, e-Proinfo e Facebook, foi possível identificar os pontos mais importantes para uma proposta de formação continuada de professores(as), na perspectiva de uma formação em serviço. Primeiramente a variedade de recursos e ferramentas disponíveis nas plataformas Moodle e e-Proinfo poderão enriquecer qualquer tipo de ambiente de aprendizagem. Por outro lado, a maior riqueza do Facebook em termos de ambiente de interação consiste na autonomia dada aos(às) usuários(as). É preciso, portanto, uma plataforma que tenha os recursos do Moodle e do e-Proinfo com a autonomia dada aos(às) usuários(as) do Facebook.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, a escola precisa ser compreendida como um organismo vivo, que interage com pessoas na sua formação e transformação do espaço em que estão para uma consciência crítica e política de mudanças da realidade. A escola é também promotora e formadora dos(as) seus(suas) profissionais, professores(as), ou seja, na escola e pela escola ocorrem processos de mudança da própria realidade.

Nesse sentido, a formação continuada em serviço tem como objetivo possibilitar a interação dos(as) professores(as) no interior da instituição e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos mesmos, permitindo a ressignificação dos seus saberes a fim de associá-los às suas novas ações no chão da escola e, sobretudo, na sala de aula, espaço de articulação entre teoria e prática.

Com isso, é possível concluir que o foco da formação continuada na escola apresenta uma visão que sai da aprendizagem individualista para a aprendizagem coletiva, que envolve toda a organização escolar, a partir de um processo de reflexão crítica da prática e da pesquisa. Assim, seguir uma formação contínua a partir de uma visão crítica e reflexiva da prática é possibilitar o aprendizado dos(as) professores(as) por um caminho emancipatório e aberto à realidade em que estão inseridos(as), além de conscientizá-los(as) da transformação do mundo como ato político.

Acreditamos que, embora esse modelo de formação não seja a única solução para todos os desafios encontrados pela comunidade escolar e para prática docente, não podemos negar que a mesma se constitui como uma atividade fundamental na formação do(a) professor(a), em especial dos que são professores(as) que almejam processos de transformação social por meio de suas ações e não apenas como mera reprodução das relações sociais existentes.

Com a análise feita, foi possível evidenciar a necessidade de valorizar tanto a prática realizada pelos(as) professores(as) no cotidiano escolar, quanto o conhecimento que provém das instituições formadoras, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional dos(as) professores(as), sobretudo porque o processo de formação continuada, centrado na escola, requer vinculação sólida e constante às atividades e às práticas profissionais que são desenvolvidas no ambiente escolar. Para isso, é preciso compreender a formação continuada a partir da confluência entre a pessoa do(a) professor(a), seus saberes e seu trabalho.

Não foi nosso objetivo, aqui, fazer uma avaliação do ponto de vista técnico. Nesta pesquisa, tivemos oportunidade de analisar ambientes diversificados. Infelizmente, nenhum deles respondeu ao que nossa pesquisa tem exigido.

É importante, também, ter presente que, mesmo sendo possível a construção de um ambiente que responda aos princípios pedagógicos e com os recursos tecnológicos sugeridos, teremos que acolher as propostas de formação, já presente nas políticas educacionais existentes, na perspectiva de formação em serviço. Nesse sentido, é importante que os(as) gestores(as) educacionais percebam a importância e as possibilidades que um ambiente virtual de formação como o que está sendo proposto pode oferecer.

A continuidade desta pesquisa prevê entrevistas com professores(as) e gestores(as) educacionais com o objetivo de colher opiniões acerca de uma proposta de formação continuada em serviço, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem da proposta aqui defendida. Iniciamos uma consultoria a profissionais da área de engenharia de *software* com o objetivo de avaliar a exequibilidade técnica de uma plataforma com as características que esta pesquisa tem apresentado. Os primeiros resultados dessa consulta tem se mostrado bastante promissores.

Referências

- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Histórico do GT 8 – Formação de Professores*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt08>. Acesso em: 09/08/2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1999c. 177 p.
- CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana* (Org.). Petrópolis: Vozes, 1997.
- LEVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva*. 4a. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LIBÂNEO, J.C, OLIVEIRA, J.F, TOSCHI, M.S. *Educação Escolar: políticas, estruturas e Organização*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. Coord. Selma Garrido Pimenta).
- MARIOTTI, Humberto. “Estratégia do abraço: os cinco saberes do pensamento complexo”. In: *Thot*, São Paulo, nº 73, p.48-71, abr./2000. Disponível em: http://www.palathena.org.br/revista_thot.php. Acesso em 04/05/2015.
- MARQUES, Mario Osório. A formação do profissional de educação. 4. ed. Unijuí: 2003.
- PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulinas. 2007
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. “Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores”. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.10, n.30, p. 285-300, maio/ago.2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1981-416x2010000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=pt

Pesquisa financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ/PB).

Professor Adjunto do CE/UFPB, na área de Filosofia da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Filosofia e Educação do CNPq. E.mail: edsoncguedes@uol.com.br.

Graduanda do sétimo período do curso de Pedagogia da UFPB. Bolsista FAPESQ/PB. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Filosofia e Educação do CNPq. E.mail: debora_costa15@hotmail.com

Graduanda do terceiro período do curso de Pedagogia da UFPB. Bolsista FAPESQ/PB. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Filosofia e Educação do CNPq. E.mail: diana.maria.d95@gmail.com

Recebido em: 15/06/2015

Aprovado em: 15/06/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: