

**APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DAS PLATAFORMAS DE
COMUNICAÇÃO DIGITAIS COMO FERRAMENTA
PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO
ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE**

***PEDAGOGICAL APPLICATION OF DIGITAL COMMUNICATION
PLATFORMS AS TOOLS FOR THE TEACHING AND LEARNING
PROCESS IN THE CONTINUOUS EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL
TEACHERS IN MOZAMBIQUE***

Achegar Tiodósio Matias¹

274

RESUMO

Este artigo aborda a aplicação das plataformas de comunicação digitais como ferramentas educacionais na esfera escolar, e como instrumento de formação contínua de Professores do ensino primário em Moçambique. São discutidos aspectos que envolvem as ferramentas e o uso contextualizada das plataformas digitais, de modo que tais plataformas auxiliem no desenvolvimento do ambiente de aprendizado. A pesquisa objectivou analisar o interesse e a relação entre as acções de formação continuada de professores ao nível do país acima mencionado para a aplicação pedagógica das plataformas digitais no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida mediante uma abordagem bibliográfica quantitativa e uma serie de inquéritos a informantes-chave completou a recolha dos dados. A metodologia usada propõe do tipo estudo de caso, desenvolveu-se a partir da realização de um curso de formação continuada para Professores do Ensino primário (IFP) Alberto Joaquim Chipande na Cidade de Pemba em Cabo Delgado. Os dados observados, mensurados através da análise de questionários aplicados aos formadores, demonstraram a relevância de tais acções enquanto oportunidade de reflexão e actualização dos profissionais da educação em relação ao uso das plataformas de comunicação digitais no espaço escolar, reconhecendo-as como instrumentos potencializadores e enriquecedores do processo de ensino e aprendizagem.

¹ Doutorando em Ciências da Comunicação pela Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique - Nampula. Mestre em Sociologia do Trabalho e das Organizações e Licenciado em Direito pela Universidade Aberta de Moçambique, ISM/Maputo. <https://orcid.org/0000-0002-5796-2783>. É Autor e Escritor Africano, com publicações de artigos científicos e livros, atuando como membro de vários conselhos editoriais de revistas e jornais e de diversas comissões científicas de conferências nacionais e internacionais. Consultor Jurídico, Auditor Social em Comunicação estratégica de Trabalho e das Organizações, sendo também Docente Universitário na ESEG. e-mail: achegartiomatias989@gmail.com.

Palavras-chave: Plataformas de comunicação digital; Formação continuada; Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article addresses the application of digital communication platforms as educational tools in the school sphere and as instruments for the continued education of elementary school teachers in Mozambique. It discusses aspects involving the tools and the contextualized use of digital platforms so that such platforms, aiming to ensure that these platforms contribute to the development of the learning environment. The research sought to analyze the interest and the correlation between the continuous training initiatives of teachers at the national level, specifically concerning the pedagogical application of digital platforms in the teaching and learning process. The research employed a quantitative bibliographic approach and involved a series of surveys conducted with key informants. The chosen methodology was a case study, which evolved from the implementation of a continuing education course for Elementary Education Teachers at Alberto Joaquim Chipande in the City of Pemba in Cabo Delgado. The observed data, assessed through the analysis of questionnaires administered to the trainers, highlighted the relevance of such initiatives as opportunities for reflection and updating of education professionals regarding the use of digital communication platforms in the school space, recognizing them as potent and enriching tools in the teaching and learning process.

Keywords: Digital communication platforms; Continuing training; Education; Learning.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a prática do ensino, deixou de ser uma actividade meramente centrada no/o professor. As plataformas de comunicação digital e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) – compreendidas por Belloni (2005) como a junção ou fusão da informática, das Mídia electrónica e das telecomunicações - estão presentes nos mais variados sectores de nossa sociedade, sendo responsáveis, inclusive, por significativas mudanças políticas sociais, económicas e culturais.

O contacto com tais plataformas tem ocorrido cada vez mais cedo. Entre Crianças e jovens, já acostumados à televisão, rádio e telefone, hoje se deparam com *smartphones* e *tablets* de última geração, jogos electrónicos sofisticados, além de, por meio desses, terem acesso à intensa quantidade de dados e realizarem diversas interacções na Internet, o que nessa faixa etária desperta a atenção e a curiosidade.

Consequentemente, os espaços frequentados por tais crianças e jovens, especialmente a escola, foram impactados, o que impulsionou a necessidade de reflexões acerca dos então consolidados processos e metodologias de ensino. Como afirma Jordão (2009):

Os professores se deparam nas salas de aula com alunos que convivem diariamente com as tecnologias digitais. Estes alunos têm contacto com jogos complexos, navegam pela internet, participam de comunidades, compartilham informações, enfim, estão completamente conectados com o mundo digital (Jordão, 2009, p.10).

A partir de 2011, em Moçambique, o sector da Educação foi aprovado no "Plano Tecnológico 2011-2026". Este marco impulsionou dando novos rumos ao SNE conforme a realidade económico-social no País e no mundo da Globalização, dando vazão a utilização do computador era imprescindível para que os alunos fossem capacitados quanto às demandas sociais presentes e futuras.

Ao longo dos anos que se seguiram a escola viu-se diante da necessidade e urgência de “reinventar” seus processos: o desafio de sua própria recriação. Nesse sentido percebeu-se que já não era suficiente apresentar ou expor os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Contextualizar o ensino, conferindo ao mesmo significado e relevância à vida do educando e aproximá-lo do conhecimento científico é o que, defacto, contribui para a formação plena. Desse modo, fez-se necessária a percepção de que as plataformas de comunicação digital estão inseridas no quotidiano dessas crianças e jovens e que cabe à escola, principalmente a pública - muitas vezes o único meio de contacto com tais aparatos - a democratização do acesso a tais plataformas, contribuindo para a diminuição das desigualdades (Belonni, 2005; Molin, 2010).

Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental do professor na relação que se estabelece entre as plataformas de comunicação digitais e a educação, uma vez que a simples inserção do computador ou demais tecnologias no espaço escolar não contribui, por si só, em termos de melhorias no ensino e na aprendizagem.

Resultados significativos são observados quando o professor, mediador nesse processo, recebe formação e/ou preparação tecnológica que o assegure o uso criativo e crítico das tecnologias, não apenas para a reformulação de práticas já consolidadas, antes, para o desafio de utilizar estas ferramentas como tecnologias educacionais, enriquecendo o processo de construção do conhecimento, onde o aluno é participante activo (2010).

Nas palavras de Demo (2008 *apud* Andrade, 2011, p. 16): Temos que cuidar do professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental.

Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal (Demo, 2008 *apud* Andrade, 2011, p.16).

Entretanto, no que tange à utilização das plataformas de comunicação digitais como ferramentas educacionais, muitos dos profissionais da educação apresentam dificuldades que vão desde a utilização costumeira das referidas plataformas até a percepção e compreensão da profundidade e múltiplas possibilidades alcançadas pelas mesmas no processo de ensino e aprendizagem; ao apenas informatizarem as metodologias tradicionais, muitos acabam por reduzir as potencialidades que as tais plataformas podem alcançar na esfera escolar.

Nesse sentido, a presente pesquisa viu se obrigada em razão da carência observada nas escolas do Públicas da Cidade de Pemba em Cabo Delgado, em relação a iniciativas concretas que poderiam oportunizar aos professores a formação continuada e aprimoramento para o uso das plataformas de comunicação digitais como ferramentas educacionais aplicadas à sua realidade.

Entende-se que tal formação deve contribuir para a compreensão das potencialidades que as plataformas de comunicação digitais emergentes possuem em relação ao processo de ensino e aprendizagem, desde que compreendidas em uma amplitude absoluta, para além de meras ferramentas e recursos, reconhecendo-as como plataformas educacionais.

Nesse contexto, o artigo em questão apresenta o estudo de caso desenvolvido - realização de um curso de formação continuada para Professores do Ensino Primário (IFP) Alberto Joaquim Chipande, no local acima mencionada, que objectivou apresentar e demonstrar

aos professores a aplicabilidade das metodologias pedagógicas propostas pelo Ensino Híbrido, assim como incentivá-los a continuar e habilitá-los para o uso das mesmas.

1. AS PLATAFORMAS DE COMUNICAÇÃO DIGITAIS E A FORMAÇÃO CONTINUA DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

Julgamos que a capacitação, actualização e reciclagem representam algumas das incitativas que objectivam o aprimoramento das capacidades profissionais. No ambiente escolar tais iniciativas também são utilizadas no intuito de manterem os profissionais actualizados e preparados para atender às demandas que lhe são apresentadas quotidianamente.

Portanto, espera-se, assim, que as diversas acções de formação continuada desenvolvam nesses profissionais competências que lhes permitam maximizar os resultados colectivos e individuais, traduzidos em ganhos de aprendizagem.

A formação continuada de professores em Moçambique é um tema que vem se difundindo nos últimos anos, despertando cada vez mais o interesse da academia, dos educadores e do sector público (Barreto & Gatti, 2009).

O termo formação continuada compreende diversas iniciativas que podem ser utilizadas para aperfeiçoar as habilidades e os conhecimentos dos professores. Estas acções, como o próprio termo define, ocorrem como uma extensão após o período de graduação dos profissionais de educação, podendo compreender diversos espaços e diferentes níveis de formalização (situações formais e informais).

De acordo com Barreto e Gatti (2009) a formação continuada pode ser oferecida para os profissionais através de seminários, congressos, cursos presenciais, semi presenciais ou à distância, por exemplo.

Contudo, esta formação também pode ocorrer em acções do quotidiano dos profissionais, de maneira menos formal, compreendendo reuniões pedagógicas, os períodos de trabalho colectivo na escola e os momentos de trocas de saberes e experiências entre os pares.

Ainda segundo os autores, tal formação objectiva a

[...] actualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das plataformas de comunicação digitais, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais” (ibid., 2009, p.200).

Nesse contexto, no que tange à formação continuada dos professores e as plataformas de comunicação digitais, consideram-se principalmente três factores que acentuam as particularidades na realidade destes profissionais: a deficiência e/ou insuficiência nos cursos de formação professores; as reformas educativas dos anos 1992-2009), com a Lei n. 6/1992 e as consequências provenientes do avanço tecnológico, principalmente em relação às influências exercidas sobre o conhecimento e as novas concepções de ensino e aprendizado.

Os factores supracitados nos direccionam a uma reflexão acerca do processo de formação dos professores, levando em consideração os modelos praticados na formação inicial.

É fundamental destacar que, em Moçambique, devido aos problemas crescentes na formação inicial dos professores, as acções de formação continuada foram adquirindo novas competências, deixando de ser exclusivamente um recurso de desenvolvimento profissional, ao contrário, tornando-se uma política compensatória, seja no sentido de suprir as lacunas provenientes da formação inicial dos professores (Demo, 2004; Barreto & Gatti, 2009; Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010), para balancear a formação precária oferecida actualmente por exemplo pelos cursos de nível superior (Gati, 2008) e "garantir a implementação das reformas educativas dos anos de 1990” (Oliveira, 2012, p. 18).

Dentre as questões relacionadas à formação dos professores citados anteriormente, Barreto & Gatti (2009) destacam a carência no currículo dos cursos, uma vez que esses

[...] são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes” (ibid., 2009, p.201).

A mudança do objectivo originário da formação continuada dos professores para compensar as problemáticas envolvidas em sua formação é um factor que influencia directamente a relação destes profissionais com a utilização da informática na educação, uma

vez que, como mencionam os autores supracitados, não habilita o professor a novas possibilidades e revisões de sua prática docente, especialmente diante de um novo contexto ou realidade.

Ao contrário, como pontua Gatti (2008, p. 58), a proposta inicial da formação continuada refere-se ao “aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais”. A mesma autora ainda cita que muitas das iniciativas públicas de formação continuada desenvolveram afeição pelos programas compensatórios, o que estabelece uma relação perigosa, na qual as iniciativas de formação continuada são voltadas para tratar os problemas crônicos da formação dos professores, fazendo com que estes profissionais sigam carecendo de recursos e de suporte para desenvolver novas habilidades, novas visões, novas metodologias, novas práticas pedagógicas, novas relações com as formas de produção do saber e com as plataformas de comunicação digitais.

Assim, os programas de formação continuada criam também suas lacunas e mantêm suas deficiências. As limitações apresentadas por estas iniciativas ficam evidentes ao comparar o contraste existente entre todo o esforço e recursos aplicados aos programas desta modalidade e o desempenho dos alunos, demonstrando que os resultados encontrados ainda estão aquém do esperado, tornando pertinentes que as discussões envolvendo a formação continuada sigam em debate (Barreto & Gatti, 2009; Oliveira, 2012).

O segundo aspecto destaca o marco da década de 1990 para o cenário educacional. Neste período, de acordo com Alvarado-Prada, Freitas & Freitas (2010), em resposta às demandas que emergiam na sociedade devido à globalização, diversas reformas educacionais apresentaram-se e, entre elas, destaca-se a Lei n.6/1992, que trouxe novas exigências em relação à formação dos professores, tornando obrigatória a formação docente em nível superior, nas modalidades de licenciatura ou normal superior.

Tal medida objectivava garantir a “qualificação” dos professores para que se tornassem "aptos" para actuar em sala de aula, “Isso ocorreu porque alguns sectores da sociedade defendiam, e ainda defendem, que somente na universidade os professores têm condições de

aprofundar os conhecimentos e conseguir maior domínio da sua função docente” (ibid., 2010, p.373).

É importante destacar que a referida lei apresentava, dentre suas propostas, iniciativas que visavam alinhar o rumo da educação com as necessidades demandadas pelos educandos e demais sectores da sociedade.

Neste sentido Demo (2004) afirma que, dentre os avanços da presente Lei, encontra-se o progresso em relação às teorias e práticas da aprendizagem habituais, especialmente no que se refere ao reconhecimento do professor como peça fundamental para a melhoria da qualidade da educação.

Neste contexto, as teorias modernas da aprendizagem compreendem concepções renovadas em relação aos alunos, professores e o aprendizado, destacando-se a importância do processo reconstrutivo do conhecimento dos alunos, considerando uma posição activa na qual os esforços dos mesmos não podem ser substituídos por nenhum tipo de artefacto, nem mesmo as tecnologias emergentes.

Como reflexo desta óptica sobre os educandos, torna-se inevitável repensar o papel dos professores e a importância de que estes sujeitos assumam a posição de mediadores em sala de aula, despertando interesse, motivando seus alunos e orientando-os no caminho do conhecimento (Demo, 2004).

Por conseguinte, encontramos nestas teorias novas perspectivas nas relações entre a educação, o aprendizado e os espaços, vislumbradas de maneira mais íntima, reduzindo as restrições e formalidades, o que contribui para que os conceitos de maneira natural se misturem, como deve ser.

Neste sentido, um ambiente promissor para o aprendizado se constrói necessariamente em meio à sincronia das actividades teóricas e práticas, em um universo interdisciplinar, pluralista e crítico, compreendendo que a educação é muito mais do que a repetição e que o aprendizado não pode ser definido a momentos e locais específicos, pois é um processo de reconstrução permanente (ibid., 2004).

À medida que as iniciativas para expandir o nível de escolaridade dos professores avançavam, se disseminava também uma visão menos estática da educação.

Esta realidade corrobora com as pretensões da formação continuada dos professores conforme já preserve a Lei a cima mencionada. O intuito de manter as Instituições de Ensino sejam eles primários ou superiores incumbidos de fornecer os programas de formação continuada para professores é uma medida que, em tese, garante uma formação responsável e eficiente, pois considera que tais instituições, além de possuírem conhecimento científico, também detêm mão-de-obra qualificada para realizar com destreza estas actividades. Porém, de acordo com Alvarado-Prada, Freitas & Freitas (2010), por razões diversas não é o que tem acontecido na prática, o que acarreta na busca pelas opções fornecidas pelas cidades, vilas e pelo Estado ou, até mesmo, por outras instituições e profissionais.

O maior problema dos programas oferecidos nestas condições é que visam atender, principalmente, a interesses políticos e, por essa razão, nem sempre dispõem de profissionais com formação adequada, preparados para, de facto, contribuir com o aperfeiçoamento dos professores de forma consistente, que possibilitem lidar com as grandes complexidades na qual estão imersos.

Além disso, o autor ainda afirma, criticamente, que estas iniciativas de formação continuada dificilmente consideram factores subjectivos associados aos professores, como as expectativas pessoais, profissionais, suas necessidades e as diversas variantes particulares de seus ambientes de trabalho. Desconsiderar tais factores é uma atitude que minimiza as potencialidades destas iniciativas, tendo em vista que conhecê-los é uma premissa irrefutável para prover contribuições e desenvolver habilidades que auxiliem tais profissionais a actuar de uma maneira a qual não mais reproduzam a educação estática e fragmentada na qual foram formados, mas sim, uma educação crítica, abrangente e dinâmica. Nas palavras do autor:

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas [...]. (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010, p. 374).

Contudo, há de se considerar o impacto das plataformas de comunicação digitais na educação, discutido por diversos autores e encontrado nos documentos e leis voltados para políticas educacionais.

Valente & Almeida (1997) identifica uma importante diferença entre os programas de informática na educação nacional e os programas praticados em outras nações. Essa distinção entre os programas tem relação directa com as propostas pedagógicas, considerando que em Moçambique o objectivo da utilização dos computadores e das demais tecnologias era o de promover uma real mudança pedagógica. No entanto, equipar as escolas com os computadores e quaisquer outros recursos tecnológicos não é sinónimo de promover mudança pedagógica idealizada.

Tanto no Brasil como em outros países, a maioria das experiências com o uso de tecnologias informacionais na escola estão apoiadas em uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem. Esse fato deve alertar para a importância da reflexão sobre qual é as educações que queremos oferecer aos nossos alunos, para que a incorporação da tecnologia não seja apenas o “antigo” travestido de “moderno” (BRASIL, 1998, p.140-141).

Neste sentido, as novas políticas educacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram a necessidade de “reconhecer a informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção de conhecimento, nas diversas áreas.” (BRASIL, 2000, p. 298).

No entanto, décadas depois, é possível observar que a velocidade com que as plataformas de comunicação digitais evoluem é um factor que dificulta o processo de adaptação e apropriação destas por parte dos professores; isto porque esta dinâmica não condiz com o processo de formação dos professores, tornando-os constantemente sujeitos a uma posição de iniciantes diante da utilização destes recursos na educação (Valente & Almeida, 2010).

Sampaio & Leite (2013) demonstra a mesma preocupação em relação à formação dos professores, no sentido de que, durante este processo, os profissionais desenvolvam habilidades necessárias para lidar com dinâmica e as demais adversidades pertinentes à sociedade actual.

As autoras, em sua obra, relacionam estes receios directamente com a amplitude que as plataformas de comunicação digitais atingiram no mundo moderno, considerando a responsabilidade da escola e dos professores.

Os avanços tecnológicos trazem novas exigências à formação de professores e muitos professores, submissos ao modelo antigo de educação, têm dificuldades em manipular e incorporar os recursos tecnológicos ao processo de ensino e de aprendizagem. Diante do exposto, a incorporação das tecnologias na educação repercute em um movimento de mudança que gera insegurança e medo do desconhecido porque o novo representa uma ameaça e impõe a tarefa de rever-se. (Alto & Fugimoto, 2009, p.166).

Nesta perspectiva, estimular a utilização das plataformas de comunicação digitais é tão importante quanto uma capacitação coerente dos professores. Estas premissas podem ser consideradas também como iniciativas para superar a estagnação na evolução da escola, citada pelos autores Lima e Moura (Bacich, Neto & Trevesani, 2015).

Estes nos lembram da estagnação na forma em que os professores ensinam seus alunos, apontando também para uma deficiência crónica nas iniciativas de formação continuada voltada para os professores.

Na formação continuada do professor nas escolas brasileira, tanto públicas quanto particulares, pouco foi desenvolvido em relação às novas habilidades, sobretudo aquelas necessárias para o uso intencional das tecnologias digitais, o que reflecte directamente na continuidade de práticas pedagógicas ultrapassadas, muitas das quais, por sua vez, são reflexo de uma graduação incompatível com o cenário actual das salas de aula (ibid., 2015, p.90).

Desta maneira podemos compreender a capacitação do professor em relação às plataformas de comunicação digitais emergentes como fundamental para que estes profissionais possam, através de uma utilização adequada destas tecnologias, como instrumento educacionais, buscar melhores resultados individuais e colectivos.

É preciso destacar que tal capacitação deve promover uma mudança de perspectiva em relação à utilização das plataformas de comunicação digitais em sala de aula: não as limitando a ferramentas diferentes para reproduzir os mesmos métodos de ensino; ao contrário, tendo em

vista que sua utilização consciente pode proporcionar diferentes possibilidades e experiências, tanto para os docentes quanto para os discentes.

A incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações (BRASIL, 1998, p.140).

Em paralelo com as reflexões acerca dos benefícios que as iniciativas de formação continuada podem trazer para os professores, projectando melhores resultados através da adopção das plataformas de comunicação digitais em sala de aula, não se pode deixar de citar o papel social e democrático que estão relacionados a elas.

Sampaio & Leite (2013) nos lembra das desigualdades que enfrentamos em nosso país: de um lado, uma parcela social em que as plataformas de comunicação digitais e seus benefícios fazem parte do quotidiano de uma grande parte da sociedade e está presente nas mais simples acções do dia-a-dia; de outro, mais representativo, uma grande parcela social não dispõe das condições mínimas para viver, seguindo “sobrevivendo”.

Nesse cenário, a escola apresenta-se, em muitos casos, como o único meio de acesso a tais aparatos, o que justifica, de forma ainda mais enfática, a relevância de serem capacitados os profissionais da educação para proveitosa utilização dessas plataformas.

Essas pessoas, muitas vezes alijadas das várias formas de educação (formais ou informais) em nossa sociedade, não estão sendo capacitadas a interpretar criticamente as referidas mensagens e as diversas linguagens que a tecnologia utiliza, nem a entender e participar das consequências que ela provoca. A relação do homem com a tecnologia acaba se tornando, neste caso, mais um factor de desigualdade social (ibid., 2013, p.17).

Percebe-se, pois, que as discussões acerca da formação continuada dos professores para a utilização pedagógica das plataformas de comunicação digitais envolvem questões que vão além da melhoria do desempenho escolar dos alunos.

A utilização dessas no espaço escolar contribui para a democratização da educação, criando oportunidades para inserção e pleno desenvolvimento dos educandos.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida, compreendida como estudo de caso, foi realizada com formadores do Instituto de Formação de Professores (IFP) Alberto Joaquim Chipande de Pemba -Cabo Delgado.

O estudo de caso escolhido, nos logra à uma metodologia de estudo acerca de fenómenos individuais ou processo sociais (Pereira, A.S. et al, 2018).

Ainda segundo os autores, nas pesquisas do campo educacional, o estudo de caso “pode ser de um processo educacional, um professor, um aluno, uma classe, uma turma, uma escola ou uma região com algum fenómeno em foco” (p.70). Nesse sentido, optou-se por realizar a pesquisa com docentes que actuam no IFP de Pemba, devido à carência de estudos acerca da utilização das propostas do Ensino Híbrido nesse nível de ensino. Por exemplo, Schiel e Gasparini (2017), após levantamento bibliográfico, identificaram que, em âmbito internacional, 85% dos artigos relacionados ao Ensino Híbrido estão direccionados ao ensino superior, seguidos de 6% envolvendo a pós-graduação, 6% envolvendo o ensino médio e apenas 3% direccionados às pesquisas no ensino primário, dados que expressam a relevância de pesquisas direccionadas à Educação Básica.

O Ensino Híbrido que constitui o tema central da proposta de desenvolvimento do curso - está inserido no contexto das metodologias activas e propõe uma abordagem pedagógica que visa integrar as plataformas de comunicação digitais ao quotidiano escolar, buscando alternâncias entre os momentos de ensino presencial e os momentos do ensino online, onde os alunos têm acesso aos conteúdos, realizam actividades e exercícios utilizando TIC (Bacich, et al., 2015).

Além disso, como salientam os autores, tal metodologia destaca o papel do professor, uma que vez este “se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos colectivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e

empreendedora” (ibid., 2015, p 39), o que reforça a necessidade de capacitação para apropriação das plataformas de comunicação digitais como instrumento educacionais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da análise das respostas obtidas através dos nossos informantes-chave foi possível identificar, primeiramente, que o conceito do Ensino Híbrido, bem como as metodologias por ele propostas, era desconhecido por quase metade dos professores participantes do curso (46,7%).

Neste sentido, justifica-se a participação dos professores nas iniciativas de formação continuadas voltadas para as plataformas de comunicação digitais, considerando que, de acordo com Lima & Medeiros (2015), tais iniciativas contribuem para a actualização destes profissionais em relação às inovações pedagógicas.

Ainda de acordo com os dados obtidos nos informantes-chave, todos os professores concordaram que a utilização das metodologias activas, como as propostas metodológicas do Ensino Híbrido, pode contribuir de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com a capacidade de minimizar as dificuldades e o desinteresse dos mesmos.

Nesta perspectiva, a utilização de computadores e da internet com os alunos proporciona maior facilidade no aprendizado, cerca de (68% dos nossos informantes-chave concordam com esta afirmação), maior motivação para assistir às aulas (74% dos professores concordam com esta afirmação), além de auxiliar na superação de dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem (57% dos professores concordam com esta afirmação).

Autores como Barion & Melli (2017), Silva (2017) e Vergara, Hinz & Lopes (2018) também destacam a motivação e o interesse despertados nos alunos quando da utilização das plataformas de comunicação digitais no processo de aprendizagem.

Em seguida, foi possível verificar que a maioria dos docentes (aproximadamente 63%), entende que as plataformas de comunicação digitais não podem substituir as tecnologias tradicionais, porém comungaram da opinião de que as tecnologias digitais dispõem de

potencialidades para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, corroborando Bacich, Neto & Trevisani (2015), Ferreira & Souza (2010) e Vergara, Hinz & Lopes (2018).

Os professores também concordaram (em 71,8%) que possuem papel fundamental para que quaisquer plataformas de comunicação digitais possam promover resultados significativos no desenvolvimento do conhecimento dos alunos, concepção comumente afirmada por diversos autores (Ens, 2002; Bacich, Neto & Trevisani, 2015; Pinheiro, 2013).

Em sequência, a maioria dos professores (aproximadamente 63%) disse acreditar que é possível utilizar as metodologias activas em escolas com poucos recursos tecnológicos.

As percentagens foram mais expressivas quando o questionamento foi directamente direccionado ao Ensino Híbrido.

Neste sentido, todos os professores concordaram que é possível adaptar as metodologias propostas no conceito do Ensino Híbrido alcançando resultados positivos, mesmo em contextos onde há escassez de equipamentos e de plataformas de comunicação digitais. Os professores também discordaram (em percentagem superior a 92%) que as metodologias do Ensino Híbrido apresentadas no curso só podem ser trabalhadas em escolas com infra-estrutura adequada e/ou múltiplas opções de equipamentos tecnológicos. As respostas obtidas neste conjunto de perguntas vão ao encontro das concepções de autores como Bacich, Neto & Trevisani (2015) e Hoffmann (2016).

Ainda neste contexto, Lima & Medeiros (2016) destacam a importância de desenvolver, através das iniciativas de formação continuada, alternativas para os professores contornarem os problemas relacionados à falta de infra-estrutura das escolas.

Após identificar os dados relacionados às temáticas desenvolvidas durante o curso, os professores responderam a quatro questões relacionadas às iniciativas de formação continuada. No último conjunto de questões de múltipla escolha, todos os professores, em todas as questões, acenaram de forma positiva. As afirmativas eram, respectivamente:

- Os cursos de actualização ou acções de formação continuada são importantes para o aprimoramento dos docentes para a utilização das plataformas de comunicação digitais;
- Eu gostaria de participar de outras iniciativas de actualização como esta;

- Eu gostaria de participar de mais actividades similares;
- Considero a aproximação entre os institutos de formação de professores e as escolas importante para a capacitação profissional docente.

O consenso dos docentes em relação a estas questões evidencia a carência e a importância citada por Leal & Santos (2016) das iniciativas de formação continuada em relação à utilização de tecnologias no contexto educacional. Para os autores (Leal e Santos 2016 apud Tarja 2007, p.112) “um dos factores primordiais para a obtenção do sucesso na utilização da informática na educação é a capacitação do professor perante essa nova realidade educacional”.

Neste sentido, os professores não só reconheceram essa necessidade como também manifestaram o desejo de se aproximar e de participar de outras actividades ofertadas pelo instituto de formação. Por fim, os participantes tiveram um espaço livre para expressarem opiniões sobre o curso (elogios, críticas, sugestões, etc.).

A leitura das expressões demonstrou satisfação em relação ao curso, não havendo críticas sobre o mesmo. Apesar do aceno positivo sobre os encontros, os temas abordados e a metodologia adoptada, os professores manifestaram-se com algumas sugestões, a saber: o desenvolvimento de tais iniciativas em maior número de encontros, para que os mesmos pudessem dispor de mais tempo para realizar actividades práticas; o aprofundamento da parte prática do curso em oficinas isoladas (ex: oficinas de mapas mentais, oficinas de elaboração de formulários, oficina para a utilização pedagógica de dispositivos electrónicos, dentre outros); e a elaboração de cursos dessa modalidade para directores, professores, e alunos do território.

4. CONCLUSÕES

Através dos resultados obtidos por meio da análise do questionário aplicado pôde-se concluir que o curso de formação continuada favoreceu o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para que os mesmos desenvolvessem novas concepções acerca da inserção e utilização das plataformas de comunicação digitais no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o curso de formação continuada obteve excelente aceitação dos

participantes, que se demonstraram bastante interessados e participativos durante o desenvolvimento das actividades.

Neste sentido pode-se afirmar que o curso atingiu a proposta inicial, contribuindo para a percepção dos professores acerca da possibilidade de adaptar as metodologias do Ensino Híbrido para escolas de poucos recursos tecnológicos e/ou infra-estrutura limitada.

O desenvolvimento desta percepção é crucial para que os profissionais da educação possam levar ao maior número de alunos actividades e interacções com as plataformas de comunicação digitais, especialmente no que se refere a alunos carentes, de escolas públicas menos favorecidas em investimentos, recursos e infra-estrutura (Sampaio & Leite, 2013).

É imprescindível destacar também a importância de personalizar tais iniciativas de formação continuada, contextualizando as dificuldades e tecendo, em comunhão com os docentes, uma visão crítica na busca de possíveis soluções para as problemáticas vigentes em cada realidade escolar, principalmente no que tange à infra-estrutura, como a ausência de laboratórios, equipamentos e internet.

De modo geral, a pesquisa propôs uma reflexão acerca do lugar ocupado pelas plataformas de comunicação digitais na sociedade actual, buscando demonstrar que as metodologias e práticas pedagógicas sustentáveis não estão associadas, directamente, à quantidade de recursos digitais disponíveis, mas sim aos meios planeados para que os alunos, particularmente, realizem as diversas interacções necessárias para desenvolver seu conhecimento.

Também foi possível vislumbrar possibilidades no que se refere à utilização das metodologias híbridas e da aplicação pedagógica e personalizada das plataformas de comunicação digitais, acreditando na viabilidade de que, através de reflexões, treinamento e actualização dos profissionais da educação, da personalização do ensino e das metodologias apresentadas e trabalhadas é possível atingir escolas e realidades ainda mais distantes, buscando caminhos menos prováveis, que vão ao encontro aos habituais, levando propostas, temáticas e metodologias emergentes às escolas esquecidas dentro de Moçambique.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A.; FUGIMOTO, S. M. A. **Computador na educação e os desafios educacionais**. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2009

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, 2010, p. 367-387.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BARION, E. C. N.; MELLI, N. C. A. **Os modelos de Rotação por Estação e Laboratório Rotacional no Ensino Híbrido do Curso Técnico de Informática semi presencial: um novo olhar dentro e fora da sala de aula**. 23º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Foz do Iguaçu, 2017.

Belloni, M. L. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, educação e saúde**, v. 3, n. 1, 2005, p. 187-198.

BRASÍLIA. Brasil, BR. Ministério da educação e do desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 2000.

CETICBR, C.B.R.. **Indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sociedade brasileira**. 2018. Retrieved 26 Junho, 2019, from: http://data.cetic.br/cetic/explore?IdPesquisa=TIC_EDU.

ENS, R. T. Relação professor, aluno, tecnologia: um espaço para o saber, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser. **Colabora**, Curitiba, v. 1, n.1, 2002, p. 37-44.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, 2008, p. 57-70.

HOFFMANN, E. H. et al. **O ensino híbrido no ensino fundamental: possibilidades e desafios**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016, 44f.

JORDÃO, T. C. A formação do professor para a educação em um mundo digital: tecnologias digitais na educação. **Salto para o futuro**. Ano XIX, boletim, 19, 2009.

LEAL, A. C. S.; SANTOS, E. **Capacitação Docente para o uso das Novas Tecnologias: Trabalho de conclusão de curso**. Faculdade São Luiz de França, 2016.

LIMA, A. A. L. S.; MEDEIROS, L. M. O Lúdico na Formação de Professores da Educação Básica na Capacitação em TIC. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 19, n. 3, 2016.

MINED. Ministério da educação e Cultura desporto; Moçambique. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino básico: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 1998.

MOLIN, S. L. **Novas Tecnologias na Educação: Transformações da Prática Pedagógica no Discurso do Professor**. Santa Catarina, 2010.

MOLIN, S. I. L. (2010). **Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor**. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2010.

OLIVEIRA, D. M. D. **Formação continuada de professores: contribuições para o debate**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. Campinas: Papyrus Editora, 2004.

PEREIRA, A.S. et al. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/ UFSM, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-PesquisCientifica.pdf?Sequence=1. Acesso em: 03 de Outubro. 2022.

PINHEIRO, F. L. S. Formação de Docente para o uso da Informática Educativa. **Trabalho de conclusão de curso**. Universidade Estadual do Ceará. Mauriti, 2013.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, E. R. O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: contribuições e Desafios. **Porto das Letras**, v. 3, n. 1, 2017, p. 151-164.

VALENTE, J. A. ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Brazilian Journal of Computers in Education**, v. 1, n. 1, p. 45-60.

Submetido: 15/10/2022
Aprovado: 25/08/2023